



Universidad Nacional Autónoma de México



Facultad de Psicología
División de Estudios Profesionales

*Inteligencias múltiples su aplicación al
desarrollo de la expresión y apreciación
plástica en preescolares*

Tesis que para obtener el título de
Licenciada en Psicología

Presenta:

Hendi Cutzandi Espino Dueñas

Directora: Dra. Irene Daniela Muria Vila

Revisora: Mtra. Piedad Dora Aladro Lubel

Sinodales: Dra. Ileana Seda Santana

Dra. María Emily Reiko Ito Sugiyama

Mtra. Patricia Bermúdez Lozano

México, D.F., Ciudad Universitaria

Noviembre, 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Benjamín Hernández, mi esposo amado

Como el ciervo

Como el ciervo clama por las aguas,

Clama mi ser por ti;

Sólo tú eres mi deseo

Sólo a ti adoraré.

Sólo tú eres mi protección,

Y ante ti yo me postraré,

Sólo tú eres mi deseo

Sólo a ti adoraré.

Mucho más que al oro y plata

Siempre te desearé;

Sólo tú eres dador del gozo,

Sólo tú llenas mi ser.

Mi amigo y hermano eres

Aunque eres el gran Rey,

Te amo con todo lo que tengo:

Fuerzas, mente, corazón.

Martín Nystrom

Agradecimientos

Gracias a Dios por su amor y por la oportunidad que me dio de conocerlo más por medio de la Psicología.

A Benjamín por su amor y todo su apoyo en cada proyecto que emprendo; por caminar a mi lado, inspirarme y animarme.

A mis padres y mis hermanos, por ser parte de mi vida y por su esfuerzo que hizo posible mis estudios.

A COMPA que fue parte de mi formación y me ayudo a vincular la fe y la vocación.

A la Doctora Irene Muria por su acompañamiento en este trabajo por su guía impecable y su excelencia académica.

ÍNDICE

RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN PREESCOLAR	13
1.1 Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP, 2004)	13
1.1.1 Enseñanza basada en competencias	17
1.1.2 Fundamentos teóricos del PEP	20
1.1.3 Campo formativo expresión y apreciación artística	23
1.2 Características de la edad preescolar	26
1.2.1 Desarrollo cognoscitivo	27
1.2.2 Desarrollo psicomotor	30
1.2.3 Desarrollo social y afectivo	30
1.2.4 Desarrollo del lenguaje	31
1.3 Enseñanza en preescolar	34
1.3.1 Construcción de conocimiento en el aula	34
1.3.2 Aportaciones de Jean Piaget a la educación	36
1.3.3 Aportaciones de Lev Vigotsky a la educación.....	37
CAPÍTULO 2. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	40
2.1 Diversos acercamientos a la inteligencia	40
2.2 ¿Qué es la inteligencia para Gardner?	46
2.3 Los tipos de inteligencias	50
2.3.1 Inteligencia lingüística.....	50
2.3.2 Inteligencia musical	50
2.3.3 Inteligencia lógico-matemática.....	51
2.3.4 Inteligencia corporal-cinestésica: dominio del cuerpo y expresión de sentimientos	52
2.3.5 Inteligencia visoespacial: expresión y producción artística	52
2.3.6 Inteligencia interpersonal	53

2.3.7 Inteligencia intrapersonal	53
2.3.8 Inteligencia naturalista y pensamiento científico	54
2.4 Implicaciones de la teoría de las inteligencias múltiples en la educación.....	54
2.4.1 Consideraciones sobre la naturaleza de las inteligencias múltiples ...	55
2.4.2 Papel de la escuela en la enseñanza de las inteligencias múltiples ...	57
2.4.3 De la teoría al aula.....	60
2.4.4 Evaluación de las inteligencias múltiples.....	62
CAPÍTULO 3. LA INTELIGENCIA VISOESPACIAL: EXPRESIÓN Y PRODUCCIÓN ARTÍSTICA	64
3.1 El arte y la experiencia artística	64
3.2 Expresión y producción artística	69
3.2.1 Ontogénesis de la producción artística	71
3.2.2 Desarrollo de la inteligencia visoespacial	73
3.2.3 Desarrollo estético	80
3.2.4 Desarrollo creativo	82
3.3 Diversos acercamientos a la producción artística	85
3.4 La producción artística infantil.....	88
CAPÍTULO 4. IMPORTANCIA DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: HACIA UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	93
4.1 Educación artística: Sus implicaciones en el desarrollo.....	98
4.2 Expresión y producción artística en el aula.....	103
4.2.1 El docente y su papel en la enseñanza artística.....	108
4.2.2 Didáctica: Técnicas y materiales	111
4.3 De la teoría a la práctica educativa	115
4.3.1 Educación artística y currículo	118
4.3.2 Evaluación de la producción artística	123

4.4 Proyectos educativos basados en la teoría de las Inteligencias Múltiples	
en el área de las artes	126
4.4.1 Proyecto Zero	126
4.4.2 Arts Propel	127
4.4.3 Proyecto Spectrum	129
4.4.3.1 <i>Propuesta de centros de interés</i>	131
CAPÍTULO 5. MÉTODO	134
5.1 Problema	134
5.2 Objetivos	135
5.2.1 General	135
5.2.2 Específicos	135
5.3 Participantes	136
5.4 Instrumento de evaluación	136
5.5 Procedimiento	137
5.5.1 Descripción del taller	139
CAPÍTULO 6. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN	148
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN	171
CONCLUSIONES	178
Referencias	182
Apéndices	191

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo diseñar, aplicar y evaluar una propuesta de intervención utilizando algunos principios de la teoría de las Inteligencias Múltiples, mediante un taller para desarrollar la expresión y apreciación plástica en preescolares. Esto con la intención de brindar una herramienta a los docentes para desarrollar y evaluar la inteligencia viso-espacial. La teoría de las Inteligencias Múltiples aporta una visión pluralista de la mente. Su postulado principal es que existen ocho inteligencias: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, naturalista, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal; las cuales deben ser valoradas, desarrolladas y evaluadas de forma indiscriminada, en el sistema educativo. Esta teoría, postulada por Howard Gardner, es el marco dentro del que se desarrolla la presente investigación, la cual aporta algunos principios para convertir el aula en un lugar creativo y potenciador de las inteligencias, donde todos los estilos sean valorados y reforzados dentro del aula. Para ello se elaboró un taller con diez sesiones enfocadas en la creación de un producto plástico, las cuales se aplicaron en un grupo de diez niños de tercer año de preescolar. Dicho taller se basa en la teoría de las Inteligencias Múltiples y en las actividades de evaluación propuestas en el Proyecto *Spectrum*. Se empleó el instrumento del proyecto *Spectrum* para evaluar el dominio artístico, con el fin de elaborar un perfil de cada niño y realizar recomendaciones para mejorar en la expresión y la producción artística.

Palabras clave: Educación artística, Inteligencias Múltiples, Preescolar

INTRODUCCIÓN

Al estudiar las necesidades educativas que tiene nuestro país, se hace notorio cuán importante es un cambio en la educación. Es necesario que los conceptos que se enseñan en la escuela se comprendan a profundidad para utilizarlos de manera adecuada y flexible en situaciones variadas para resolver problemas, crear productos, explicar fenómenos (Latitud, 2010). Aunque existen varios avances respecto a la planeación educativa, esto no es suficiente ya que no se llevan a la práctica. En el terreno de la educación artística, la problemática se multiplica. Los docentes, en general, no tienen elementos suficientes para construir un conocimiento artístico de calidad.

El Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004) incluye el campo formativo denominado “Expresión y apreciación plástica”. Uno de los aspectos en los que éste se organiza es la expresión y apreciación visual, en el cual está enfocado este trabajo. Este campo incluye la capacidad de crear líneas y formas que se parezcan a objetos reales como una competencia simbólica, que implica un amplio conjunto de aptitudes y destrezas cognoscitivas.

El carácter del programa es abierto; es decir, no se establecen temas descritos por contenidos específicos, por lo que el maestro puede seleccionar las situaciones didácticas que considere convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales. También puede adoptar la modalidad de trabajo que sea desafiante para los alumnos. Sin embargo, existen fuertes complicaciones para que esto suceda, principalmente en este campo formativo.

La presente propuesta se enfoca en favorecer la expresión y apreciación plástica por medio de un taller de expresión y apreciación artística basado en la teoría de las Inteligencias Múltiples, con la finalidad de proveer una herramienta para mejorar la educación artística en preescolar, además de vincular el currículo del Programa de Educación Preescolar y la teoría de las Inteligencias Múltiples.

Del mismo modo, se busca proponer una forma de evaluación en el área de expresión y producción artística, basada en la teoría de las Inteligencias Múltiples, ya que aporta un enfoque amplio, dinámico y contextualizado.

Para ello se diseñó un taller basado en la teoría de las Inteligencias Múltiples y en las actividades de evaluación propuestas en el Proyecto *Spectrum*, para desarrollar la expresión y producción plástica. El taller está dividido en diez sesiones de dos horas cada una, las cuales fueron desarrolladas con un grupo de 10 niños de tercero de preescolar de cinco años de edad, en una escuela privada de nivel preescolar, ubicada en la delegación Iztacalco de la Ciudad de México.

Durante las sesiones se crearon productos plásticos a partir de experiencias, y fueron reunidos en una carpeta de trabajo para posteriormente ser analizados. Para evaluar el dominio artístico se empleó el instrumento utilizado en el proyecto *Spectrum*, el cual brindó información acerca de la representación, la exploración y la expresión artística. Estos datos, junto con la información obtenida mediante la observación durante las sesiones, permitieron hacer una valoración cualitativa a fin de elaborar el perfil de cada niño y realizar recomendaciones para mejorar en la expresión y la producción artística. También se presentan recomendaciones en la implementación de un taller de expresión y apreciación artística, de forma que se pueda perfeccionar el diseño del mismo.

Como se ha dicho, este trabajo se basa principalmente en el enfoque cognoscitivo de Howard Gardner quien en su teoría de las Inteligencias Múltiples propone que las personas no tienen una sola inteligencia de tipo general, sino reconoce la existencia de ocho inteligencias diferentes e independientes. Define la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales”.

Las ocho inteligencias son: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, naturalista, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal. Estas, en combinación, permiten a las personas resolver problemas y crear productos valiosos con diferentes niveles de habilidad. Las ocho tienen el mismo grado de

importancia y merecen ser reconocidas y evaluadas. Todos los seres humanos pueden desarrollar en un nivel óptimo cada una de ellas (Gardner, 1995).

La teoría de las Inteligencias Múltiples apuesta por un nuevo modelo de enseñar y aprender centrado en el alumno y en el desarrollo de habilidades y estrategias de las diferentes inteligencias. Todo ser humano tiene el potencial para desarrollar habilidades en cada una de las inteligencias, por lo que es de gran importancia que la educación artística sea accesible para todos. Sin un contexto cultural de apoyo, es poco probable que alguien pudiera llegar a ser un experto conocedor de arte (Gardner, 1995).

Durante la temprana infancia las capacidades sensoriales y perspectivas de los niños se desarrollan con gran rapidez: son capaces de dominar técnicas y estilos, aprender enfoques complejos, como la perspectiva, y una serie de habilidades de una forma natural. Por lo tanto, es un periodo de gran importancia en este ámbito; y por esa razón este trabajo se enfoca en esta etapa. Debido a lo anterior, en este trabajo se pretende crear una opción clara y práctica para impulsar la expresión y apreciación plástica, así como fomentar un entorno educativo que brinde experiencias continuas y significativas, a fin de que los niños desarrollen las habilidades requeridas para la creación artística y cultiven las que de forma natural poseen.

En el capítulo uno se hará una revisión de las características del PEP 2004, así como sus fundamentos y el reto que implica para la educación en México. Dicho programa plantea los propósitos principales de la educación preescolar, y busca promover el desarrollo de competencias para la vida, lo cual implica no solo conocimientos específicos, sino el desarrollo de la capacidad de utilizarlos como herramientas para enfrentar situaciones problemáticas. Estas competencias se agrupan en seis campos formativos: Desarrollo personal y social; lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y conocimiento del mundo; expresión y apreciación artística; y desarrollo físico y salud (PEP 2004).

El campo formativo denominado “Expresión y apreciación artística”, en el cual se centra este trabajo, “está orientado a potenciar en las niñas y los niños la

sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes; así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas” (PEP, 2004 p. 94).

A lo largo de este capítulo también se analizan las características de la edad preescolar, que es un periodo crítico de transición y de rápidos cambios en habilidades verbales, pensamiento simbólico, identidad personal y lenguaje. El presente trabajo se enfoca en las características de los niños durante su tercer año de preescolar.

En el capítulo dos se exponen algunos cambios en la teorización y la evaluación de la inteligencia: desde los primeros intentos por medir la inteligencia realizados a mediados del siglo XIX por Broca hasta finales del siglo XX, cuando Howard Gardner publicó “Frames of Mind”: La Teoría de las Inteligencias Múltiples, donde postula su teoría, la cual diverge de la visión tradicionalmente aceptada de la inteligencia como una capacidad única. La propuesta de Gardner (1983) se aleja de una visión unitaria de la inteligencia, y en lugar de ello, plantea la existencia de múltiples inteligencias, cada una diferente a las demás. Concibe la inteligencia como un potencial biopsicológico para ejercer un conjunto de facultades intelectuales propias a la especie humana.

También se analizarán las implicaciones de esta teoría en la práctica educativa y la manera en que la teoría de las Inteligencias Múltiples ofrece un camino para la aplicación de esta propuesta al aula, lo cual es de gran importancia para que en el día a día se refleje una visión de la escuela centrada en el individuo y una visión pluralista de la inteligencia.

El capítulo tres inicia con una reflexión acerca de la naturaleza del arte y la experiencia artística, analizando sus características y su papel como pieza clave en la educación, como el vehículo para la representación de sentimientos o sensaciones. En su forma visual, línea, color, figura, valor, y textura, cada obra refleja de forma libre estas emociones. En este sentido, el quehacer artístico refina

los sentidos, transforma la experiencia en algo más sutil y complejo, estimula la imaginación, y permite experimentar el mundo de maneras inimaginables.

Asimismo, se hace una breve revisión de la ontogénesis de la producción artística, la adquisición de las capacidades artísticas y sus características en cada momento del desarrollo. Se describen algunos elementos del desarrollo estético, la sensación y la percepción; y el desarrollo creativo. Se analizan diversos acercamientos a la producción artística, puesto que el dibujo, como producto de la creación infantil, se valora de diferentes maneras en la literatura.

En el capítulo cuatro se analiza la importancia de la enseñanza artística, debido a su contribución a un mejor aprendizaje y al desarrollo de las capacidades a través del impulso que da a las estructuras flexibles. Se examinará cómo el conocimiento artístico y su práctica potencializan y desarrollan la sensibilidad y la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica. Se describen algunos proyectos educativos, en el área de las artes, basados en la Teoría de las Inteligencias Múltiples: Proyecto *Zero*, Arts Propel, Proyecto *Spectrum* y centros de interés.

En el capítulo cinco se explica el método de esta investigación que es de tipo cualitativo. Se describe la experiencia obtenida de la aplicación del taller de expresión y apreciación artística para el desarrollo y evaluación de expresión y producción plástica.

Finalmente, se dan algunas recomendaciones para convertir el aula en un espacio estimulante, destacando la importancia de crear un entorno visualmente rico, donde se pueda exponer a los niños a obras de arte significativas producidas por adultos. Se presenta también la importancia de poner a los niños en contacto con iguales con los que puedan compartir sus creaciones artísticas, mostrando que este tipo de ambiente les permitirá tener ideas y motivaciones para sus producciones plásticas.

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN PREESCOLAR

La educación preescolar tiene como propósito fundamental proporcionar a los niños experiencias ricas y estimulantes, que sean adecuadas a su edad. Las funciones educativas de esta etapa tienden a destacar la importancia del nivel inicial en el desarrollo infantil. Los efectos positivos de los programas de educación temprana y los beneficios producidos en el desarrollo de los niños son abundantes. Desde el punto de vista social, la educación inicial favorece principalmente a los hijos de familias de nivel socioeconómico bajo, ya que contribuye a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social y cultural desfavorecido de la educación inicial. La educación preescolar es parte importante del camino hacia un mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación en los siguientes niveles (Egido, 2000).

La etapa preescolar es decisiva en el desarrollo, pues de ella va a depender toda la evolución posterior del niño en las dimensiones motora, lenguaje, cognitiva y socioafectiva, entre otras. Si bien influyen factores como el estado de salud y la nutrición, también la posibilidad de interactuar con el ambiente y con la riqueza y variedad de estímulos disponibles. Por ello, los programas de educación temprana pueden contribuir al desarrollo cerebral y aumentar los potenciales de aprendizaje, fomentar la creatividad, la autonomía, la sensibilidad y la comunicación (Jaramillo, 2007). A lo largo del capítulo se analizarán algunos de estos aspectos de la educación preescolar en México y de las características propias de la edad preescolar.

1.1 Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP, 2004)

En las conferencias mundiales de Jomtien en 1990 y Dakkar en 2000 de la UNESCO (2001), se propuso extender la educación inicial, especialmente a los sectores más desfavorecidos. A partir de dicho discurso internacional este tema entró en la agenda y debate públicos. En 2001 se aprobó la obligatoriedad de la educación preescolar en México; esto se hizo de forma gradual, iniciando con un

año obligatorio (Moreles, 2011). El Programa de Educación Preescolar 2004 surge como respuesta a la implementación de la obligatoriedad de dicho nivel educativo. Además, era necesario un programa que tomara en cuenta los cambios sociales y culturales, los avances en el conocimiento acerca del desarrollo y el aprendizaje infantil.

Bajo este panorama el PEP 2004 busca dar soporte y rumbo a los cambios nacionales en materia educativa. Pretende articular la educación inicial, incluyendo primaria y secundaria. Respondiendo a las necesidades de los niños y jóvenes, generando las condiciones necesarias para contribuir de manera significativa a la solución de problemas de la vida y el entorno, con una visión hasta 2030.

Este programa es de carácter nacional y plantea los propósitos principales de la educación preescolar. Pretende hacer una sistematización de las competencias que se consideran básicas, y está organizado en campos formativos, para garantizar el desarrollo del nivel preescolar, a través de formación integral que desarrollará competencias para la vida, por medio de distintas estrategias de intervención docente, de seguimiento y de evaluación (SEP, 2004).

Realizado en 2004, el PEP fue revalorado en 2011 durante la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Se trata de una política que impulsa "la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; favorece el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso a partir de aprendizajes esperados" (SEP, 2011a). Al decir "los aprendizajes esperados" se hace referencia a lo que los niños aprenderán en términos de saber, saber hacer y saber ser. Estos conocimientos se harán más complejos en el transitar de la educación básica.

El programa engloba los conocimientos y habilidades que debe brindar este nivel educativo, las cuales se denominan competencias, y son desarrolladas a partir del diseño de situaciones didácticas que sean desafiantes para los niños, y que los lleven a integrar sus conocimientos previos (capacidades, experiencias y

conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social) y nuevos por medio del descubrimiento autónomo (SEP, 2011a).

En cuanto a la evaluación, se propone que el dominio de una competencia se evalúe al observar al alumno y su forma de enfrentar los problemas, los esquemas de actuación que usa, las actitudes, procedimientos y los conocimientos en los que se basa. El docente es quien debe planear estratégicamente las situaciones didácticas y el tipo de evaluación a utilizar. La intervención tiene que estar regulada bajo los siguientes principios:

- Considerar las formas en que aprenden los alumnos
- Que sea inclusiva con los diferentes estilos de aprendizaje y las diferencias culturales
- Que el conocimiento que se genere sea el resultado de la conjunción de saberes y de solución de problemas
- Usar estrategias que respondan a las necesidades contextuales
- Promover ambientes de enseñanza que favorezcan el aprendizaje, así como experiencias y movilización de saberes

Debido a estos principios guía, este programa exige replantear el papel de los niños, del docente y de los contenidos; se requiere un trabajo pedagógico flexible y dinámico, con actividades diversas en las que el juego y la comunicación deben ser sucesos conductores. Este trabajo pedagógico flexible tiene que ver con buscar siempre la mejor alternativa para los alumnos, que desafíe sus capacidades, que los envuelva, y que permita a los maestros ser apoyo y guía de los alumnos (Ribes, 2008).

En este programa se define la competencia como “la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimiento, habilidades, actitudes y valores”. Se parte de la idea que una competencia no se adquiere de manera definitiva sino que se amplía a través de la experiencia; de modo que se promoverán las competencias mediante resolución de problemas y el enfrentamiento a nuevas situaciones (SEP, 2011a).

Como vemos, esta propuesta busca responder a las necesidades y procesos característicos de esta etapa: la adquisición de gran cantidad de conocimientos, un acelerado desarrollo biológico, formación de las relaciones sociales del niño, formación de un conocimiento sobre su propia persona, y desarrollo de capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender constantemente; a través de experiencias sociales como el juego (SEP, 2011a).

Durante los tres años de preescolar, se fomentará el desarrollo de seis campos de conocimiento que son los siguientes:

Tabla 1:

Campos formativos

Campos formativos	Aspectos en que se organiza
Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral Lenguaje escrito
Pensamiento matemático	Número Forma, espacio y medida
Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural Cultura y vida social
Desarrollo físico y salud	Coordinación, fuerza y equilibrio Promoción de la salud
Desarrollo personal y social	Identidad personal Relaciones interpersonales
Expresión y apreciación artísticas	Expresión y apreciación musical Expresión corporal y apreciación de la danza Expresión y apreciación visual Expresión dramática y apreciación teatral

Nota. Fuente: Secretaría de Educación Pública (SEP), (2011a). *Programa de Estudio 2011, Guía para la educadora: Educación básica preescolar*, (p. 23) México: SEP.

El propósito fundamental de este programa (SEP, 2004) es contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños durante la educación preescolar; reconociendo las capacidades y potencialidades de los niños, las cuales brindan la base para la adquisición de nuevo conocimiento. El programa pretende, asimismo, proporcionar a los niños los instrumentos que les permitan el crecimiento personal y social, la construcción de una identidad personal, la adquisición de capacidades fundamentales y el aprendizaje de modelos básicos para integrarse a la sociedad (SEP, 2004).

1.1.1 Enseñanza basada en competencias

En la reforma realizada en 2011 se efectuaron algunas modificaciones específicas a la propuesta del PEP (2004) pero sin alterar sus postulados ni características esenciales. Dichas modificaciones consisten en la reformulación y reducción del número de competencias, el replanteamiento de la columna “Se favorecen y se manifiestan cuando...” buscando destacar los aprendizajes esperados y propiciando la estandarización curricular (SEP, 2011a).

En el programa se organiza el nuevo currículum en competencias. Este nuevo currículum pretende ser flexible y sensible a los contextos específicos, y está basado en competencias; además, debe relacionarse con los conocimientos y valores para lograr un aprendizaje significativo (Coll, 2007).

El PEP 2004 se propone fortalecer la formación del individuo a través de un aprendizaje significativo, de la adquisición de competencias y del desarrollo de habilidades; es decir, el énfasis está en las habilidades que una persona debe poseer para desarrollarse como miembro activo de la sociedad a la que pertenece, desarrollando habilidades, valores y logrando su autonomía.

Para Yee, (2005) un estudiante que ha desarrollado competencias, a través de un aprendizaje activo despliega ciertas habilidades que le permiten enfrentarse y solucionar problemas.

Pero, ¿qué son las competencias? La UNESCO define competencia como “El conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (Guerrero, 2010, p. 25).

Se define también competencia como un complejo conjunto de capacidades o comportamiento manifiesto sustentado en conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos por un individuo mediante experiencias en su interacción con el ambiente natural y social, y que al apropiarse de ellos le permiten actuar de manera eficaz, eficiente y ética en la resolución de situaciones problemáticas cotidianas. Es decir, ese comportamiento, como producto del desarrollo, muestra en distintos momentos los cambios cualitativos y cuantitativos que reflejan los

diferentes niveles de dominio o desarrollo que va logrando de determinada competencia (Juárez, 2006).

En el Programa de Educación Preescolar se definen las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y valores, que en combinación hacen que una persona logre desarrollarse con plenitud en las diversas etapas de su vida. Es, entonces, una capacidad para resolver problemas, por medio de la reflexión y la experiencia (PEP, 2004).

Bajo la reformulación del programa, las competencias son entendidas como movilizadoras y guía de todos los componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción de manera integrada (SEP, 2011a).

Las competencias no pueden desvincularse de los contextos de práctica en los que se adquieren y se aplican. Por lo cual es de gran importancia que bajo un enfoque basado en la adquisición y desarrollo de competencias generales, se dé un elevado énfasis en la enseñanza a los alumnos de “transferir lo aprendido en una situación concreta a otras situaciones distintas” (Coll, 2007, p. 37). De esta forma, las competencias convierten a un aprendiz en un aprendiz competente, es decir que es capaz de conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje tanto cognoscitivo como emocional y hacer un uso estratégico de sus conocimientos.

Al analizar algunas de las definiciones de “competencias” y observar algunos de sus elementos, podemos resaltar que la adquisición de competencias implica tanto aspectos cognoscitivos, como sociales, psicológicos y afectivos. El ideal en la enseñanza por competencias es alcanzar un equilibrio en las diferentes áreas del desarrollo humano. Por lo que una parte fundamental en el aprendizaje es que la escuela sea un espacio que contribuya al desarrollo integral y los niños encuentren herramientas que les permitan saber actuar, interactuar y construir sus propios aprendizajes a partir de las ideas que ya poseen (Yee, 2005).

El Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004) busca primordialmente que los niños desarrollen las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan aprender. El carácter del

programa es abierto, no se establecen temas descritos por contenidos específicos, por lo cual el maestro puede seleccionar las situaciones didácticas que considere convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales, así como adoptar la modalidad de trabajo que sea desafiante para los alumnos.

Por esta razón, en este programa tienen un papel fundamental las situaciones didácticas, las cuales son el detonador para que los objetivos de enseñanza se cumplan. Son actividades de campo integradas y complejas, donde el niño pone en práctica sus conocimientos, habilidades y destrezas. Dichas situaciones didácticas sirven para el desarrollo de todas las áreas del conocimiento.

Los propósitos del programa expresan los logros que se espera que los niños alcancen al finalizar los tres años de la educación preescolar, y son los siguientes (SEP, 2011a):

- Aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración y resolver conflictos
- Adquieran confianza para expresarse, dialogar, conversar y escuchar
- Desarrollen interés y gusto por la lectura; se inicien en la práctica de la escritura
- Usen el razonamiento matemático en situaciones que demanden establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación; resolución de problemas
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y las características de los seres vivos
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo y respetando la diversidad
- Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (música, artes visuales, danza, teatro) y apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos

- Mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento; practiquen acciones de salud

Dichos objetivos traen consigo retos para su cumplimiento, además, el carácter abierto e integrador hace que el papel del docente sea más complejo. Se espera que en cada grado el maestro diseñe actividades con niveles distintos de complejidad, y que en este proceso se evalúen los logros y potencialidades de aprendizaje para garantizar el logro de los objetivos finales. Es decir, al adquirir las competencias se cumplen los objetivos planeados, lo cual se logra a través de un plan de enseñanza (SEP, 2011a).

1.1.2 Fundamentos teóricos del PEP

En la construcción del programa, tomo como punto de partida que el interés de los niños es situacional, por lo que es muy importante incorporar estos intereses al proceso educativo. Para ello es necesario que el docente aproveche y oriente dichos intereses hacia la formación, a través de experiencias que despierten su curiosidad. El ambiente en el salón de clases debe propiciar el descubrimiento de nuevo conocimiento, donde sean valoradas sus aportaciones y dudas (SEP, 2011a). La función del profesor consiste en asegurar un vínculo adecuado entre la actividad mental constructiva de los alumnos y los significados sociales y culturales que reflejan los contenidos escolares (Coll, 2007).

En el Programa de Educación Preescolar son consideradas diversas características del desarrollo de los niños en esta etapa y sus procesos de aprendizaje. Se presentan algunos principios que pueden guiar la práctica docente, que son los siguientes:

1. Los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo: los niños llegan al aula con una serie de conocimientos acerca del mundo y los relacionan con los nuevos y construye un nuevo saber. Es decir que el conocimiento es activamente construido por el individuo con la información que recibe del entorno y los antecedentes de experiencia que posee. El papel del docente es partir de los conocimientos que el

niño posee, para cautivar su atención con la finalidad de que adquiera de nuevo conocimiento (SEP, 2011a).

2. Los niños aprenden en interacción con sus pares: las relaciones entre iguales son fundamentales en el aprendizaje; se consideran los procesos mentales como producto del intercambio y de la relación con otros, y el desarrollo como un proceso interpretativo y colectivo. Por ello, en el aula se deben realizar actividades que promuevan el sentido de comunidad y la interacción entre pares.

3. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje: el juego permite a los niños la expresión de su energía y de su necesidad de movimiento. Diversos tipos de juego permiten el desarrollo de competencias sociales y cognoscitivas, así como la exploración de las competencias físicas. En el juego simbólico los niños reconstruyen situaciones familiares o de la vida cotidiana, lo cual les permite una organización más compleja. Con juegos complejos, las habilidades mentales de los niños tienen un nivel comparable al de otras actividades de aprendizaje, se potencializa el uso del lenguaje, la atención, la imaginación, la concentración, el control de los impulsos, la curiosidad; se crean nuevas estrategias para la solución de problemas; además, se permite la cooperación entre iguales, la empatía y participación en grupo.

Un planteamiento fundamental de este programa es el currículo centrado en el alumno y en sus procesos de aprendizaje: los docentes deben tomar en cuenta los intereses de los niños, su nivel de desarrollo y los recursos con los que cuenta, para que puedan planear el tipo de intervención que realizarán. Primordialmente, se espera que la planificación potencialice el aprendizaje y se evalúe de forma constante. También es de gran importancia que se generen ambientes que propicien el aprendizaje haciendo uso de materiales educativos, poniendo énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y el cumplimiento de los aprendizajes esperados.

El programa contempla la inclusión de los padres de familia en este proceso educativo y en el desarrollo de competencias en los niños. Su papel consiste en fortalecer e incrementar la formación de sus hijos. Debido al fuerte sentido social

de la educación es de gran importancia la participación de la familia en este proceso. De igual forma, se incorporan temas de relevancia social, siendo inclusivos ante la diversidad (SEP, 2011a).

En cuanto a la evaluación, el programa propone desarrollar una serie de actividades que permitan explorar los niveles de dominio de las competencias correspondientes a los distintos campos formativos, considerando los indicadores que son manifestaciones de cada competencia. Es decir, para evaluar las competencias es necesario valorar el nivel de logro de la competencia mediante indicadores de desempeño a partir de los cuales se infiere la competencia. Dado que la competencia es el resultado de movilizar recursos mediante operaciones cognitivas complejas, la evaluación de la misma consiste en observar la movilización expresada en desempeños (SEP, 2011a).

Como hemos mencionado, el PEP promueve el trabajo en conjunto del docente, el alumno, la escuela y la familia. Sin tal alianza el programa no puede lograr los objetivos planeados. Esto es un gran desafío y trae consigo complicaciones. Desde la implementación del programa, los docentes presentaron algunos problemas relacionados con su operación; debido principalmente a la novedad, lo incipiente del enfoque de competencias, las tradiciones pedagógicas, entre otras, por lo que representó un gran desafío para toda la comunidad educativa (Marín, Guzmán & Castro, 2012).

En la Reforma Integral de la Educación Básica fueron conscientes de las complicaciones que puede haber en la implementación de un programa tan ambicioso y demandante, especialmente con los docentes. Una realidad es que para que un programa sea eficaz es necesario que llegue a la práctica docente: si no se vive en el día a día de las aulas dicho programa no cumplirá su finalidad (SEP, 2011a). Por tanto, es de gran relevancia crear herramientas que permitan que todos los actores educativos puedan entender y ejecutar este planteamiento educativo.

1.1.3 Campo formativo expresión y apreciación artística

Tomando en cuenta el panorama general del PEP 2004, analizaremos cuál es el papel del arte dentro de este programa de preescolar. El campo formativo llamado “expresión y apreciación artística” se refiere al fomento de sensibilidad, iniciativa, curiosidad, espontaneidad, imaginación, gusto estético y creatividad mediante experiencias que permitan la expresión y observación artística.

Es la capacidad de expresar emociones y sentimientos de forma estética, así como la interpretación de las obras artísticas de otros. Incluye la experiencia de apreciar una obra de arte y hablar con otros sobre sus características, detalles que llaman su atención, significados interpretados. Esto estimula y desarrolla la sensibilidad estética de los niños.

En cuanto a este campo, el papel del docente es generar de las experiencias estéticas de creación y observación. Las competencias que se busca desarrollar en los alumnos son las siguientes:

- Progresan en sus habilidades motoras y las fortalecen al utilizar materiales, herramientas y recursos diversos.
- Expresan sus sentimientos y emociones, y aprenden a controlarlos a partir de una acción positiva.
- Desarrollan las habilidades perceptivas como resultado de lo que observan.
- Tienen oportunidad de elegir y tomar decisiones acerca de qué materiales usar.
- Son conscientes de que otros tienen diferentes puntos de vista y formas de expresarse. Aprenden a valorar la diversidad.
- Desarrollan la idea de que uno de los medios de acercamiento a la cultura es el arte.
- Experimentan sensaciones de logro.

Un enfoque interesante que asume este programa, es que el campo formativo de expresión y apreciación artística es considerado como agente para un desarrollo

integral del niño. A través del arte no solo se desarrollan habilidades motoras, sino también sociales, emocionales y de pensamiento. Por eso enfatiza la necesidad del juego libre, manipulación de objetos y texturas, movimientos, estimulación auditiva (SEP, 2011a).

Se destaca la idea de la expresión y producción artística como ayuda al desarrollo emocional, cognoscitivo, personal y social de los niños pequeños, por lo que es de suma importancia que la educación inicial favorezca en los niños las capacidades de expresión creativa y de apreciación artística; lo cual a su vez favorecerá que puedan comunicar y comprender sus propias ideas y sentimientos, así como las de otros. Este campo formativo se divide en cuatro aspectos:

- Expresión y apreciación musical
- Expresión corporal y apreciación de la danza
- Expresión y apreciación visual
- Expresión dramática y apreciación teatral

El programa destaca la importancia de crear espacios específicos para las actividades de producción y apreciación artística, tomando en cuenta las características de cada individuo. Lo cual les permitirá enriquecer su lenguaje, desarrollar la memoria, la atención, la escucha, la expresión corporal y la interacción con otros (SEP, 2011a).

Las competencias y aprendizajes esperados en el aspecto de expresión y apreciación visual son los siguientes:

Tabla 2:

Competencias y aprendizajes esperados en la expresión y apreciación visual I

Aspecto: Expresión y apreciación visual
Competencia que se favorece: Expresa ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales variados.
Aprendizajes esperados
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manipula arcilla o masa, modela con ellos y descubre sus posibilidades para crear una obra plástica. ▪ Experimenta con materiales, herramientas y técnicas de la expresión plástica, como acuarela, pintura dactilar y acrílica, collage, crayones de cera. ▪ Selecciona materiales, herramientas y técnicas que prefiere cuando va a crear una obra. ▪ Experimenta con gamas, contrastes, matices y tonos en sus producciones plásticas y las reconoce como características del color. ▪ Identifica los detalles de un objeto, ser vivo o fenómeno natural que observa, los representa de acuerdo con su percepción y explica esa producción. ▪ Crea, mediante el dibujo, la pintura, el grabado y el modelado, escenas, paisajes y objetos reales o imaginarios a partir de una experiencia o situación vivida. ▪ Observa e interpreta las creaciones artísticas de sus compañeros y encuentra semejanzas y diferencias con las propias producciones cuando éstas se hacen a partir de una misma situación. ▪ Explica y comparte con sus compañeros las ideas personales que quiso expresar mediante su creación artística.
Competencia que se favorece: Comunica sentimientos e ideas que surgen en él o ella al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, fotográficas y cinematográficas
Aprendizajes esperados
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexiona y expresa sus ideas y sentimientos al observar diversos tipos de imágenes en la pintura, el modelado, las esculturas, la arquitectura, las fotografías y/o el cine. ▪ Intercambia opiniones sobre las sensaciones que le provocan las imágenes que transmitan los medios de comunicación, tanto impresos como electrónicos. ▪ Observa obras de arte de distintos tiempos y culturas, y conversa sobre los detalles que llaman su atención y por qué. ▪ Identifica el nombre del autor o de la autora de algunas obras que aprecia y los motivos que inspiraron esas producciones.

Nota. Fuente: Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011a). *Programa de Estudio 2011, Guía para la educadora: Educación básica preescolar* (p. 85). México: SEP.

En este trabajo nos centraremos en el aspecto de la expresión y apreciación visual. Este campo incluye la capacidad de crear líneas y formas que se parezcan a objetos reales como una competencia simbólica, que implica un amplio conjunto de aptitudes y destrezas cognoscitivas. Para desarrollar las competencias en esta área es fundamental la manipulación de materiales y herramientas, así como el uso de distintas técnicas artísticas; y abrir las posibilidades para la exploración del color, formas y texturas.

1.2 Características de la edad preescolar

Durante la edad preescolar se dan cambios importantes en el desarrollo. Es un periodo crítico de transición y de rápidos cambios en habilidades verbales, pensamiento simbólico, identidad personal y lenguaje. En los primeros años de vida, los individuos desarrollan potentes teorías y concepciones acerca de cómo funciona el mundo: el mundo físico y el mundo de las otras personas; aprenden normas básicas que regulan la vida social. “Los niños desarrollan estas habilidades simbólicas y estas concepciones teóricas en gran parte por la fuerza de sus propias interacciones espontáneas con el mundo en que viven, a partir de determinadas experiencias esenciales y continuas reorganizaciones del conocimiento y de su comprensión” (Gardner, 1995, p. 70).

Según Gardner el crecimiento refleja una compleja interacción entre las predisposiciones genéticas y las oportunidades medioambientales, las cuales se reflejan en las características del individuo. Esta interacción marca las diferencias entre individuos, grupos y culturas, aunque existen patrones de desarrollo, y las variaciones pueden ser muy amplias; los períodos de aprendizaje y las formas de dominio resultan ser muy flexibles (Gardner, 1994).

Cuando los niños se enfrentan a situaciones que les imponen retos y demandan que conversen, colaboren con otros, exploren y prueben distintos procedimientos y tomen decisiones, ponen en práctica la reflexión, el diálogo y la argumentación, generan nuevas capacidades que contribuyen al desarrollo cognoscitivo y del lenguaje (SEP, 2011a).

En este trabajo nos enfocaremos a las características de los niños durante su tercer año de preescolar. A continuación, son mencionadas algunas de las características más destacadas de esta edad (4 a 5 años). Con la finalidad de observar un panorama general en esta edad analizaremos algunas áreas del desarrollo que, de forma particular, tienen su propia historia de desarrollo.

1.2.1 Desarrollo cognoscitivo

El desarrollo cognoscitivo tiene que ver con los cambios en el pensamiento. Según Piaget los procesos mentales están en constante cambio y siguen una trayectoria desde el nacimiento, debido a la constante búsqueda de darle sentido al mundo. Para el desarrollo cognoscitivo son necesarios cuatro factores:

- La maduración biológica, que se refiere al despliegue de los cambios biológicos que están genéticamente programados
- La actividad, la actuación o experimentación sobre el mundo
- La trasmisión social, es decir, la influencia de otros sobre el pensamiento
- El equilibrio, que es el proceso en el que se busca un balance mental entre los esquemas cognoscitivos y la información del ambiente

Piaget propuso que durante el desarrollo los individuos pasan por estadios definidos, y que cada uno de estos representa un cambio a un nivel cualitativo de un tipo de pensamiento o de un comportamiento a otro. Todos los individuos pasan por los mismos estadios, los cuales se forman con base en el anterior y a su vez son el fundamento para el siguiente (Piaget, 1937).

Éstos son: el sensoriomotor, el preoperacional, el concreto y el formal. Cada periodo está constituido por estructuras originales, las cuales se irán construyendo a partir del paso de un periodo a otro (Piaget, 1990). A continuación se describirán las características principales de las cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo:

Etapas sensoriomotriz:

De los 0 a los 2 años de edad, el niño conoce el mundo a través de las percepciones y movimientos corporales. Durante esta etapa adquiere la noción elemental de la permanencia del objeto, espacio y tiempo. Utiliza la imitación, la

memoria y el pensamiento. Pasa de los actos reflejos a las acciones dirigidas hacia objetos. El egocentrismo es una característica de esta etapa: el niño es incapaz de pensar los acontecimientos u objetos desde el punto de vista de otra persona, solo puede centrarse en sus necesidades y deseos (Woolfolk, 2006).

Un suceso importante en el desarrollo cognoscitivo del niño es la aparición del lenguaje. El niño utilizará la expresión verbal para poder relatar sus acciones. Con esto inician nuevos procesos de socialización: el niño se relacionará con más cercanía con el medio social. En esta etapa se desarrolla la interiorización de la palabra, es decir, el pequeño tendrá en la mente su propia interpretación de una palabra, hasta llegar a interiorizar acciones, lo cual da origen al pensamiento (Piaget, 1990).

Etapa preoperacional:

De los 2 a los 7 años el niño adquiere la función semiótica, es decir, es capaz de representar una cosa por medio de otra y desarrollar la capacidad de pensar de forma simbólica. Dicho pensamiento simbólico se ve limitado a pensar en una sola dirección, por lo que no tienen noción de la conservación, que se refiere a que algunas características de un objeto permanecerán iguales a pesar de los cambios en su forma. Su pensamiento se ve influido fuertemente por el juego simbólico, el lenguaje y el dibujo. El juego simbólico le permite crear significantes propios, además de poder seguir en mayor medida las reglas del juego. Sin embargo, su pensamiento sigue siendo egocéntrico y mágico; cree que la magia es real.

Woolfolk (2006) menciona algunas investigaciones (Gelman, 1979; Gelman y Ebeling, 1989) que han demostrado que los niños pequeños no son totalmente egocéntricos en todas las situaciones, por ejemplo, cuando se dirigen a niños de dos años utilizan oraciones más sencillas.

El desarrollo del lenguaje durante esta etapa tiene una función de expresión, representación y comunicación. Entre los dos y los cuatro años de edad, los niños suelen aumentar su vocabulario de aproximadamente 200 a 2000 palabras. Conforme el niño adquiera habilidades sociales, el lenguaje pasará de egocéntrico a social y será consciente del lenguaje de los demás (Woolfolk, 2006).

El dibujo es el intermediario entre el juego simbólico y la imagen mental. Sus primeras obras expresarán lo que él sabe de los objetos que ve, con los que tiene contacto. Más adelante, dibujará un objeto con los elementos que lo componen. Conforme el niño tenga experiencias concretas y manipule su medio ambiente, presentará un comportamiento pre-lógico (Piaget, 1990).

Etapas de las operaciones concretas:

De los 7 a los 12 años aproximadamente, la lógica del niño se basa en las acciones concretas: es capaz de operar, relacionar y resolver problemas de forma lógica, comprende cuestiones concretas, pero no relaciones abstractas. Adquiere la noción de que los elementos pueden cambiarse o transformarse, y seguir conservando muchas de sus características originales; y el entendimiento de que es posible revertir tales cambios. A medida que el niño va socializando, el pensamiento egocéntrico se desvanece y es capaz de tomar el lugar del otro. Ahora su pensamiento guía las acciones, puede distinguir la sustancia, el peso y el volumen del objeto. Puede realizar clasificaciones más complejas, puede revertir mentalmente un proceso, así como realizar seriaciones.

Etapas de las operaciones formales:

De los 11 a los 15 años de edad, dejan las manipulaciones de lo concreto para llevarlo a través del lenguaje, al plano de las ideas y así construir teorías acerca del mundo. Son capaces de utilizar un sistema mental para controlar conjuntos de variables y posibilidades; deducir y evaluar sistemáticamente soluciones específicas para resolver un problema. Desarrollan preocupaciones acerca de temas sociales y su identidad (Piaget, 1974).

Las edades que Piaget plantea son edades medias, y existen enormes variaciones en la adquisición de las nociones, unas variaciones que dependen del medio y de diferencias individuales. Él consideró principalmente la secuencia en la que se adquirirían las nociones y cómo estas forman estructuras. Las estructuras son sistemas de acciones que se construyen a partir de las anteriores, sin que sus características estén contenidas en sistemas previos (Delval & Kohen, 2000).

1.2.2 Desarrollo psicomotor

La psicomotricidad es entendida como el desarrollo físico, psíquico e intelectual que se produce en el sujeto a través del movimiento, el cual es fundamento de toda maduración física. El esquema corporal, es de gran importancia ya que permite que el niño organice los esquemas motores de los que parten las acciones más cotidianas (Jiménez & Jiménez, 1995).

El desarrollo del esquema corporal se da bajo los siguientes dos principios. El primero es de forma cefalocaudal: se adquiere el dominio del cuerpo de arriba hacia abajo, es decir, cabeza, tronco, piernas, pies. El segundo es de forma próxima-distal: se parte de los elementos más centrales del cuerpo hacia los más externos. Durante la etapa preescolar el niño empieza a ser consciente de su propio cuerpo diferenciándose a sí mismo de todo lo demás. Aumenta la discriminación de sus percepciones, identifica el yo como un conjunto global, y su lateralización se afirma. Conforme mejora su esquema corporal sus relaciones espaciales mejoran y adquiere nociones de tamaño, dirección, situación y orientación (Jiménez & Jiménez, 1995).

También se desarrolla de forma importante el equilibrio, que es la capacidad para adoptar y mantener una posición corporal en el espacio. Durante esta etapa el niño es capaz de saltar con un solo pie, mantenerse inmóvil en puntillas con los pies juntos.

Los cambios más importantes en esta etapa en desarrollo psicomotor se dan gracias a la capacidad para controlar por separado cada segmento motor, lo cual permite un movimiento complejo con una mano sin que se mueva la otra y a la coordinación de patrones motores originalmente independientes, que se encadenan y asocian formando movimientos compuestos. La coordinación viso-manual le permite vestirse solo, abotonarse, peinarse, agarrar un objeto en el aire (Jiménez & Jiménez, 1995).

1.2.3 Desarrollo social y afectivo

Durante esta etapa la familia es el agente más influyente de la socialización del niño; posteriormente la escuela se convierte en el medio para formar nuevas

relaciones con adultos y sus pares. En esta edad el niño desarrolla su identidad, adquiere capacidades fundamentales para integrarse a la vida social, su autonomía aumenta, adquiere confianza en sí mismo, establece relaciones interpersonales que le permiten comunicarse con otros, adquiere un amplio repertorio emocional, y es capaz de reconocer sus propias emociones y las de otros, incluyendo alegría, temor, ira, vergüenza, entre otras.

Vigotsky (1934/1995, en Valero, 2007) considera que la sociabilidad del niño es muy importante, ya que la contribución del entorno social tiene un carácter constructor, no únicamente detonador de aprendizaje. Enfatiza el descubrimiento a partir de la guía verbal y de la colaboración de profesores y compañeros.

El juego propicia el desarrollo de competencias afectivas, sociales y cognoscitivas por la diversidad de situaciones de interacción con otros. A través del juego, el niño explora y ejercita sus capacidades físicas; y puede idear y reconstruir situaciones de la vida social y familiar, en las cuales actúa e intercambia papeles. Practica, de igual forma, sus capacidades de imaginación al dar a los objetos cotidianos una realidad simbólica distinta y ensaya libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética (SEP, 2011a).

1.2.4 Desarrollo del lenguaje

El lenguaje es el principal medio de comunicación de los individuos. Durante los primeros años de vida se adquiere la mayoría de las palabras, principalmente sustantivos y verbos. De forma natural, en las interacciones con otros, se adquiere un amplio vocabulario que se enriquecerá conforme crece el individuo. Posteriormente, se aprende a combinar las palabras de acuerdo a las reglas gramaticales y sociales. Entre los 4 y 5 años, el niño ha corregido errores sintácticos y habla con mayor fluidez prácticamente con la sintaxis del adulto. Gardner (1983) considera que el dominio lingüístico involucra procesos complejos de adquisición, ajenos a los comprendidos en otras esferas intelectuales.

A partir de los tres años de edad las formaciones gramaticales se vuelven más complejas. El niño es capaz de conjugar los verbos en función de persona, tiempo y número. Puede utilizar algunas figuras lingüísticas, narrar historias propias o

fantasiosas. Los niños participan en conversaciones desde edades tempranas, aprenden a esperar su turno para hablar y comprenden qué tipo de pláticas son apropiadas en diferentes contextos.

Para Vigotsky (1979), el lenguaje es social, es un instrumento que ayuda al niño a pensar sobre su propia conducta al mismo tiempo que le permite elegir acciones adecuadas. El lenguaje para él, es el fundamento de todos los procesos cognoscitivos superiores como la atención controlada y sostenida, la memorización, la solución de problemas, la planificación, la categorización y la autorreflexión. En principio, el lenguaje surge como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno; posteriormente, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, convirtiéndose en una función mental interna.

Vygotsky (1979) consideraba que cuando el lenguaje y la actividad práctica convergen es el momento fundamental en el desarrollo cognoscitivo. En diversos experimentos encontró que para el niño el hablar es tan importante como el actuar en la realización de una tarea. Observó que los niños suelen utilizar el lenguaje para solucionar problemas complejos y en algunas ocasiones cuando no se les permitía hablar no podían solucionar dicha situación.

Para Garton (1994, en Castro, 2004), existe una relación indisoluble entre el lenguaje y comunicación, así como entre pensamiento y representación. De tal forma que las interacciones sociales activas serían fundamentales para el desarrollo de las capacidades lingüísticas, cognoscitivas y del conocimiento.

Hemos descrito algunas de las particularidades de la edad preescolar, observando que es una etapa con cambios importantes en el desarrollo y considerando los cambios adaptativos ordenados que esto implica. Es relevante destacar algunos principios generales sobre el desarrollo: 1) los individuos se desarrollan a diferentes ritmos, 2) el desarrollo ocurre en forma relativamente ordenada; las habilidades se desarrollan en un orden lógico y 3) el desarrollo sucede de manera gradual (Woolfolk, 2006).

A continuación presentamos una tabla con las características más destacadas en cada área:

Tabla 3:

Principales características del desarrollo en niños de 4 a 5 años

Desarrollo psicomotor	Existen cambios importantes en el tono muscular, equilibrio y estructuración de espacio-tiempo; el niño elabora su esquema corporal, aumenta la discriminación perceptiva respecto a su cuerpo. Sus movimientos son coordinados, puede correr, saltar, recortar con tijeras, bajar escaleras, doblar papel, colorear, copiar en un cuaderno. Tiene dominancia lateral definida.
Desarrollo cognoscitivo	Desarrolla su capacidad para utilizar símbolos en pensamientos y acciones. La función simbólica se manifiesta a través del lenguaje, la imitación diferida y el juego simbólico. Pensamiento egocéntrico: considera que los demás experimentan el mundo de la misma forma que él. Reconoce y utiliza variaciones de los colores, formas y tamaños y comprende el concepto general de la categorización. Utiliza conceptos como cerca, lejos, dentro, fuera y temporales como hoy, ayer, mañana, tarde. Es capaz de relatar historias o situaciones vividas. Cuando dibuja, puede planificar lo que va a hacer y explicar el resultado.
Desarrollo social y afectivo	Posee más independencia. A partir del juego aprende a seguir normas, desarrolla su empatía y recrea sus experiencias. Tiene mayor iniciativa e interiorización. El niño es capaz de distinguir entre él mismo y los objetos del entorno. Crea lazos de amistad con algunos niños, en relaciones a partir de interacciones momentáneas. Es capaz de planear individual y grupalmente. Comprende las relaciones de autoridad y su naturaleza situacional.
Desarrollo del lenguaje	Usa prácticamente toda la estructura lingüística, es capaz de producir la mayoría de las consonantes y sus combinaciones con vocales. Usa oraciones subordinadas de tiempo y lugar. Utiliza el lenguaje para manifestar sus deseos, hablar de sí mismo, hacer relatos sobre situaciones vividas o fantasías, y realizar preguntas. Es capaz de tener conversaciones sobre un tema en particular.

Las características de esta etapa deben guiar los programas educativos, de forma que sean desarrolladas al máximo todas las capacidades atendiendo a la madurez de cada etapa y las características especiales de cada individuo.

1.3 Enseñanza en preescolar

Como se ha visto, los niños van formando sus conocimientos a partir de sus experiencias cotidianas con el mundo y las relaciones con otros. Estos aspectos tienen gran influencia en el aprendizaje y en el desarrollo infantil. El contacto con el mundo natural y las oportunidades para su exploración, así como la posibilidad de observar y manipular objetos y materiales de uso cotidiano, les permite ampliar su conocimiento concreto acerca del mundo que les rodea. De esta forma desarrollan las capacidades cognoscitivas que los posibilitan para construir sus propios conocimientos (SEP, 2004).

Considerando la importancia de la edad preescolar podemos afirmar que la educación en esta etapa puede ser una “oportunidad única para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales” (SEP, 2004, p. 13)

De esta manera, el objetivo de la escuela debe ser “contribuir al desarrollo de los individuos, socializarles metódicamente, facilitarles que adquieran conocimientos, valores, que desarrollen su inteligencia y que lleguen a convertirse en adultos autónomos” (Delval, 2000, p. 108). Todos los esfuerzos educativos han de ir en esa dirección buscando desarrollar el potencial de cada niño.

1.3.1 Construcción de conocimiento en el aula

En la enseñanza dentro del aula se debe considerar que el niño posee conocimientos, creencias e ideas sobre el mundo y construye su conocimiento, integrando nuevos saberes con el conocimiento anterior. En este proceso se da la posibilidad de que se confirme o se refute el conocimiento anterior. Este mecanismo de aprendizaje es el que produce la comprensión y permite que el saber se convierta en parte de una competencia que se utiliza para pensar, hacer frente a nuevos retos cognoscitivos, actuar y relacionarse con los demás (Hartle, Baviskar & Smith, 2012).

El aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad, no es un proceso de acumulación de nuevos conocimientos, sino de integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento previamente adquiridos, con cierta estructura y organización.

Hunt (1961, en Woolfolk, 2006) considera que en la enseñanza es necesario mantener el desequilibrio, generando situaciones que conduzcan a errores y los estudiantes experimenten cierto conflicto entre lo que creen que debería suceder y lo que realmente sucede. Hartle y sus colaboradores (2012) proponen cuatro pasos básicos en la enseñanza bajo un enfoque constructivista: 1) Identificar el conocimiento previo, 2) Causar disonancia cognoscitiva, 3) Aplicar los conocimientos y brindar retroalimentación, y 4) Promover la metacognición. Estos puntos pueden ser una guía sencilla para promover la construcción de conocimiento en el aula.

A continuación, expondremos algunas ideas de Kohen (2000) sobre el trabajo en el aula:

- La autonomía del niño debe ser favorecida. El trabajo en equipo permitirá la superación del egocentrismo
- Se debe contrastar diversas ideas entre individuos con características distintas.
- El centro de la organización de las actividades pedagógicas debe ser el propio niño.
- Los niños no son un pizarrón en blanco sobre el cual el docente imprime los conocimientos, sino sujetos activos con unos conocimientos previos sobre los cuales van a realizar nuevas construcciones
- Los conocimientos se van elaborando por aproximaciones sucesivas.
- El error desempeña un importantísimo papel constructivo en los aprendizajes.

- Los conflictos cognoscitivos son el motor del desarrollo y de los aprendizajes. Las estrategias de resolución pueden ser distintas de un sujeto a otro.
- La educación debe tener en cuenta las diferencias individuales y la diversidad.
- El maestro es un facilitador que ayuda a los niños a descubrir los conocimientos.

1.3.2 Aportaciones de Jean Piaget a la educación

Piaget fue un epistemólogo que investigó principalmente la formación de los conocimientos científicos (Delval, 2000). Él afirmó que los modelos de aprendizaje deben poner énfasis en la propia construcción y organización del conocimiento. Su investigación giraba en torno a la construcción de categorías básicas del pensamiento.

Aunque Piaget no diseñó programas educativos, sus teorías guían el pensamiento acerca de la educación y sus propósitos. Él sostenía que “si entendemos el pensamiento infantil, seremos más capaces de adecuar los métodos de enseñanza a las habilidades de los niños” (Woolfolk, 2006, p.40).

Piaget observó que durante el juego los niños se encuentran en situaciones confrontantes. Afirmó que el pensamiento de los niños es de características muy diferentes al de los adultos. Cuando los niños crecen se produce una serie de cambios sustanciales en las modalidades de pensar, para convertirse en las propias de los adultos.

Piaget (1972) propuso que las funciones esenciales de la mente se forman mediante el desarrollo de una base compuesta por la comprensión, la innovación y la construcción de la realidad. El conocimiento se logra a través de la reestructuración de la persona al incorporar nuevos esquemas y no como "una copia pasiva de la realidad".

Una de las aportaciones fundamentales de este enfoque y que debiera trastocar el sistema educativo, es la necesidad de enfrentar al alumno de forma directa con

lo que intenta conocer, ya que una premisa de gran importancia es que los individuos construyen su propio conocimiento (Woolfolk, 2006).

El pensamiento piagetiano ha sentado las bases para comprender el desarrollo cognoscitivo del individuo y sus implicaciones en el aprendizaje, destacando la importancia de comprender la etapa de cada individuo, y las maneras de obtener el conocimiento. En cada etapa del desarrollo, el aprendizaje es distinto y la educación debe integrar estos cambios como eje fundamental en el currículo estructurándolo de forma que favorezca los procesos constructivos personales, mediante los cuales opera el desarrollo (Powell & Kalina, 2009).

Al aplicar las ideas de Piaget a la educación, destaca la importancia de que los planteamientos educativos lleven a los niños a descubrir los conocimientos, a partir de la exposición a estímulos ambientales. De igual forma, estas ideas implican que el papel del maestro sea brindar un entorno rico y variado, donde el niño encuentre los elementos que posibiliten su desarrollo. Es importante considerar que el niño posee una tendencia natural a aprender y que aunque todos los niños evolucionan a través de la misma secuencia de desarrollo, lo hacen a ritmos diferentes. Por tanto, el docente debe propiciar el aprendizaje individualizado y evaluar comparando a cada uno consigo mismo y con su desarrollo anterior y no con los estándares medios de los niños de su misma edad.

1.3.3 Aportaciones de Lev Vigotsky a la educación

Vigotsky concebía la educación como una continuación del diálogo por el que se construye un mundo social de realidades constituyentes. Para él todos los procesos cognoscitivos superiores se desarrollan a partir de la interacción social (Vigotsky, 1979).

Todos los estudiantes necesitan interactuar con sus pares y con los profesores para que prueben su pensamiento y sean desafiados, confrontados con otros conocimientos y otras formas de resolver problemas. “Las experiencias concretas proporcionan las materias primas para el pensamiento” (Woolfolk, 2006, p.41). La

comunicación con los demás permite que los estudiantes exploren o cambien sus habilidades de pensamiento.

Vigotsky (1979) destaca la importancia de la interacción colaborativa en la relación profesor y alumno, donde el profesor es un guía en el proceso de descubrimiento que hace el niño. El docente es un mediador entre la cultura y el niño. El aprendizaje cooperativo es un tipo de enseñanza que se realiza entre iguales aunque supervisada por un profesor. Este proceso permite que los niños con mayor conocimiento lo transmitan a otros y que los niños con menor conocimiento incorporen nuevo conocimiento. Otro aporte importante es el uso de diálogos como instrumentos en el trabajo cooperativo. Estos diálogos son utilizados por el niño como catalizador de sus propios esfuerzos y como herramienta para la transferencia de los procesos cognoscitivos.

Vigotsky llamó Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) a “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1979, p.133).

Un concepto relacionado es el andamiaje; esta es una metáfora utilizada para describir la intervención efectiva de un compañero, un adulto o una persona experta en el proceso de aprendizaje, brindando ayuda temporal para que los estudiantes alcancen niveles de competencia que no podrían conseguir por sí solos (Delmastro, 2008). Dicho andamiaje es la orientación que permite al alumno alcanzar un nivel superior y pasar de la Zona de Desarrollo Próximo a la Zona de Desarrollo Real, que es lo que el niño puede hacer por sí mismo de forma autónoma.

El docente y los pares son la guía que permite al alumno un mayor nivel de comprensión y la construcción de nuevas competencias. Esta guía puede ser quitada posteriormente para que el alumno pueda llegar a alcanzar ese nivel de forma independiente. Es a través del andamiaje que se puede intervenir en la ZDP, ya que el docente puede crear situaciones de enseñanza que faciliten la

internalización de los contenidos a aprender, a través de resolución de problemas (Winstone & Millward, 2012).

Existe una relación entre el juego y la instrucción escolar, puesto que ambos crean una ZDP y en ambos contextos los niños elaboran habilidades socialmente disponibles y conocimientos que acaban por internalizar. Ya que el niño posee el potencial para el desarrollo de nuevas habilidades pero no posee *per se* los instrumentos para ello, utiliza instrumentos externos. Esta relación con los instrumentos externos es fundamental, de tal forma que “el aprendizaje es concebido como un proceso dialéctico que no centra la adquisición del conocimiento ni en el sujeto ni en el objeto, sino en la relación entre ambos” (Valero, 2007, p.189).

En este capítulo, se ha dado una mirada al Programa de Educación Preescolar, observando su importancia, sus aportes y sus limitaciones. Así mismo, hemos notado las características de desarrollo de los niños de edad preescolar y la forma en la que construyen su conocimiento, lo cual sirve de para dar dirección a la propuesta de este trabajo enfocado al campo de expresión y apreciación artística. Este campo será explorado más adelante con la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

CAPÍTULO 2. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La inteligencia ha sido normalmente concebida como un constructo unitario que puede ser medido en forma pura con las ayuda de instrumentos estandarizados, sin embargo, Howard Gardner en su Teoría de las Inteligencias Múltiples afirma que todos los individuos poseen ocho inteligencias independientes, las cuales, en combinación, permiten a las personas resolver problemas y crear productos valiosos con diferentes niveles de habilidad. Estas inteligencias son: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, naturalista, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal.

2.1 Diversos acercamientos a la inteligencia

A continuación, se hará un breve recorrido sobre los cambios en la teorización y la evaluación de la inteligencia. Los primeros intentos por medir la inteligencia se realizaron a mediados del siglo XIX. Se investigaba acerca de la relación de la inteligencia con aspectos físicos, lo cual dio como resultado las mediciones craneales de Broca, quien a partir de la observación del volumen del cerebro, deducía el desempeño intelectual. Broca logró demostrar la relación que existe entre una lesión cerebral y un deterioro cognoscitivo específico (Gardner, 1995).

Posteriormente Galton, quien es considerado el padre de la psicometría, realizó mediciones antropomórficas y psicofísicas de la discriminación sensorial y del desempeño motor fino como factores de la inteligencia. Galton concebía la inteligencia como responsable de la adaptación al entorno; y la relacionaba directamente con el bienestar económico y social. Esta capacidad de adaptación se caracterizaba por tener una fuerte carga hereditaria. La inteligencia era un rasgo biológico y se concretaba en la forma de potencia mental, por lo que cualquier comportamiento era consecuencia de dicho potencial (Castelló, 2001).

Galton (1884) elaboró métodos estadísticos que le permitieron clasificar sus resultados. Su investigación fue evolucionando: realizaba mediciones mentales cada vez más complejas sobre el juicio, la memoria, la inventiva, la atención y el

lenguaje como manifestaciones o indicios del funcionamiento intelectual. Realizó investigaciones con personas de una familia notando sus similitudes y diferencias. Sus principales postulados eran que el prestigio y el nivel social eran resultado de la inteligencia de cada persona, la cual se manifestaba en comportamientos sencillos como el tiempo de reacción ante un estímulo. Y aunque sus investigaciones no le permitieron comprobarlo, no modificó su teoría. A pesar de ello, este acercamiento al estudio de la inteligencia influyó en el funcionalismo y el estructuralismo (Castelló, 2001).

A principios del siglo XX, tuvieron auge los tests de inteligencia que calculan la edad mental del niño en comparación con su edad cronológica, lo que se convirtió en la medida del potencial intelectual de un individuo. El test de inteligencia de Binet, se volvió muy popular sobre todo durante la segunda guerra mundial. Éste mide el Coeficiente Intelectual (CI), tipo de medida que fue adoptado en muchas pruebas de inteligencia (Anderson, 2002).

Binet y su colega Simon, a petición del Ministerio de Educación francés, diseñaron las primeras pruebas de inteligencia para poder identificar a niños retardados y colocar a otros niños en sus niveles apropiados. Las pruebas consistían en grupos de reactivos que se estimaba podían medir alguna habilidad considerada importante en el funcionamiento intelectual. Para Binet, la inteligencia se relaciona con la facultad para adaptarse a las circunstancias cambiantes del ambiente. Sin embargo la medición se basaba en el estado mental actual, sin considerar las fuentes de dicho estado (Anderson, 2002).

El estadounidense Thorndike (1920, en Molero, Saiz & Emeric, 1998), afirmó que existen tres tipos de inteligencia: la inteligencia abstracta, que tiene que ver con la habilidad para manejar ideas y símbolos; la inteligencia mecánica o concreta, que se refiere a la habilidad para manejar y entender objetos y utensilios; y la inteligencia social que es la habilidad de actuar sabiamente en las relaciones humanas. Para él, las diferencias individuales en inteligencia se expresan por el número de vínculos entre estímulos y respuestas. Sus evaluaciones se basaban en la teoría asociacionista del aprendizaje, que afirma que cada individuo posee

cierto potencial nervioso el cual sumado a la cantidad y calidad de experiencias de aprendizaje determina las diferencias entre sujetos.

Para Piaget, la inteligencia es una propiedad universal que se desarrolla en una serie de etapas cualitativamente diferentes a través de las cuales progresan todos los niños: sensoriomotriz, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales. La inteligencia según Piaget (1969), es la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras cuya formación debe buscarse a través de la percepción, del hábito y de los mecanismos sensoriales y motores. Por lo tanto, la inteligencia designa las formas superiores de organización o de equilibrio de las estructuraciones cognoscitivas.

Este aspecto adaptativo hace referencia al equilibrio entre las acciones recíprocas del organismo sobre el medio. A este concepto lo llamó “asimilación” y a la acción del medio sobre el organismo lo denominó “acomodación”. De tal forma que la adaptación puede definirse como un equilibrio entre la asimilación y la acomodación (Piaget, 1969).

La inteligencia sería entonces una de las actividades del organismo, en tanto que los objetos a los cuales se adapta constituyen un sector particular del medio. Según Piaget (1969), la inteligencia genera el pensamiento científico, incluido el conocimiento biológico, área en la cual puso principal atención dentro de su investigación. Su enfoque está centrado en las propiedades de la mente y los principios de la evolución psíquica que comparten todos los individuos. Así como las formas en las que los seres humanos adquieren el conocimiento sobre el mundo exterior.

Se puede observar un interés creciente en la medición de la inteligencia, desde mediados del siglo XIX. La psicometría buscó abordar la inteligencia de manera técnica y crear pruebas que pudieran medirla. En varias ocasiones se dio un uso desmedido de dichas pruebas. Diversas investigaciones en esta área permitieron concluir que la inteligencia era una entidad única hereditaria y que los seres humanos podían ser capacitados para aprender cualquier cosa, si se hacía de forma adecuada (Castelló, 2001).

Spearman y Jones (1950), por su parte, conciben la inteligencia como un factor general, biológico y unitario. Desarrollaron su teoría bajo un enfoque factorial, centrado en el diseño de una teoría científica de la capacidad intelectual. El análisis factorial se utilizó como método para buscar fuentes comunes de variación entre los individuos e identificar estas fuentes como atributos psicológicos unitarios. Emplearon los tests para medir diferentes tipos de habilidades intelectuales implícitas en el aprendizaje. A partir de estos tests notaron tres procesos mentales: la codificación perceptiva de estímulos, la inferencia de relaciones entre estímulos y la aplicación de las relaciones deducidas a un dominio.

Psicólogos como Thurstone y Guilford (1967), sostuvieron la existencia de varios factores o componentes de la inteligencia. Conformaron tres categorías de la estructura del intelecto:

- De contenido (figurativa, simbólica y semántica), llamada también conductual, que hace referencia a la información que se da en el conocimiento y en otras operaciones sociales.
- De operaciones (evaluación, producción convergente, producción divergente, memoria y cognición).
- Productiva (clases, relaciones, sistemas y transformaciones).

Este modelo fue representado de forma gráfica, mostrando paralelismos de todas las categorías, dando así un total de 120 aptitudes representadas en el modelo de estructura del intelecto (Guilford, 1967).

En 1985, Sternberg (en Prieto & Ferrándiz, 2001) presenta su teoría triárquica de la inteligencia, donde define la inteligencia como la habilidad del individuo para adaptarse a los ámbitos relevantes para la propia vida y su selección y configuración. Para Sternberg la inteligencia está formada por el análisis, la creatividad y la aplicación. Se compone de la información que recibe del mundo externo del individuo, es decir la experiencia y se manifiesta en cómo el individuo se enfrenta a nuevos estímulos y cómo procesa la información. La teoría centra su

atención en explicar la manera en que las personas usan los mecanismos internos para hacer un ajuste inteligente al mundo externo.

Una teoría más actual es la de Anderson (2001, en Nieves, 2007), quien considera que existe una inteligencia general. Para él la inteligencia se puede explicar en un nivel de procesamiento computacional. Utilizó como base de su teoría la neuropsicología, el estudio de las poblaciones especiales, como los pacientes con daños cerebrales o los sabios idiotas, y la observación de estudios sobre tiempo de reacción, inspección y potenciales. Para él, existen perspectivas de bajo nivel, que son las involucradas en los procesos fisiológicos básicos, y las de alto nivel, que son las habilidades de orden superior. La inteligencia general, para Anderson, es una realidad psicológica que infunde en todos los campos y todas las actividades cognoscitivas.

En 1983, Howard Gardner publicó *Frames of Mind*; la Teoría de las Inteligencias Múltiples, donde postula su teoría, la cual rompe la visión tradicional psicológica de la inteligencia como una capacidad única. Dicha visión tradicional generalmente hace referencia al pensamiento lógico-matemático. En su lugar, Gardner propuso que todos los individuos poseen ocho inteligencias independientes: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, naturalista, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal. Éstas, en combinación, permiten a las personas resolver problemas y crear productos valiosos con diferentes niveles de habilidad. Gardner (1983) afirma que la evaluación de la inteligencia no puede ser completada por la psicometría, pues ésta no contribuye a mostrar los procesos cognoscitivos ni el comportamiento humano en el momento de resolver nuevos problemas; tampoco permite conocer el potencial individual para el crecimiento futuro. Asevera que en las pruebas psicométricas de papel y lápiz, solo se evalúa la respuesta correcta y se deja de lado el proceso por el cual individuo genera esta respuesta.

Para Gardner (1983), mucha de la información que se busca en las pruebas de inteligencia refleja el conocimiento obtenido por vivir en determinado medio social y educacional, por lo que no necesariamente será indicador de las habilidades

requeridas por el individuo en su entorno. Este tipo de pruebas aporta una visión unidimensional de la evaluación, además de un fuerte sesgo a favor de individuos con inteligencia lingüística y lógica (Gardner, 1995).

Para elaborar su teoría, Gardner estudió los mecanismos que intervienen en diferentes dominios o áreas de conocimiento valorados por una determinada cultura; mecanismos mediante los cuales se produce el cambio evolutivo y que explican las razones de la diversidad entre los individuos y las formas en las que la educación puede influir en el desarrollo.

Gardner retoma la teoría no universal formulada por Feldman, quien afirma que cualquier cambio cognoscitivo exige un esfuerzo individual y apoyo externo, es decir, algún tipo de educación. Su premisa fundamental es que muchas actividades realizadas por los niños y adultos son evolutivas, pero no necesariamente universales. La teoría no universal afirma que los niños progresan siguiendo una sucesión de niveles a través de los dominios o conjuntos de conocimientos y destrezas. Estos dominios representan logros evolutivos, y entre ellos se establecen cuatro tipos (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000a):

- Universales, que se refieren a las experiencias evolutivas inherentes a los seres humanos, como la permanencia de un objeto.
- Los que no requieren una enseñanza formal sino que se desarrollan espontáneamente en presencia de otros seres humanos.
- Culturales, que son cuerpos de conocimientos y destrezas que, hasta cierto punto, han de adquirir todos los individuos pertenecientes a una determinada cultura.
- Los propios de una disciplina, que suponen la adquisición y elaboración de conocimientos y destrezas de una determinada materia.

Tanto los dominios universales como los no universales pueden organizarse de acuerdo con un amplio conjunto de fases o niveles, cualitativamente distintos, a través de los cuales pasan las personas desde la categoría de principiante hasta maestría. En los dominios universales, el progreso evolutivo se deriva de las

tendencias espontáneas del niño a aprender acerca del mundo; el avance requiere unas aportaciones ambientales específicas que deben mantenerse de forma sostenida y sistemática (Monteros, 2006).

Después de este breve recorrido, podemos notar que durante las últimas décadas el estudio de la inteligencia se dio en torno a la psicometría y el funcionalismo. De estas investigaciones se derivaron diversas teorías; sin embargo, hacia los años ochentas una nueva perspectiva de entender y estudiar la inteligencia surgió con Gardner, quien resaltó la importancia de estudiar la inteligencia de una forma contextualizada y práctica.

2.2 ¿Qué es la inteligencia para Gardner?

La propuesta de Gardner (1983) se aleja de visión unitaria de la inteligencia, y en lugar de ello plantea la existencia de múltiples inteligencias, cada una diferente a las demás. Concibe la inteligencia como un potencial biopsicológico, el potencial para ejercer un conjunto de facultades intelectuales propias a la especie humana. Los individuos poseen una serie de dominios posibles de competencia intelectual que pueden desarrollar, si son normales y si están disponibles los factores estimulantes apropiados. Los seres humanos normales explotan estos potenciales en el contacto con una gama de materiales y objetos, a los que les dan significado las situaciones en que son utilizados.

Gardner (1995) considera que las inteligencias se encuentran yuxtapuestas para resolver problemas, y para alcanzar diversos fines culturales: vocaciones, aficiones y similares. Definió la inteligencia como *“la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales”* (1983, p. 10). Para él, la inteligencia no es fija ni estática, sino que es dinámica, siempre crece, puede ser mejorada y ampliada (Sánchez-Mora, 2009). Gardner (1983) identificó estas inteligencias mediante la síntesis de los resultados de diferentes fuentes, incluyendo la investigación de Proyecto Zero en el desarrollo de diversas habilidades cognoscitivas en los niños normales. Consultó evidencias procedentes de fuentes diversas: conocimiento acerca del desarrollo normal y del

desarrollo en individuos superdotados; información del deterioro de las capacidades cognitivas bajo condiciones de lesión cerebral; estudios de poblaciones excepcionales, incluyendo niños prodigios, sabios idiotas y autistas; datos de la evolución de la cognición a través de las culturas; estudios psicométricos, incluyendo análisis de correlaciones entre tests; y estudios psicológicos de aprendizaje, en particular medidas de transferencias y generalización entre tareas.

A continuación, describiremos cada uno de estos criterios, los cuales son necesarios para que una capacidad sea considerada como inteligencia (Gardner, 1983):

1. **Posible aislamiento por daño cerebral.** La posibilidad de que una inteligencia se pueda aislar en caso de lesión cerebral. Es decir que una facultad específica pueda ser dañada de forma independiente de otras facultades.
2. **La existencia de *idiots savants*, prodigios y otros individuos excepcionales.** Individuos que muestran un perfil muy dispar de habilidades y deficiencias. Los prodigios suelen desarrollar de forma precoz y extraordinaria una o varias capacidades. Los *idiots savants* desempeñan de forma magnífica una habilidad humana mientras que en otros dominios pueden tener un fuerte retraso. Por ejemplo, pueden ser brillantes músicos, pero incapaces de relacionarse con otros.
3. **Una operación medular o conjunto de operaciones identificables.** Evidencias en los mecanismos de procesamiento de la información. La existencia de una o más operaciones identificables que desempeñen una función esencial o central; de manera que la inteligencia sería un mecanismo neuronal o un sistema de computación programado genéticamente para ser activado por ciertos tipos de información.
4. **Una historia distintiva de desarrollo, junto con un conjunto definible de desempeños expertos de “estado final”.** Una inteligencia debe tener una historia de desarrollo identificable, debe ser posible la identificación de

- los diferentes niveles de habilidad en el desarrollo de una inteligencia, desde los iniciales en la primera infancia hasta los niveles más elevados.
5. **Una historia evolucionista y la evolución verosímil.** Cada inteligencia posee una historia evolutiva identificable.
 6. **Apoyo de tareas psicológicas experimentales.** Diversos estudios de la psicología experimental permiten analizar de forma autónoma cada inteligencia; así como proporcionar información sobre las maneras en que las habilidades específicas de los dominios pueden interactuar en la ejecución de tareas complejas.
 7. **Apoyo de hallazgos psicométricos.** Los patrones de las correlaciones o la ausencia de los mismos ayudan a evidenciar la autonomía de algunas inteligencias en la medida que los resultados se correlacionan mucho entre sí y poco con las pruebas que evalúan otras inteligencias.
 8. **Susceptibilidad a la codificación en un sistema simbólico.** Un sistema de significado, producto de la cultura, que capture y transmita formas importantes de información, como las notas musicales, la pintura y los números.

Gardner (1995) investigó acerca de los orígenes biológicos de cada capacidad para resolver problemas, observando las características inherentes a todos los humanos sin dejar de lado las particularidades que brinda el entorno cultural al desarrollo de estas capacidades. Es importante resaltar que cada una de las inteligencias es un potencial biopsicológico, la inteligencia depende en gran manera de la herencia genética y de sus características psicológicas, que van desde sus potenciales cognoscitivos hasta sus predisposiciones individuales.

El otro aspecto fundamental de las inteligencias es el cultural. Gardner (1995) explica la importancia de este aspecto sobre el desarrollo de las inteligencias, ya que todas las sociedades valoran diferentes tipos de inteligencias. El valor cultural concedido a la habilidad de realizar ciertas tareas provee la motivación de volverse hábil en las mismas.

La inteligencia incluye el dominio de un conjunto de habilidades para la solución de problemas y la capacidad para encontrar o crear problemas, estableciendo con ello las bases para la adquisición de nuevo conocimiento (Gardner, 1983). Es conveniente definir conceptos claves como la especialidad y el ámbito; el primero se define como “la disciplina o el arte que se practica en una sociedad determinada”; y el segundo como “el conjunto de instituciones y jueces que determinan qué productos dentro de una especialidad son válidos” (Gardner, 1995, p. 64).

En otras palabras, una competencia humana implica el dominio de un conjunto de habilidades para la solución de problemas y, posteriormente, la creación de un producto con cierta importancia y utilidad dentro de un contexto cultural, sentando, de esta forma, las bases para la adquisición de nuevo conocimiento. Por tanto, una inteligencia, de forma general, debe abarcar una gama razonablemente compleja de las clases de habilidades que valoran las culturas humanas (Gardner, 1983).

Las inteligencias postuladas por Gardner son independientes unas de otras, cada una con su propia historia de desarrollo. Es decir, las destrezas de una persona en una inteligencia no debieran, en principio, ser predictivas de las destrezas de esa persona en otras inteligencias. Cada inteligencia es un sistema en sí mismo, y no un aspecto de un sistema mayor (Gardner, Feldman & Krechevsky, 2000a). Cada persona posee las ocho inteligencias y la mayoría tiene el potencial para desarrollar cada inteligencia en un óptimo nivel de competencia. Dichas inteligencias, aunque son autónomas, normalmente actúan juntas de manera compleja; son como un tejido formado por la interacción de unas con otras en diferentes actividades y problemas que resuelven las personas (Pérez & Beltrán, 2006).

Básicamente, lo que Gardner propone es que la inteligencia es un fenómeno multidimensional que está presente en múltiples niveles de nuestro cerebro, mente y sistema corporal (Prieto & Ballester, 2003). En general, se resalta que esta propuesta tiene una visión pluralista de la mente, reconociendo facetas distintas

de la cognición, valorando a las personas como únicas, con diferentes potenciales y estilos cognoscitivos.

2.3 Los tipos de inteligencias

2.3.1 Inteligencia lingüística

La inteligencia lingüística incluye la capacidad para manejar y estructurar los significados y las funciones de las palabras y del lenguaje; es decir, usar palabras de manera efectiva, sea en forma oral o de manera escrita. Esta inteligencia incluye la habilidad para manipular la sintaxis, significados del lenguaje o usos prácticos del lenguaje.

Las personas con alta inteligencia lingüística poseen sensibilidad para la interacción entre las connotaciones lingüísticas y los sonidos de las palabras. Dominan y observan reglas sintácticas y gramaticales. Algunos usos incluyen la retórica (la habilidad de emplearlo para convencer a otros), la mnemónica (el uso del lenguaje para recordar información), la explicación (enseñanza y aprendizaje), y el metalenguaje (la facultad del lenguaje para explicar sus propias actividades) (Gardner, 1983).

Gardner propone que el lenguaje es la habilidad para pensar, que junto con las palabras, nos permite recordar, analizar, resolver problemas, planificar y crear. Afirma que el dominio lingüístico involucra procesos complejos de adquisición, diferenciado de otras áreas del intelecto, lo que se puede ver, por ejemplo, en individuos con afasia. Entre las personas que tienen una gran inteligencia lingüística se encuentran los abogados, los oradores, los escritores y los poetas (Gardner, 1983).

2.3.2 Inteligencia musical

La inteligencia musical supone la capacidad de percibir, discriminar, interpretar, componer, transformar y expresar pautas musicales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono, la melodía, el timbre o el color tonal de una pieza musical. La inteligencia musical implica sus propias reglas y estructuras de

pensamiento. Es una competencia intelectual por separado, posee su propia trayectoria de desarrollo al igual que su propia representación neurológica. Para Gardner (1991) la inteligencia musical es prácticamente análoga, en relación a su estructura, a la inteligencia lingüística.

Existen ciertas habilidades medulares que se encuentran en un individuo normal que tenga contacto con la música, como la identificación del tono y el ritmo. Aun los individuos con poca sensibilidad musical pueden apreciar las relaciones que se obtienen dentro de un tono; e identificar el contorno musical, escalas como tonos con una estructura (Gardner, 1991).

Los individuos con esta inteligencia muy desarrollada, al escuchar un fragmento melódico, rítmico o armónico suelen empezar a crear e imaginar melodías y poseen regularmente una gran memoria musical. Pueden desarrollarse profesionalmente como músicos y cantantes.

2.3.3 Inteligencia lógico-matemática

Dicha inteligencia consiste en la capacidad para construir soluciones y resolver problemas de una forma lógica; estructurar elementos para realizar deducciones y fundamentarlas con argumentos sólidos. Incluye la identificación de símbolos y operaciones numéricas, habilidad para leer y producir los signos de las matemáticas, y las relaciones de conceptos numéricos. Esta inteligencia contiene la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y las abstracciones (Gardner, 1991).

La ciencia y las matemáticas se encuentran relacionadas estrechamente, ya que las matemáticas son un instrumento para elaborar modelos y teorías que puedan describir y explicar el funcionamiento del mundo. La habilidad lógico-matemática permite manejar determinadas clases de problemas, así como explorar sistemas abstractos en sí mismos en busca de patrones en el universo físico. Los tipos de procesos que se usan al servicio de esta inteligencia incluyen: la categorización, la clasificación, la inferencia, la generalización, el cálculo y la demostración de la hipótesis.

2.3.4 Inteligencia corporal-cinestésica: dominio del cuerpo y expresión de sentimientos.

La inteligencia corporal-cinestésica se refiere a la capacidad para usar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos (por ejemplo, un actor, un mimo, un atleta, un bailarín, un nadador), y a la facilidad en el uso de las propias manos para producir o transformar cosas, tanto con movimientos motores finos de los dedos y manos, como con movimientos motores gruesos del cuerpo.

Los individuos que han desarrollado esta inteligencia confían en los procesos táctiles y cinestésicos para adquirir la información, por lo que deben manipular y experimentar lo que aprenden para comprender y retener información (Gardner, 1983).

Los aspectos principales de esta inteligencia son el control de los movimientos corporales propios y la capacidad para manipular objetos con habilidad. La forma en la que el individuo llega a percibirse a través del movimiento corporal le permite formarse un sentido del yo que modifica su pensamiento y conducta (Gardner, 1983).

Una particularidad de este tipo de inteligencia es la habilidad para emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas y hábiles, para propósitos expresivos orientados a metas. Esta inteligencia incluye habilidades físicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, así como las capacidades autoperceptivas, las táctiles y la percepción de medidas y volúmenes (Gardner, 1995).

2.3.5 Inteligencia visoespacial: expresión y producción artística

La inteligencia visoespacial hace referencia a la capacidad para utilizar sistemas simbólicos y efectuar transformaciones de las percepciones iniciales que se tengan. La habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual-espacial y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al color, la línea, la forma, el espacio y las relaciones que existen entre

estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, y de representar de manera gráfica ideas visuales o espaciales (Gardner, 1991).

2.3.6 Inteligencia interpersonal

La inteligencia interpersonal se refiere a la capacidad de la persona de relacionarse con otros, así como de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones, y los sentimientos de otras personas. Esto puede incluir la sensibilidad a las expresiones faciales, la voz y los gestos, la capacidad para discriminar entre diferentes clases de señales interpersonales y la habilidad para responder de manera efectiva a estas señales en la práctica. Incluye la habilidad para formar y mantener relaciones y asumir varios roles dentro del grupo (Gardner, 1991).

El aspecto fundamental es la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, la conducta, sentimientos y motivaciones. “En su forma más elemental comprende la capacidad del infante para discriminar entre los individuos a su alrededor y para descubrir sus estados de ánimo”; esta característica es inherente a la especie humana (Gardner, 1991).

Esta inteligencia incluye la entrega y habilidad en mejorar la vida de los otros, y desarrollar nuevos procesos o modelos sociales como comprender y comunicarse eficazmente, tanto con formas verbales como con no verbales. De igual forma, una alta inteligencia interpersonal permite influir en las opiniones o acciones de otros, adaptarse a diferentes ambientes o grupos y establecer una retroalimentación con otras personas (Gardner, 1991).

2.3.7 Inteligencia intrapersonal

La inteligencia intrapersonal incluye el conocimiento de sí mismo; de pensamientos y sentimientos. Se refiere a la autorreflexión, metacognición y autopercepción de una persona, y a la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento. Esta inteligencia incluye el desarrollar un modelo acertado de sí mismo, tener conciencia de los estados de ánimo interiores, las intenciones,

las motivaciones, los temperamentos y los deseos, y la capacidad para cumplir objetivos y trabajar independientemente (Prieto & Ballester, 2003).

Abarca los aspectos internos de una persona, de los cuales el más relevante es el acceso a la propia vida sentimental, y la gama de emociones. Implica la capacidad para diferenciar estos sentimientos, nombrarlos y descifrarlos en códigos simbólicos, para poder utilizarlos para la regulación de la propia vida (Gardner, 1991).

2.3.8 Inteligencia naturalista y pensamiento científico

La inteligencia naturalista se refiere a la capacidad que muestran algunos individuos para entender el mundo natural, incluyendo la vida y reproducción de las plantas, los animales y de la naturaleza en general. Supone utilizar con cierta maestría las habilidades referidas a la observación, planteamiento y comprobación de hipótesis.

El naturalista es experto en reconocer y clasificar las numerosas especies de su entorno, es capaz de categorizar organismos. Presenta gran interés por el mundo de los seres vivos y puede poseer un talento especial para cuidar, domesticar o interactuar con ellos. Es sensible hacia otros rasgos característicos del mundo natural; observa y contrasta fenómenos naturales; formula hipótesis y da explicaciones sobre una situación observable; describe las características de los elementos y de los seres vivos e identifica las condiciones requeridas y favorables para la vida de plantas y animales (Gardner, 1991).

2.4 Implicaciones de la teoría de las Inteligencias Múltiples en la educación

En nuestro país, la educación básica suele estar descontextualizada. Los conocimientos, acciones acontecimientos y fenómenos que se transmiten no se basan en aspectos significativos para los niños, sino en abstracciones de los mismos que no tienen referentes directivos en la vida real. Tenemos una escuela en la que, como asegura Gardner (1995), la mayoría se frustra porque no posee las habilidades más valoradas por este sistema educativo. Solo los que son

capaces de conocer de forma abstracta tienen éxito en la escuela. De igual forma los alumnos que manejan distintos lenguajes simbólicos de manera eficaz son los que tienen éxito académico.

Es de suma importancia que las aulas sean inclusivas de todas las inteligencias sin dar prioridad a alguna. También en el momento de evaluar debe conservar esta neutralidad, lo cual evitará alumnos frustrados, e inteligencias opacadas, y brindará la oportunidad de guiar adecuadamente en la identificación vocacional. La evaluación tiene que estar ligada a recomendaciones, a identificar los puntos fuertes y los desajustes de los alumnos, se deben sugerir actividades y proyectos enfocados a su perfil (Gardner, 1995). “La diversidad estilística de un aula requiere diseñar procedimientos y tratamientos adecuados a las individualidades y necesidades de todos los alumnos” (Prieto & Ferrándiz, 2001, p.112).

La teoría de las Inteligencias Múltiples apuesta por un nuevo modelo de enseñar y aprender centrado en el alumno y en el desarrollo de habilidades y estrategias de las diferentes inteligencias. Apuesta por un entorno que reconozca las diferentes facetas de la cognición y considere los diferentes diversos potenciales cognoscitivos.

Para Gardner (1995) a largo plazo, no existe nada más práctico que una buena teoría, pero una teoría sin la oportunidad de una realización práctica enseguida pierde el valor. La teoría de las Inteligencias Múltiples ofrece un camino para la aplicación de esta propuesta al aula, lo cual es de gran importancia para que en el día a día de las escuelas se refleje una visión de la escuela centrada en el individuo y una visión pluralista de la inteligencia.

2.4.1 Consideraciones sobre la naturaleza de las inteligencias múltiples

La enseñanza tiene un papel clave en relación con la manifestación de los cambios en una inteligencia a lo largo de la trayectoria evolutiva. En los primeros años, por ejemplo, es muy adecuado un entorno rico en estímulos y, durante la adolescencia, lo es la enseñanza explícita del sistema teórico.

Las investigaciones sobre las inteligencias múltiples han ayudado a entender que los contextos en los que viven y se desarrollan las personas inciden en su

formación y predominio de los distintos tipos de inteligencia. La inteligencia no se encuentra únicamente en la mente de los individuos sino que está distribuida en el intercambio que estos mantienen con sus iguales y con distintos instrumentos y materiales (Coll & Onrubia, 2005 en Nieves, 2007).

Cuando a Gardner (1995) le preguntan acerca de si son modificables las inteligencias él afirma que hay factores genéticos que limitan el grado en que una inteligencia puede realizarse o modificarse en el curso de una vida; aunque es probable que este límite biológico no se alcance nunca. De igual manera, nadie puede desarrollar una inteligencia si no dispone de las mínimas oportunidades para explorar los materiales capaces de extraer un determinado potencial intelectual. Es decir que el entorno cultural tiene una función determinante en el grado que alcanza el potencial intelectual de un individuo. La mayoría de las personas puede desarrollar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia, es decir, que una persona con dificultades en un área puede lograr, mediante una estimulación y una instrucción adecuada, lograr un desempeño satisfactorio en dicha área.

Es importante destacar algunas consideraciones fundamentales sobre las inteligencias:

- Todas las inteligencias se manifiestan universalmente, ya que forman parte de la herencia genética humana (Gardner, 1983).
- Todos los seres humanos poseen todas las inteligencias por lo menos en un nivel básico, aun sin instrucción (Gardner, 1983).
- La mayoría de las personas pueden desarrollar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia, si cuenta con elementos para hacerlo (Prieto & Ferrándiz, 2001).
- Las inteligencias interactúan entre sí de maneras complejas (Gardner, 1983).
- Hay muchas maneras de ser inteligentes dentro de cada categoría. Las destrezas utilizadas dentro de cada inteligencia son diversas (Prieto & Ferrándiz, 2001).

Cada inteligencia tiene una trayectoria evolutiva natural que se mostrará a continuación (Gardner, 1983):

Tabla 4:

Trayectoria evolutiva de las inteligencias

	Trayectoria
Habilidad modeladora en bruto (Primer año de vida)	Estas habilidades aparecen de forma universal y también pueden aparecer en un nivel superior en individuos “promesa”.
Sistema simbólico	En esta fase los niños demuestran sus habilidades en las inteligencias a través de la adquisición de los diversos sistemas simbólicos. Por ejemplo, se llega a la comprensión espacial a través del dibujo.
Sistema notacional	Cada inteligencia se representa por un sistema simbólico y un sistema notacional, como los números, o las letras, los cuales son sistemas simbólicos de segundo orden. Estos sistemas suelen dominarse en un contexto de educación formal.
Las carreras vocacionales y aficiones	Durante la adolescencia y la edad adulta las inteligencias son expresadas en las profesiones u oficios. Por ejemplo, la inteligencia espacial pasa de los mapas mentales del niño a las operaciones simbólicas necesarias para hacer dibujos y a los sistemas notacionales de los mapas, para llegar finalmente a las profesiones como pintor, arquitecto o geógrafo.

Al reconocer la trayectoria evolutiva de cada inteligencia es posible realizar intervenciones educativas adecuadas. Ya que las inteligencias se manifiestan de distintas formas en los diferentes niveles de desarrollo, tanto el estímulo como la evaluación deben tener lugar de manera oportuna y adecuada sondeando los tipos de desempeños que las personas utilizan en su entorno cotidiano (Gardner, Kornhaber & Wake, 1996).

2.4.2 Papel de la escuela en la enseñanza de las inteligencias múltiples

Según Gardner y Blythe (1993), existe un conjunto básico de competencias y un núcleo de conocimientos que todos los individuos deberían dominar. Sin embargo,

algunos individuos son más aptos que otros, y se puede suponer que llegarán a dominar estos conocimientos más rápido. Ante esta realidad humana, las escuelas deberían estar constituidas de forma que “aseguren que los más dotados accederán a los niveles superiores y que el mayor número de individuos adquiera un conocimiento básico de la forma más eficaz posible” (p. 82). La escuela debe ser sensible a las diferencias en las mentes de los alumnos y a sus posibilidades cognoscitivas.

El objetivo de la escuela debería ser el de desarrollar las inteligencias y brindar las herramientas para alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se ajusten a su particular espectro de inteligencias. La escuela tendría que considerar que no todos los individuos tienen los mismos intereses y capacidades y no todos aprenden de la misma manera (Gardner, 1995).

Una tarea clave de la escuela es la identificación precoz de las capacidades, así como la detección de áreas de menor desarrollo. Las inteligencias se manifiestan de formas distintas en cada nivel de desarrollo, por lo que el estímulo y la evaluación deben darse de acuerdo con cada nivel. De igual forma es importante que en la educación se evalúen las capacidades y las tendencias individuales, para que sean impartidas las temáticas curriculares bajo este contexto. La evaluación de inteligencias puede desempeñar un papel crucial en el desarrollo curricular (Gardner, 1983).

Para lograr esto, Gardner propone la escuela centrada en el individuo, que tiene como una de sus características el compromiso con el entendimiento óptimo y el desarrollo del perfil cognoscitivo de cada estudiante. En dicha escuela será importante contar con las siguientes funciones:

- **Especialista evaluador.** Será quien proporcione una visión regular y actualizada de los potenciales particulares, de las inclinaciones y de las desventajas de los niños de la escuela.
- **Gestor estudiante-curriculo.** Que ayude a emparejar los perfiles de los estudiantes y que, basado en el perfil intelectual de cada estudiante,

recomiende las clases o cursos que debería escoger. En el caso de un currículo uniforme, recomendar estrategias para dominar las materias.

- **Gestor escuela-comunidad.** Que emparejaría a los estudiantes con las oportunidades de aprendizaje existentes en toda la comunidad. Esta persona buscaría recursos en la sociedad para niños con perfiles cognoscitivos inusuales. También tendría la función de ayudar a los alumnos a descubrir una vocación que encaje con su perfil.
- **Maestro.** Puede centrarse en la forma de presentar los temas considerando las diferencias individuales.
- **Coordinador o director.** Su labor sería supervisar a los maestros y orientarlos.

Se han desarrollado diferentes proyectos escolares basados en las inteligencias múltiples, cada uno de estos centrado en el alumno, donde se realizan proyectos y se relacionan o complementan con visitas a museos, parques, y zoológicos, entre otros. También son aprovechados los recursos que pueden brindar los padres y la sociedad, ya que es de gran importancia involucrar a todos como actores educativos. Un ejemplo de esto es el proyecto *Spectrum* que intenta crear lazos temáticos que guían el currículo, para así lograr estimular toda la gama de inteligencias.

Como se ha resaltado, la escuela tiene un papel de gran relevancia en el desarrollo de las inteligencias. Se requiere avanzar hacia un modelo basado en el individuo que brinde oportunidades para todos los perfiles cognoscitivos. La teoría propone “currículos que busquen abarcar menos temas pero que profundicen más en ellos [...] centrados en preguntas esenciales e ideas generativas” (Gardner, Kornhaber & Wake, 1996 p. 241).

Una realidad al hacer un análisis de nuestro sistema educativo, poniendo sobre la mesa las oportunidades y las carencias, es que un modelo basado en el individuo nos parecería “utópico”. Gardner (1995) es consciente de las dificultades a las que se puede enfrentar un sistema educativo al cambiar su enfoque de enseñanza,

pero cree que el verdadero obstáculo es la voluntad, más que aspectos financieros o de recursos.

2.4.3 De la teoría al aula

La teoría de las Inteligencias múltiples considera que la enseñanza y el aprendizaje de las distintas inteligencias se realizan mediante una rica y amplia gama de tareas y proyectos de trabajo mediante los cuales el alumno puede aprender de forma significativa, tomando en cuenta los diferentes estilos de trabajo y perfil de cada alumno (Prieto & Ferrándiz, 2001).

Gardner, Feldman y Krechevsky (2000b) consideran que la enseñanza debe basarse en procedimientos que favorezcan el desarrollo de actividades más flexibles y adaptadas a las características e intereses de los alumnos. Asimismo, debe fomentar el diseño y creación de espacios diversos en el aula, como centros de aprendizaje dotados de material variado y adecuado.

El concepto de centros de interés propuesto por Decroly, es retomado por Gardner y sus colaboradores (2000b) denominándolos centros de aprendizaje, los cuales son espacios alrededor de los cuales se diseñan las diferentes unidades temáticas y se organizan los diversos contenidos relacionados. Son espacios dentro del aula a los que el niño puede ir libremente para realizar actividades relacionadas con el área de trabajo del centro. Un centro de interés permite relacionar la vida del niño con los contenidos curriculares y potencializa el desarrollo de los distintos perfiles de inteligencia de los alumnos.

A continuación se presentan las fases en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el uso de centros de interés:

- **Observación.** Poner al alumno en contacto directo con las personas y los objetos de conocimiento mediante la realización de actividades.
- **Asociación.** Con las actividades de asociación, los alumnos relacionan lo observado con otras ideas o realidades no susceptibles de contacto y observación directa.

- **Expresión.** En el mismo proceso de observación y asociación se realizan actividades de expresión, donde se crea un producto.

Los proyectos de trabajo son utilizados para favorecer el aprendizaje por descubrimiento, estimular el uso de un amplio rango de habilidades, favorecer el aprendizaje significativo por descubrimiento y enseñar estrategias para resolver problemas, crear productos y tomar decisiones.

Así mismo, los proyectos fomentan el trabajo cooperativo, ya que permiten interacciones personales y sociales. El área social y emocional para Gardner tiene una importancia fundamental en el desarrollo de cualquier tipo de inteligencia, pues éstas pueden frenar o acelerar el desarrollo. Por ello, las emociones, la moral y la creatividad son puntos de vital importancia que deben incluirse en la enseñanza y evaluación de las inteligencias (Gardner, et al., 2000b).

Gardner, Kornhaber & Wake (1996) consideran que las instituciones educativas pueden ser decisivas para la construcción de la inteligencia, y que los docentes pueden promover formas de pensamiento y reflexión, así como enseñar a transferir los conocimientos más allá del aula, reconociendo los recursos que tienen a su alcance y cómo usarlos.

Gardner (1983) afirma: “si podemos movilizar toda la gama de las habilidades humanas, no solo las personas se sentirán más competentes y mejor consigo mismas, sino que incluso es posible que también se sientan más comprometidas y más capaces de colaborar con el resto de la comunidad mundial en la consecución del bien general” (p. 30). Esto se puede lograr llevando a su máximo potencial todas las habilidades humanas y modificando el sistema educativo para que las desarrolle de forma natural.

La escuela debe considerar en su metodología, enseñar a utilizar todas las inteligencias, de forma que al resolver un problema puedan usar varias inteligencias a la vez. La escuela debe “crear en el alumno la necesidad y curiosidad por investigar y encontrar diferentes soluciones a los problemas escolares y de la vida cotidiana” (Gardner, 1983, p. 62).

2.4.4 Evaluación de las Inteligencias Múltiples

Un aspecto relevante en la educación es la evaluación. Los instrumentos más utilizados en la actualidad son los tests de inteligencia que principalmente calculan la edad mental del niño en comparación con su edad cronológica, con el fin de predecir su desempeño escolar. Dichos tests suelen ser descontextualizados y con un fuerte sesgo cultural, además de brindar poca información sobre el proceso en el que un individuo resuelve una tarea determinada (Valero, 2007).

Gardner propone abandonar los tests y las correlaciones entre ellos (por lo menos de la forma tradicional); y en lugar de ello observar “fuentes de información más naturales” del desarrollo de capacidades importantes en el estilo de vida, como la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos valiosos en una cultura o en una comunidad determinada (Gardner, 1995).

La escuela debe contar con una evaluación continua e integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La observación durante las actividades que se llevan a cabo dentro del aula permite crear un perfil de inteligencias de cada alumno, conocer las capacidades para resolver problemas o elaborar productos a través de toda una serie de materiales.

Como se ha mencionado, es necesario valorar las necesidades de un alumno dentro del contexto natural del aula; e identificar las inteligencias fuertes y débiles para potenciarlas por medio de materiales, estrategias y actividades (Gardner, 1993). Por medio de la evaluación de las inteligencias se pueden descubrir los puntos débiles, permitiendo sugerir actividades a los padres, maestros y a los mismos niños para cubrir estas deficiencias.

Para Gardner (1993), cualquier forma de evaluación debe:

- Ser neutra respecto al tipo de inteligencia.
- Ser evolutivamente adecuada, de acuerdo al nivel del niño en esa área.
- Ir ligada a recomendaciones, actividades que permitan un perfil específico.

Este tipo de evaluación implica un complejo organizacional dentro de la escuela, el cual ya ha sido descrito, entre ellos el especialista evaluador. Se deben realizar

observaciones pertinentes mientras los estudiantes realizan actividades y proyectos.

En el Proyecto *Spectrum*, para evaluar y favorecer el desarrollo de las inteligencias, Gardner y sus colaboradores diseñaron un procedimiento de evaluación al que llamaron portafolio o carpeta de trabajo. El portafolio se refiere al conjunto de evaluaciones y actividades cuyo objetivo es valorar la competencia cognoscitiva. En él se incluyen todos los trabajos y proyectos realizados a lo largo de un curso escolar.

Se realizan varias evaluaciones con los padres, maestros y los niños para observar los avances, ya que en el portafolio se puede observar el proceso de aprendizaje y el estilo de trabajo de un alumno. La exploración de las inteligencias dentro del ambiente escolar y familiar, permite tener un marco de referencia y reforzar sus desventajas intelectuales o combinar sus talentos de forma compatible con su vocación e intereses.

A grandes rasgos, se puede concluir que la evaluación de las inteligencias múltiples ha de ser dinámica, debe valorar la manera en que los niños trabajan las diferentes tareas, materiales, recursos y procedimientos correspondientes a cada inteligencia. Esta evaluación se debe realizar dentro del aula de forma natural. El maestro y los padres pueden observar cómo el niño resuelve problemas cotidianos, cómo utiliza ciertos materiales. Por todo esto, se vuelve necesario desarrollar situaciones en las que las capacidades naturales y adquiridas se manifiesten; donde se busquen soluciones a problemas cotidianos. La evaluación debe desarrollarse mediante observaciones en el ambiente normal en el que se producen.

Este capítulo nos permite comprender que la Teoría de las Inteligencias Múltiples aborda la inteligencia humana de una forma más completa, a diferencia de las teorías reduccionistas sobre la cognición. Proporciona nuevos elementos para la enseñanza-aprendizaje, con lo que brinda los cimientos para una nueva comprensión del papel de la educación en el desarrollo de dichas inteligencias y su evaluación.

CAPÍTULO 3. LA INTELIGENCIA VISOESPACIAL: EXPRESIÓN Y PRODUCCIÓN ARTÍSTICA

3.1 El arte y la experiencia artística

El arte es inherente al ser humano y al desarrollo de sociedades y del individuo mismo. A lo largo de la historia diversos teóricos han hecho acercamientos a esta relación tan estrecha. En cualquier cultura el arte ha ocupado un lugar relevante, siendo una forma de relacionar e integrar individuos y sociedades. Sin embargo, en la actualidad no se le ha impulsado de una forma correspondiente con su importancia. En el caso de la educación, ocupa un lugar relegado.

Pero, ¿qué razones nos puede dar el arte para ser incluido como parte fundamental del sistema educativo? ¿Qué funciones concretas desempeña el arte en el individuo? ¿Es conveniente invertir en educación artística? Diversos teóricos han intentado dar respuesta a estas preguntas y en este capítulo analizaremos el pensamiento de algunos de ellos. Por otro lado, me pregunto si el arte está obligado a contestar con estas preguntas o responder a esta demanda. ¿Por qué no partir del simple disfrute del arte por el arte mismo?

Nietzsche (1979) identifica al artista con la figura del niño: aquel que construye castillos de arena en la playa para verlos enseguida destruidos por las olas y que vuelve a construir otros nuevos. El niño, desde la visión nietzscheana, es la figura de un artista libre, que mira al mundo desde la óptica del juego, y no admite ninguna regla que no venga de sí mismo. El niño encarna la creatividad pura, la espontaneidad del espíritu y juego que se ve representado en aquellos sutiles actos en los cuales se representa el súper hombre. El niño disfruta el proceso creador más que el resultad; el arte infantil revela al individuo mismo y sus características desde el desarrollo motor hasta los más íntimos sentimientos.

Hegel (1946) por su parte, concebía al arte como un lugar esencialmente para el hombre dirigido a los sentidos, que apela a lo sensible. De igual forma, el arte se relaciona íntimamente con el pensamiento, ya que el hombre no solo se conformaba con el objeto en sí, sino inevitablemente reflexionaba sobre la obra, a

fin de encontrar un mayor sentido a lo creado. Desde esta visión, el arte es el motor del pensamiento y la creación humana en diferentes ámbitos.

Deleuze (1991, en Rangel, 2011) considera que el arte es de un acto cognoscitivo; “El arte piensa creando formas, colores, sonidos, imágenes y vibraciones que se condensan y cristalizan en bloques de sensación. El arte piensa con la sensación: preceptos y afectos” (p. 45). Durante la creación artística, el ser humano se resignifica. El arte genera su propio lenguaje que, a la vez, produce su propia lógica: lógica de la sensación que es un acto de expresión.

Eliot Eisner (2004), importante teórico de la educación para el arte, considera que las artes tienen un papel fundamental en el refinamiento de nuestro sistema sensorial y en el desarrollo de la capacidad de imaginación, esta última entendida como una forma de pensamiento que genera imágenes de lo posible. El arte posee funciones cognoscitivas: nos ayuda a aprender a observar el mundo, nos permite plasmar en forma física las ideas e imágenes y nos ayuda a descubrir nuestro ser emocional. Aquí la cognición es definida como el conjunto de procesos mediante los cuales el organismo se hace consciente de su entorno o de sí mismo.

Jonh Dewey (1980) relaciona íntimamente el arte con la experiencia, y afirma que el verdadero artista es un experimentador que debe expresar, a través de elementos comunes, una experiencia intensamente individual. Su constante experimentación crea nuevos campos de experiencia para él y para el espectador y le permite “sobrevivir estéticamente”. Así mismo, considera que la manipulación que el artista tiene sobre los significados de los símbolos que componen su obra da claridad, coherencia e intensidad a la experiencia estética.

Generalmente, en nuestro entorno el arte no es valorado en su complejidad; sin embargo, en el arte, se ven implicados diversos factores del pensamiento. Es una forma de búsqueda peculiar en la que actúa la sensibilidad, se estimula la imaginación, se aplican técnicas y se activa la apreciación. El arte implica todo el ser, de ninguna forma es un proceso simple. Implica la capacidad de experimentar las cualidades sutiles y matizadas con las que se trabaja, con la experiencia y la sensibilidad estética ante la vida misma (Eisner, 2004).

El arte crea imágenes y representaciones dirigidas a simbolizar ideas y con ello a mostrar la realidad bajo formas sensibles. La finalidad del arte no radica en la representación de la forma exterior de las cosas, sino su principio íntimo y vivo, las ideas, sentimientos y estados del alma. El objetivo del verdadero artista “no es la imitación de la naturaleza, sino que pretende expresar su mundo interior” (Kandisky, 1979, p. 40).

Para Eisner (2004), las diversas formas de representación artística son medios por los que se hacen públicos los contenidos de la conciencia. El arte permite la representación de sentimientos o sensaciones. En su forma visual: línea, color, figura, valor, textura, cada obra refleja de forma libre estas emociones. El quehacer artístico refina los sentidos, cambia la experiencia en algo más sutil y complejo, estimula la imaginación, nos permite experimentar el mundo de formas inimaginables.

Por su parte, Vigotsky (1924) analizó el arte, principalmente la literatura, en su función social. Para él, se trata de un medio psicológico para crear un equilibrio con el entorno en puntos críticos de nuestro comportamiento. El arte da una descarga de energía nerviosa para encontrar equilibrio entre el organismo y el entorno en fases críticas de la vida. Si bien para Vigotsky el arte tiene una función de catarsis, no considera que sea suficiente para ser arte, se requiere el acto creativo de dominar el sentimiento.

Hablando sobre el sentido social, Vigotsky ve en el arte “la técnica social de la emoción”; una herramienta de la sociedad que revela los aspectos más íntimos y personales a la vida social. El arte introduce los efectos de la pasión, quebranta el equilibrio interno, modifica la voluntad para llevarla a una nueva dirección, sacude los sentimientos, emociones, pasiones y vicios. Sin esta función del arte, según Vigotsky (1924), la sociedad entraría en un estado inerte e inmóvil.

En la historia del arte, podemos ver reflejada tanto la vida de una sociedad como sus valores. Los cambios que surgen en una cultura se ven reflejados en el tipo de arte que se realiza: en los temas, las técnicas, los colores, los materiales, los lugares de creación y exhibición, todo nos muestra información de la sociedad en

que fue creada la obra. Así cada detalle en la obra nos habla de la cultura y del individuo. Kandisky (1979) ve la obra como espejo del individuo; en sus propias palabras: “la armonía de los colores debe fundarse únicamente en el principio del contacto adecuado con el alma humana, es decir, en lo que llamaremos el principio de la necesidad interior” (p. 48).

Lowenfeld (1987) ha observado que el arte era originalmente una parte integral de sociedad. El quehacer del artista era, en gran medida, decorar santuarios, hogares y edificios públicos; registrar acontecimientos históricos y cosas por el estilo. Se puede mencionar, por ejemplo, la función sacra del arte, que fue el propósito principal durante varios siglos, especialmente durante la edad media; otro ejemplo es el uso de retratos de familias adineradas para dar prestigio. Sin embargo, hace dos siglos empezó a considerarse la forma estética como elemento artístico aparte de su función.

Se pueden encontrar en el arte diversas funciones o propósitos: se puede ver como un medio para comprender y mejorar la cultura; como una herramienta para analizar el entorno social y político; como una escuela para formar mentes creativas que puedan solucionar problemas; como medio de autoexpresión; o como un vehículo para desarrollar actitudes necesarias en el mundo laboral. Sin embargo, la función del arte rebasa todo esto.

Si bien uno de los resultados de la educación artística es el desarrollo de la capacidad para comprender el arte como un artefacto cultural, no es el único propósito del arte. Aun el refinamiento de la sensibilidad es resultado de la enseñanza artística. Podemos ver que el arte se convierte en un artefacto cultural que influye en la cultura en la que surge y que al mismo tiempo la refleja. Los artistas, por medio de su obra, pueden cambiar nuestra manera de ver diversas situaciones, sociales, políticas y personales (Eisner, 2004). Un ejemplo muy claro que son “los moneros” mexicanos, que reflejan claramente los acontecimientos políticos actuales a la vez que su mirada a estos fenómenos plantea una postura política.

Read, (1986) en su libro “Educación por el arte”, propone el arte como el principal cimiento de la educación, ya que es parte fundamental de una sociedad y es el principio mismo de la percepción, pensamiento y acción corporal, sin la cual, la civilización pierde su equilibrio y cae en el caos social y espiritual. La creación artística y de símbolos es propia de la mente humana, realizada gracias a la percepción, es decir, al principio de forma y de imaginación. Estas dos actividades mentales completan el juego dialéctico y todos los aspectos psíquicos de la experiencia estética.

Lowenfeld (1987) considera el acto de dibujar o pintar, en sí mismo, como una experiencia creativa. El problema sobre qué pintar, cómo pintarlo, las relaciones de forma y color, el uso de líneas o texturas son parte de la experiencia artística. Esta última se enriquece con el dominio de las técnicas y la observación sensible del mundo, apreciando en lo creado más allá de lo evidente. Podemos notar que la organización de los elementos en la imagen o en la construcción solo es un segmento de la experiencia, porque la expresión es una configuración concreta de las experiencias emocionales y perceptivas que ha tenido un individuo en su interacción con el medio.

Kandisky (1979) menciona el caso del color, que por sí mismo es un material de contrapunteo que encierra infinitas posibilidades. Pero junto con el dibujo, crea un contrapunto pictórico con el que la pintura llega a ser parte de la composición. Todos los elementos integrados, forman parte de la obra y la experiencia estética, incluido el espectador.

En este sentido, podemos ver que la comunicación y la expresión son propias del arte. Eisner (2004) afirma que el talento artístico es un complejo tejido de factores: En primer lugar, tener una idea que vale la pena expresar, en palabras de Kandisky (1979): “El artista ha de tener algo que decir pues su deber no es dominar la forma sino adecuarla a un contenido” (p.118). En segundo lugar, tener la capacidad imaginativa necesaria para idear cómo expresarla; en tercer lugar poseer las aptitudes y técnicas necesarias para trabajar con eficacia algún material; y, por

último, contar con la sensibilidad necesaria para efectuar los delicados ajustes que darán a las formas sus cualidades emotivas.

El arte brinda la posibilidad para ver las cosas de forma diferente a la habitual. El artista tiene una posibilidad comunicativa en la obra. Ésta, a su vez, posee en sí misma el carácter expresivo de las formas, las cuales son el resultado del control inteligente de la experiencia y de la técnica. Para cumplir con el propósito comunicativo y artístico, es necesaria la capacidad de concebir la cualidad emocional deseada y la capacidad técnica para que las formas provoquen dicha emoción. Es decir, el dominio de la técnica y la expresión permiten transmitir de forma pura los sentimientos y emociones, para comunicar de manera completa el significado de la obra.

Al hablar del significado de una obra, nos referimos al conjunto de características de la obra sumado a la interpretación de cada persona, que suele construirse con la unión de la cultura y la experiencia personal. En este sentido, el uso del símbolo en el arte es fundamental, siendo necesario tomar en cuenta el contexto en el cual se interpreta. Cada público tiene sus propios referentes a partir de los cuales se interpreta una obra, algunos símbolos están cargados de significados específicos en cada cultura y tiempo. En relación a esto, Eisner (2004) ve en las obras de arte el poder de dirigir los recursos cognoscitivos y los emocionales con los que experimentamos el mundo.

3.2 Expresión y producción artística

Como se ha podido observar, la inteligencia visoespacial hace referencia a la habilidad para percibir una forma o un objeto. Está relacionada con habilidades como la imaginación, la memoria, la creatividad y la habilidad para transformar, reconocer, reproducir y producir imágenes mentales. Estas habilidades funcionan en conjunto al realizar actividades como pintar un árbol o una figura geométrica. Dichas habilidades permiten reconocer objetos y escenas, realizar descripciones gráficas, y usar símbolos como mapas, diagramas o formas. Dichos símbolos tienen procesos diferentes al sistema simbólico del lenguaje. La sensación de

tensión, equilibrio y composición que caracterizan una pintura o una escultura son producto de esta inteligencia.

La inteligencia visoespacial se encuentra localizada en el hemisferio derecho del cerebro. Si sufre algún daño habrá problema para reconocer caras, objetos y escenas entre otra. Si la lesión se da en las regiones parietales derechas habrá dificultad en la atención visual, representación y orientación espaciales.

La habilidad artística es considerada una actividad de la mente, como una actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases y sistemas de símbolos. En la medida que estos sistemas de símbolos se utilizan, dan un modo expresivo o metafórico para transmitir significados sutiles y sublimes o para evocar cierto estado emocional; su función es ya estética (Gardner, 1994).

En cuanto a la competencia de los niños en las artes visuales, se ha indagado en la percepción, la conceptualización y la producción, encontrando que la agudeza perceptiva se va desarrollando con el tiempo y entrenamiento. Así mismo, se ha encontrado que los niños pueden mostrar sensibilidad en relación a los aspectos artísticos de las obras de arte. Incluso los niños que carecen de instrucción pueden aprender, tanto el estilo como la expresión, la composición, la metáfora, la textura y el equilibrio (Gardner, 1994).

Pero si el niño no recibe instrucción artística, entonces no mostrará una tendencia natural a centrarse en los aspectos estéticos, aunque desarrolle habilidades motoras. Al hablar del desarrollo estético, se ha notado que a partir de la primera infancia aumenta considerablemente la producción plástica, pero sin un contexto cultural de apoyo, es poco probable que alguien pudiera llegar a ser un experto en arte. El desarrollo plástico de un individuo en las artes aparece lentamente como resultado de sus interacciones en el dominio artístico y su entendimiento del mundo que lo rodea, tanto físico como social (Gardner, 1994).

Respecto a las obras infantiles se ha observado que se caracterizan por ser más originales, de mayor gusto e, incluso, con mejor aptitud que en algunos adultos. Sin embargo, se ha visto una disminución en el arte infantil en la edad escolarizada, en la que sus obras se vuelven más rígidas. Estudiar el desarrollo

de la producción artística brinda herramientas para fortalecer la experiencia artística y para dar instrucción adecuada aprovechando la inclinación natural de los niños hacia el arte.

El arte infantil es un universo variado y sutil. Los niños utilizan muchos elementos de arte culto como la orientación esquemática de forma natural sin tomarlo de las obras de los adultos. A lo largo de su desarrollo, los niños van modificando y enriqueciendo sus posibilidades expresivas; descubren nuevas herramientas y procedimientos gráficos y los incorporan a sus modos expresivos. De igual forma, suelen construir sistemas de representación, usando sus propios códigos. Sus dibujos están cargados de significados y sentidos, juegan con las líneas, los colores, las formas y descubren numerosos juegos de arte que, a su vez, generan nuevas posibilidades (Jové, 2002).

3.2.1 Ontogénesis de la producción artística

La tendencia ontogenética en la adquisición de las capacidades artísticas es compartida por los seres humanos y posee características distintas en cada momento del desarrollo. Estudiar la ontogénesis del arte nos permite obtener información de la experiencia artística (Marty, 1999).

Al observar la producción artística del niño, podemos ver que en cada obra de arte un niño retrata el ser: sus sentimientos, sus aptitudes intelectuales, su desarrollo físico, sus sensibilidades perceptivas, su implicación creativa, su desarrollo social y su conciencia estética. Es decir, las características generales del crecimiento se ven expresadas en los productos artísticos de cada niño, así como las características individuales (Lowenfeld & Brittain, 1987).

El arte infantil está lleno de representaciones de la realidad del niño. Para Giselle Marty (1999), dichas representaciones se dan de forma icónica, las obras de los niños contienen códigos de referencia respecto a su entorno, creando una relación semántica entre las expresiones pictóricas y las orales. Es por esto que el estudio de estas representaciones es pieza indispensable para entender el desarrollo del niño, ya que capturan el mundo interno, y la manera en que está interpretando los sucesos de alrededor y su percepción de sí mismo.

La imagen visual es un símbolo del reconocimiento del mundo, que es más antiguo que los símbolos lingüísticos. El lenguaje se desarrolla desde las imágenes para pictogramas, hasta los códigos simbólicos que llegaban a ser cada vez más abstractos. Los niños interpretan su entorno y lo representan según unos códigos que no son simplemente de traslado mecánico de lo visto a lo dibujado, estas interpretaciones varían según Piaget (1936), dependiendo del grado de maduración, en las etapas del desarrollo. En cada etapa se adquieren sucesivamente capacidades sensorio-motrices, las operaciones concretas y, por último, las operaciones formales.

Kohlberg (1981, en Marty, 1999) por su parte, observó que existen cinco estadios en el desarrollo de la respuesta estética que son: favoritismo, belleza y realismo, expresividad, estilo y forma, y autonomía, las cuales surgen a lo largo del ciclo vital de manera secuencial, siendo cada una más adecuada para la experiencia estética que la anterior.

Vigouroux (1992, en Marty, 1999) establece diferentes estratos del proceso ontogenético de adquisición de las capacidades artísticas en tres etapas:

- Una asignación azarosa de símbolos
- Una fase de oro de la creatividad
- Un declive a partir de los siete años en el que las representaciones intentan seguir reglas exteriores y colectivas

Según lo anterior, la ontogénesis de las capacidades verdaderamente estéticas comienza a partir de los dos años, cuando el niño ya es capaz de acumular una multitud de conceptos que le permiten conocer la cultura. Vigouroux (1992, en Marty, 1999) llama a la primera infancia la edad de oro por la producción artística de esa etapa. En este periodo los dibujos del niño poseen una expresividad asombrosa, y los colores vivos y puros son utilizados con la mayor fantasía. La edad de oro termina cuando el niño se incorpora a la educación primaria, ya que empieza a seguir reglas y un orden definidos.

La ontogénesis del arte para Marty (1999), es una muestra de que las facultades estéticas son un legado universal a la vida humana y que todos poseen un potencial estético. Es decir, que todo ser humano puede desarrollar habilidades artísticas, y hacer uso de sus funciones primarias de comunicación, expresión personal y social del arte.

Dicho lo anterior, podemos ver que la inteligencia visoespacial es inherente al ser humano, y que va cambiando y desarrollándose en función de las experiencias que el individuo tiene durante su vida. Al igual que las otras inteligencias, es resultado de la interacción entre los factores biológicos y ambientales y, por lo mismo, es educable. Por ende, es de suma importancia abordar los elementos contextuales y educativos para el desarrollo pleno.

3.2.2 Desarrollo de la inteligencia visoespacial

La capacidad de crear líneas y formas que sean símbolo de objetos de la realidad es una competencia única de los humanos. Ello implica un amplio conjunto de aptitudes y destrezas cognoscitivas, las cuales se desarrollan desde la infancia de forma muy natural. Para los niños en etapa preescolar, el acto creador es más importante que el producto mismo, pero el producto expresa la cognición del niño. Cada etapa del desarrollo tiene características propias que se relacionan con el curso de esta inteligencia (Ferrando, Prieto, Ferrándiz & Sánchez, 2005). Durante los primeros dos años de vida, los niños hacen grandes descubrimientos: Exploran todo su entorno por medio del tacto y el gusto. Disfrutan actividades en movimiento y usan el lenguaje para comunicar las necesidades básicas de comida o atención. A los tres años pueden seleccionar objetos porque son de sus preferencia entre otros.

A los cuatro o cinco años, los niños pueden identificar objetos familiares en las pinturas, y son capaces de hablar acerca de sus obras e identificar elementos. Ya a los siete años pueden hacer interpretaciones sobre una obra, hablar sobre ella e identificar diferencias entre distintas obras. A lo largo de la vida, el desarrollo estético y artístico se va afinando, por lo que es importante fomentar y estimular la

interacción de los niños con el arte, de tal forma que se cree en ellos una actitud de exploración e investigación (Lowenfeld & Brittain, 1987).

El desarrollo evolutivo del pensamiento espacial se inicia con la adquisición de las relaciones espaciales. El niño de un año comienza haciendo muchos garabatos o trazos sin dirección determinada, pero está aún más interesado en el acto de agarrar el lápiz con su mano y moverlo circularmente (Prieto, 2003).

Entre los dieciocho meses y los dos años, el niño empieza a ver el lápiz como una herramienta para explorar su ambiente. La creación plástica es una actividad rítmica, motivada por el placer del movimiento y cuando la acción también deja un residuo visual, el placer se intensifica, aunque se centra de inicio, en los movimientos físicos más que en los garabatos que realiza en el papel, aún sin control ocular y solo variando la tensión de la mano. De este movimiento surge la capacidad de crear formas además de líneas (Eisner, 2004).

La fase del garabateo ocurre entre las edades de los dos a los cuatro años, cuando las rayas que un niño hace al azar se vuelven, gradualmente, más organizadas y controladas. En esta etapa las marcas y garabatos han ido perdiendo relación con el movimiento corporal y son ahora controlados y puestos en relación con el medio. El niño ya percibe de forma visual su garabato lo cual lo estimula para seguir dibujando y experimentando (Sefchvich, 1987). El garabateo era principalmente una actividad cinestésica, pero ahora el niño intenta representar algo. A los cuatro años, los niños realizan formas poco reconocibles, a los cinco años, estas marcas son más reconocibles como personas, casas o árboles.

En esta edad, los niños pueden crear representaciones reconocibles de objetos de su ambiente. Es la fase conocida como el “renacuajo”, en la que los objetos solo son entendidos mientras tengan una relación con el mundo del niño. La forma es anterior al color y éste rara vez tiene relación alguna con el objeto representado (Prieto, 2003).

Hacia los cuatro años, generalmente, el niño está más interesado en explorar las cualidades especiales de las líneas, las formas y los colores que en las acciones motoras. Cuando el niño crece, el proceso de creación suele ser más importante

que el producto real. Los niños disfrutan manipulando físicamente materiales a través de los cuales pueden comunicar y expresar ideas sobre ellos y su mundo y suelen nombrar sus creaciones (Prieto, 2003).

A la edad de seis años, estas formas y figuras han evolucionado hasta convertirse en imágenes claramente identificables con temas y objetivos. A esta edad, los dibujos son principalmente figuras humanas, posiblemente como un autorretrato. Son representadas las partes principales del cuerpo, que es una abstracción o esquema de una serie grande de estímulos complejos y demuestra un proceso mental ordenado (Lowenfeld & Brittain, 1987). Se ha encontrado que a esta edad pueden hacer clasificaciones de obras basados en la sensibilidad a estilo de cada artista (Gardner, 1994).

Aunque no se conoce cómo se origina el símbolo de la persona, se ha podido observar una universalidad del círculo para la cabeza y las dos líneas que representan las piernas. Se ha hablado de una sensibilidad común, es decir que los dibujos de los niños están regidos por leyes que indican un cierto tipo de lógica a la que se denomina “realismo intelectual” (1980, Freeman en Marty, 1999). La universalidad de la figura humana, para algunos, apoya la idea de que debe ser de naturaleza biológica, ya que todos los niños, elaboran configuraciones similares para una persona.

Posteriormente, las intenciones del niño al dibujar se expresan antes que la acción, pues comprende que una cosa puede representar a otra. Es entonces cuando la obra tiene función de símbolo. Las consideraciones estéticas intervienen en la selección del color y en la manera de organizar las imágenes; pero su propósito principal es comunicar (Eisner, 2004).

En el aspecto didáctico o narrativo de la creación de imágenes, los niños de cuatro a cuatro años y medio de edad pueden emplear una variedad de imágenes esquematizadas que ya forman parte de su repertorio de dibujo visual (como sol, flores, casas) para mostrar en la imagen lo que se buscaba expresar. A partir de los cuatro años de edad, los niños desarrollan un interés en el uso didáctico de las

imágenes, las usan para transmitir historias, sus dibujos están llenos de espontaneidad y expresividad (Eisner, 2004).

Posteriormente, en la fase preesquemática, que va de los cuatro a los siete años aproximadamente, los niños dibujan representaciones de objetos y personas. Durante la siguiente fase, la esquemática, que comienza desde los siete años hasta cerca de los nueve años, los niños desarrollan un concepto formal definido. Sus dibujos simbolizan partes del medio de forma descriptiva, repiten esquemas una y otra vez (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Podemos observar que entre los cuatro y ocho años los dibujos de los niños suelen tener un fin didáctico; lo importante es narrar sucesos, no la precisión; la imagen debe ser suficiente para representar lo que desean, por lo que recurren al uso de convenciones visuales (Eisner, 2004).

A los nueve años, sus dibujos todavía simbolizan los objetos, más que representarlos, también son más conscientes de sí mismos lo cual se nota en sus dibujos. Alrededor de los once y doce años se encuentran en la fase “seudonaturalista o del razonamiento”. En esta edad se vuelven más perceptivos de sus entornos naturales y se preocupan por cosas tales como la proporción y la profundidad en los dibujos; el dibujo de figura humana muestra muchos más detalles (Eisner, 2004).

Hacia los catorce años, se encuentran en el punto de desarrollo en el que puede tener lugar un interés real por el arte visual. En general, Lowenfeld (1987) afirma que estas fases evolutivas son bastante constantes en todos los niños, especialmente en las fases iniciales de representación ya que aún no tienen tanta influencia cultural en el desarrollo artístico. Aunque se identifique fases independientes, en realidad están unidas entre sí, a medida que los niños reorganizan su capacidad intelectual y empiezan a formar nuevas relaciones con su medio.

Estas bases propuestas por Lowenfeld (1987), van en paralelo con las etapas del desarrollo propuestas por Piaget, y aunque Piaget describía el desarrollo intelectual, se han encontrado estas mismas fases en el arte. Para mostrar esto,

se realizó un experimento basado en la teoría piagetiana de la conservación de la materia. Se les pedía a niños que dibujaran el nivel de agua en un contenedor que fue inclinado con distintos ángulos, los niños de cuatro a siete años representaron el agua paralela a la base del contenedor, cualquiera que fuera su posición. Solo después de los 8 años empezaron a representar el nivel del agua permanentemente horizontal (Piaget e Inhelder, 1983).

Como se ha visto, diversos teóricos han estudiado la evolución de los dibujos infantiles. Uno de ellos es Cyril (1921, en Read, 1986), quien observó las siguientes etapas:

- **Garabateo.** De dos a cuatro años, inicia con movimientos puramente musculares, posteriormente el niño trata de reproducir partes y puede nombrar los objetos representados.
- **Línea.** A los cuatro años, el control visual aumenta continuamente. La figura humana se convierte en el tema favorito, con un círculo por cabeza, puntos por ojos y un par de líneas como piernas.
- **Simbolismo descriptivo.** De cinco a seis años, la figura humana es reproducida con mayor exactitud, pero con un esquema simbólico. Los rasgos se ubican de forma burda y convencional.
- **Realismo descriptivo.** De siete a nueve años, los dibujos son más lógicos que visuales. El niño coloca lo que sabe, no lo que ve e intenta comunicar, expresar o catalogar lo que le interesa de un tema.
- **Realismo visual.** De nueve a diez años, el niño pasa de la etapa del dibujo a base de memoria e imaginación, a un dibujo a partir de la observación de la naturaleza.
- **Represión.** De los once a catorce años, el progreso en el intento de reproducir los objetos es ahora lento y laborioso; el niño se desilusiona y desalienta.
- **Despertar artístico.** Al inicio de la adolescencia, por primera vez el dibujo es una auténtica actividad artística, pero pocos son los que llegan a esta etapa por la represión del estadio anterior.

A continuación presentamos una tabla en la cual se muestran a manera de resumen las características principales de cada etapa:

Tabla 5:

Trayectoria evolutiva del dibujo

Etapa	Edad	Características del dibujo
Inicial	18 meses a 2 años	El lápiz se convierte en una herramienta para explorar su entorno, se centran más en los movimientos de la mano en el las rayas en el papel.
Garabateo	2 años a 4 años aprox.	Las rayas aleatorias van dando paso a otras más organizadas y controladas. Descubren cómo hacer líneas, puntos y formas geométricas sencillas. Refiere marcas a cosas conocidas.
Preesquemática	4 años aprox.	Crean representaciones reconocibles de los objetos de su entorno, pero no tienen relación entre sí. Crean equivalentes gráficos de los objetos; la situación y el tamaño de los objetos se determinan subjetivamente.
	5 a 7 años aprox.	A los cinco años, estas marcas son más reconocibles como personas, casas o árboles. Sus dibujos están llenos de espontaneidad y expresividad. A la edad de seis, estas formas y figuras han evolucionado hasta convertirse en imágenes claramente identificables, con temas y objetivos.
Esquemática	7 años a 9 años aprox.	Los niños desarrollan un concepto definido de forma. Sus dibujos simbolizan partes del medio de manera descriptiva, repiten esquemas una y otra vez. A los nueve años, sus dibujos todavía simbolizan los objetos, más que representarlos y reflejan un conocimiento activo del medio.

Podemos observar la existencia de etapas que incluyen la capacidad de experimentar el mundo cualitativo, plantear una idea o solucionar un problema, lo cual detona la acción creativa, en la que resulta un producto plástico. Cada etapa del proceso de creación exige aptitudes cognoscitivas complejas, la cuales van de acuerdo con el desarrollo. Lo que los niños representan en sus dibujos depende de las aptitudes cognoscitivas que han adquirido, y las experiencias que el entorno les brinde. Entonces podemos afirmar que las obras infantiles son resultado tanto

de sus aptitudes biológicas como de sus aptitudes aprendidas, las cuales interactúan con el ambiente en que el niño crea sus obras (Eisner, 2004).

Eisner (2004) considera que el niño en sus primeros dibujos utiliza representaciones gráficas; y más adelante, alcanza otras habilidades gráficas más complejas. Transita del uso de formas lineales a formas cerradas con apéndices. A medida que el niño crece, cada una de las habilidades adquiridas se incorpora a su repertorio y pasa a formar parte de repertorios posteriores. Es decir, el desarrollo artístico de los niños se puede ver como una colección de repertorios diferenciados que se enriquecen y se refinan continuamente y que amplían sus opciones visuales.

De este modo, el desarrollo en las artes plásticas se puede considerar una expansión creciente de los medios para dar una forma pública a los contenidos de la imaginación y la cognición; por lo que las obras plásticas infantiles irán cambiando conforme estos repertorios crezcan y se diversifiquen.

Arnheim (1974) postulaba que el desarrollo gráfico de los niños es el resultado de la capacidad creciente de diferenciar perceptivamente las cualidades visuales del mundo, es decir que requiere de una observación detallada del mundo. El desarrollo de esta diferenciación perceptiva está seguido de una mayor diferenciación de los dibujos que los niños elaboran. Los niños crean con imágenes visuales dentro de las limitaciones y las posibilidades del material con el que trabajan; crean un equivalente estructural de lo que intenta representar. De cierta forma, los materiales y su dominio de las técnicas moldean las imágenes visuales de los niños.

Lowenfeld (1987) afirma que a medida que los niños cambian, también lo hace su arte. Los niños más pequeños empiezan a dibujar haciendo trazos aleatorios en el papel durante la llamada fase de garabateo. En la medida que el niño madura, estos trazos se van organizando y controlando cada vez más, pero es hasta los cuatro años que realiza objetos reconocibles.

Los niños encuentran diversos medios expresivos para representar sus ideas: la combinación de colores, la forma, la composición. En el dibujo creador, transmiten

su actitud hacia lo representado. El proceso creador presupone que los niños de edad preescolar también ven el mundo en imágenes. La creación plástica se forma sobre la base de la visión imaginativa del niño, de la habilidad para observar y detectar los rasgos característicos y los detalles (Vetluguina, 1983).

El desarrollo del progreso creativo dentro del contexto de la educación artística es una de las justificaciones primordiales de la promoción de experiencias artísticas en los programas de educación. Durante esta fase de primeros intentos figurativos, el niño creativo usará conceptos independientes y no preguntará cómo se hace tal o cual cosa, sino que usará de forma libre y flexible sus propios conceptos. La formación artística que se brinde a los niños debe ir acorde a estas características del desarrollo para no silenciar la imaginación infantil.

3.2.3 Desarrollo estético

El desarrollo estético se refiere a la capacidad de organizar el pensamiento, la sensación y la percepción en términos que transformen y comuniquen los pensamientos y sensaciones. La estética se refiere a la percepción y apreciación del arte. En general, los criterios estéticos se basan en el individuo, en la obra de arte concreta, en la cultura en la que se realiza y en la intención o el propósito. El desarrollo de la conciencia estética se va refinando a lo largo de la vida y armoniza diversos factores. La estética es un proceso de percepción vivo y dinámico, donde interactúan el individuo y el objeto que proporciona una experiencia estimulante; por ejemplo cuando la obra envuelve al perceptor y este se vuelve parte de la obra misma.

En los productos creativos de los niños, la estética evoluciona de forma natural y se manifiesta por una capacidad sensible de integrar experiencias en un todo; se integran los pensamientos y sentimientos por medio del uso de líneas, texturas y colores (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Hargreaves (1991) define el adjetivo estético como “referencia a respuestas dadas a todas las formas artísticas así como a todos aquellos objetos que no son obras de arte convencionales pero pueden percibirse en un contexto estético”(p. 23). En este sentido la actitud no depende directamente del objeto, por lo que se puede

generar una respuesta estética a elementos cotidianos. No es una respuesta exclusiva a objetos agradables o bellos. De esta forma, el desarrollo estético tiene que ver con lo que sucede en la conducta y la capacidad de crear y percibir obras de arte, y surge de la aptitud para apreciar de forma estética cualquier tipo de experiencia, ya sea contemplar la naturaleza, el dolor humano o la vida cotidiana. Lowenfeld (1987) ve el desarrollo de la conciencia estética como una parte fundamental de la educación artística, principalmente en la educación inicial donde el individuo está en constante cambio y crecimiento. En el caso específico del crecimiento estético, incluye la organización de capacidades mentales, el desarrollo de las capacidades perceptivas y las habilidades emotivas. Por lo tanto, la educación artística no solo debe pretender enseñar técnicas o formas de autoexpresión, sino desarrollar una conciencia estética. Esto implica educar la sensibilidad hacia experiencias perceptivas, intelectuales y emocionales, para ver el mundo que nos rodea de una forma estética, creando nuevas formas de interpretar cada experiencia y propuestas alternativas de las cosas.

Para Lowenfeld (1987), la mejor forma de desarrollar la conciencia estética es afinar la sensibilidad de los niños y reforzar su potencialidad creativa. La estética es una forma básica de relacionarse con el otro, es una actividad cotidiana, pero sublime. Envuelve sensibilidad de texturas y formas, conciencia del entorno y el lugar que se ocupa en él.

El tipo de experiencias que hemos tenido definen las reacciones que tendremos ante una obra de arte. Si nos evoca ciertas emociones o situaciones vividas, reaccionaremos a partir de ello; los niños, por ejemplo, responden a las imágenes por el contenido temático, los colores, las formas y el ambiente de una obra. También prefieren obras que evoquen alegría y tranquilidad, elementos conocidos en lugar de propuestas abstractas.

Dado lo anterior, se puede destacar lo importante que es la comprensión del arte y la conciencia estética; y que estas se fomenten en la educación inicial, como parte del currículo, considerando las características de esta etapa. De manera que esta formación sea parte de la relación que tiene con el entorno. Es importante

brindar experiencias que les permitan desarrollar ideas sobre la mirada que hacen del entorno, así como examinar y expresar sus opiniones (Lowenfeld & Brittain, 1987).

3.2.4 Desarrollo creativo

Gardner (1995) propone que un individuo creativo es la persona que resuelve problemas regularmente, elabora productos o define cuestiones nuevas en un área de conocimiento de un modo que al principio es considerado novedoso y llega a ser aceptado en un contexto cultural. Incluye productos innovadores y planteamiento de nuevos problemas; y se manifiesta de forma consistente, es decir asume que está íntimamente ligado a las inteligencias que postula (Ferrando, et al, 2005).

La creatividad puede expresarse a través de todas las inteligencias. Aunque la mayoría de las personas son creativas dentro de un determinado campo, la mayor parte suele destacar en una o dos inteligencias (Gardner, 1995).

Para Csikszentmihalyi (1988 en Pascale, 2005), la creatividad es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: Una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación. Estos elementos son necesarios para que tenga lugar una idea, producto o descubrimiento creativo. Para él, la creatividad no es el producto de individuos aislados sino de sistemas sociales emitiendo juicios sobre productos individuales.

El individuo creativo se compone de un aspecto cultural o simbólico llamado dominio que representa objetos, reglas, representaciones y notaciones. Se compone, además, de un aspecto social que denominó ámbito, que tiene que ver con la selección por medio de expertos de los productos que merecen ser reconocidos e incluidos en el dominio. La creatividad es un proceso que solo puede observarse en la confluencia donde individuos y ámbitos interactúan (Pascale, 2005).

Para Lowenfeld (1987), la creatividad es una conducta constructiva y productiva, es decir que puede verse en la acción o en el resultado. Cuando un niño realiza

una obra, lo hace usando el conocimiento que tiene en ese momento. Incluso el acto mismo de crear puede generar ideas nuevas y conocimientos. Estas ideas le permiten juntar un repertorio para sus creaciones posteriores, por lo que la constante experimentación resultará en nuevos productos creativos.

Wundt (1879, en Lowenfeld, 1987), por su parte, afirma que la creatividad de un individuo puede ser reconocida por otro individuo como una expresión apropiada de sus propias ideas y emociones. Afirma que la creatividad surge de forma natural en los niños, sin mayor instrucción, pero sí necesita ser nutrida por nuevas experiencias, solución a problemas y la creación misma. Por eso es importante que el entorno no limite u oprima este deseo. Por ello la enseñanza del arte en la escuela debe estar inclinada fuertemente a desarrollar el pensamiento creativo, proporcionando herramientas que permitan el desarrollo cognoscitivo.

La creatividad se relaciona con la acción de inventar y transformar. Los actos creativos de una persona dependen de su potencial creativo. Grinberg (en Sefchovich, & Waisburd, 1987) define la creatividad como la capacidad cognoscitiva para llegar a conclusiones nuevas y resolver problemas en una forma original. La creatividad implica salir de lo obvio, lo seguro y lo previsible para producir algo que sea novedoso. El comportamiento creativo busca nuevas alternativas a lo ya establecido, elaborando nuevos modelos de respuestas, y así estructurar el campo de una operación original de forma más eficaz, desarrollando un pensamiento divergente.

En la actividad creativa se hace evidente el nivel de desarrollo perceptivo, al observar por ejemplo, la conciencia y el uso de un cúmulo de experiencias perceptivas. Se debe promover el análisis en dichas experiencias, para que el desarrollo del conocimiento individual del niño fluya libremente, y para reinterpretar la realidad a la luz de una experiencia creadora, lo cual enriquecerá dicha práctica (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Considerando lo anterior, es posible afirmar que la creatividad está relacionada con las ideas originales e insólitas, las acciones destacadas y el comportamiento divergente. La creatividad tiene su propio desarrollo, muy vinculado con el

desarrollo cognoscitivo. Torrance (1971) considera que se da un aumento constante de la creatividad entre los cinco y ocho años, seguido de un repentino descenso a los nueve, debido a tensiones por las discontinuidades culturales, que van acompañadas de alteraciones en la personalidad. Hacia los diez y once hay una recuperación que dura hasta la adolescencia tardía.

La imaginación, para Vigotsky (1934 en Jové, 2002), es la función psíquica que posibilita a la mente para ver más allá de lo percibido por los sentidos. Pero siempre trabaja a partir de la experiencia. La imaginación creativa usa mecanismos que permiten separar contenidos extraídos de la experiencia. La creatividad, por su parte, siempre se deriva únicamente de la vida autónoma de la mente y sustentos culturales.

Muria (en Estrada, 2009) señala, en una entrevista realizada por Revista Digital Universitaria, que un individuo es creativo de forma natural: desde corta edad suele inventar y crear. Cita a Dolores Madrid (2006), en su artículo “Creatividad en la primera infancia”, quien afirma que la creatividad en el niño se puede notar cuando crea relaciones de la realidad que no conocía. Afirma también que hay periodos críticos -principalmente relacionado con el mayor desarrollo neuronal- en que debería ser cultivada de manera intensa la creatividad, esto es durante los primeros cinco años de vida del ser humano. De igual forma, menciona que la creatividad, al igual que la inteligencia, tiene un componente genético y otro ambiental.

En un estudio realizado por la Universidad de Murcia (Ferrando, et al., 2005), se encontró que no existe relación entre la inteligencia única y la creatividad. Pero sí se vio una relación en incremento al utilizar el concepto de inteligencias múltiples siendo la inteligencia visoespacial la que tiene mayor relación con la creatividad. De igual forma, se encontró que los alumnos con un mayor coeficiente intelectual no son necesariamente los más creativos.

Sefchovich y Waisburd (1987) consideran que el proceso creativo consta de distintos momentos: la preparación o recopilación de datos y experiencias; fases de inspiración, ilusión o explosión y, por último, un análisis conceptual de lo

realizado. Aseguran que todo ser humano posee un potencial creativo innato y que es necesario desarrollarlo y explotarlo. Los artistas, por ejemplo, propician el desarrollo de su potencial creativo en forma constante y sistemática, en cada proceso creativo.

Se observa que una parte importante para el desarrollo de la creatividad tiene que ver con la experiencia y la exposición constante a retos de pensamiento. Torrance (1971) propone que para desarrollar una mente creativa, es importante permitir y estimular a los niños a que manipulen y que jueguen con objetos, palabras e ideas, hasta el máximo posible. La educación preescolar principalmente, debe brindar parte de los espacios donde se propicie esta experimentación.

3.3 Diversos acercamientos a la producción artística

El dibujo como producto de la creación infantil se valora de diferentes maneras en la literatura. Algunos ponen principal énfasis en la espontaneidad, la expresividad peculiar, en la originalidad, o incluso en lo inesperado de la imagen y en la decoración. De igual forma se ha estudiado la capacidad para la observación, la exactitud de la representación y el dominio de determinadas habilidades y hábitos (Vetluguina, 1983).

En las tablas 6 a 9 se presentan características y sus enfoques el estudiar la producción plástica destacadas de diversas miradas al dibujo infantil.

Tabla 6:

Enfoque Psicoanalítico sobre la producción plástica

Enfoque	El arte es ...	Características	Producción plástica
Psicoanalítico	Un medio de sublimación y reparación, para descubrir los conflictos internos y las experiencias perturbadores que ejercen influencia en el desarrollo del niño.	El arte es usado como técnica proyectiva en la cual el niño pinta o dibuja lo que es importante para él. Principalmente se analiza la figura humana. Se asume que existe un conflicto permanente entre el yo y el medio y que las maneras en las que se resuelven estos conflictos determinan la personalidad del niño. Enfocado al simbolismo, la sublimación, la creatividad y la biografía del artista.	Uso terapéutico. El niño traslada sus preocupaciones y conflictos al papel, lo cual le sirve de catarsis. Los dibujos se convierten en un registro de los avances del niño hacia una personalidad sana. Sin embargo, este tipo de valoración es muy inconsistente y está llena de ambigüedades.

Nota. **Fuente:** Zurbano C. A. (2007). *El arte como mediador entre el artista y el trauma. Acercamientos al arte desde el psicoanálisis y la escultura de Louise Bourgeois*. Tesis doctoral. García, G. E. (2011). *El dibujo infantil: Elementos y desarrollo*. México: Trillas

Tabla 7:

Enfoque conductista sobre la producción plástica

Enfoque	El arte es ...	Características	Producción plástica
Conductista	Un medio para desarrollar capacidades perceptivas, aprehensión de la armonía cromática, el desarrollo de las capacidades espaciales y la apreciación de la proporción.	Pone énfasis en las actividades del niño que refuerzan y dan forma a la conducta, asumiendo que el medio es el responsable de la conformación del niño. En la medida que el medio que rodea al niño se modifique, cambiará el tipo de dibujos que elabora; por lo que se tiene que determinar los objetivos de aprendizaje y fijar las condiciones para que se cumplan.	El producto artístico es el indicador del alcance de los objetivos formativos. Sin embargo es un análisis fragmentado que no incluye la idea de un desarrollo secuencial, y reduce las posibilidades de exploración y expresión.

Nota. **Fuente:** Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1987). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis

Tabla 8:

Enfoque conductista sobre la producción plástica

Enfoque	El arte es ...	Características	Producción plástica
Psicología cognitiva	Una necesidad humana donde el sujeto tiene un papel activo en la creación de la realidad.	Se enfoca en el estudio de la complejidad perceptivo-cognoscitiva inherente a la creación artística. Estima las capacidades del individuo para un manejo tal de la técnica que permita la construcción de imágenes mentales en función de códigos propios de los diversos lenguajes artísticos. Retoma tres líneas de acción: producción, percepción y reflexión crítica como vías para el proceso creativo.	Producción sociocultural, el creador se convierte en catalizador o mediador. Este enfoque deja de lado las emociones en el acto creador.

Nota. **Fuente:** Secretaria de Educación Pública (SEP). (2011b). *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica*. Dirección General de Desarrollo Curricular. México: SEP.

Tabla 9:

Enfoque de la teoría de las Inteligencias Múltiples sobre la producción plástica

Enfoque	El arte es ...	Características	Producción plástica
IM	Un medio para expresar ideas, sentimientos y conceptos importantes para el individuo.	Implica un amplio conjunto aptitudes y destrezas cognoscitivas. Es usado para comunicar y expresar ideas sobre sí mismos y su mundo. Evalúa el nivel de representación, grado de exploración y nivel artístico.	Es una verificación de la preparación y el logro del niño para adquirir ciertos niveles de dominio del arte. Intensamente personal e intrínsecamente social: nace del interior de la persona y va dirigido a otros miembros de la cultura.

Nota. **Fuente:** Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Una característica relevante de la visión de la teoría de las Inteligencias Múltiples es que se entiende la producción plástica como una actividad que involucra el uso y la transformación de símbolos y de sistemas de símbolos, así como habilidades

para decodificarlos. El arte utiliza los símbolos de un modo expresivo o metafórico, para transmitir significados sutiles, lo cual le da un sentido estético.

3.4 La producción artística infantil

Como se ha expuesto, el dibujo surge en los niños de forma natural. Ellos disfrutan los movimientos, los colores, las texturas, y posteriormente hacen uso del poder expresivo de la imagen. Los primeros dibujos de los niños no buscan traducir sus imágenes visuales en equivalentes plásticos, más bien crean signos gráficos que identifican con sus imágenes. Iniciando con garabatos sin relación reconocible con el objeto asociado, y más adelante un esbozo lineal en el cual se indican los rasgos principales del objeto, son signos que representan una imagen visual, pensamiento o emoción (Read, 1986).

Vigostsky (1924) considera que el niño no comprende que la estructura de una línea puede expresar directamente estados de ánimo y temores. La capacidad de representar las expresiones de personas y animales en distintas posturas y gestos se desarrolla muy gradualmente en el niño. Sus primeras creaciones son esquemas, no acontecimientos o fenómenos. Sin embargo, a medida que se desarrolla la expresión en sus productos artísticos, dejan de ser únicamente resultado de un movimiento muscular: el niño da dirección intencional a este movimiento. De igual forma, otorga un significado individual y personal a cada signo que dibuja. Sus producciones se vuelven una forma de comunicación y de relacionarse con los otros.

Por lo tanto, se puede notar que aunque los dibujos de los niños manifiestan un control motor incompleto, sus trazos son imprecisos, y las formas no se unen exactamente donde deberían, sin embargo son lo bastante precisos para mostrar lo que el dibujo quiere ser. Los dibujos de los niños no son copias de la realidad sino símbolos de las cosas reales.

Si bien no se trata de simples copias, la creación representativa de los niños se nutre de las imágenes de la realidad. Es resultado de las experiencias de la vida, ya que influyen siempre en la percepción de un fenómeno. El niño refleja la realidad

a la luz de su experiencia personal. Por esto, cada obra es única y contiene una gran diversidad de imágenes creadas. Para Vetluguina (1983), la alegría de la existencia y el interés por lo que lo rodea, imprimen el carácter particular de la percepción infantil del mundo, lo que puede apreciarse con claridad en las imágenes del dibujo.

Se ha observado que el dibujo es un proceso que usan los niños para dar a conocer y reconstruir su mundo. El proceso de hacer un dibujo incluye procesos tan complejos que es más que un simple intento de representación visual (Lowenfeld & Brittain, 1987). El niño no dibuja lo que ve, sino que intervienen otras actividades mentales además de la percepción, es decir el niño dibuja lo que sabe más que lo que ve (Arnheim, 1974).

Entonces, se puede decir que los dibujos de los niños son representaciones icónicas, no solo dibujan lo que imaginan, ven y saben sino también lo que sienten por un objeto o persona, resaltando en la imagen lo que desean expresar. Suelen reflejar su situación cotidiana y al crear la imagen de un hombre, un objeto o fenómeno, elige los rasgos particularidades, y esquemas característicos del objeto. Se apartan de la reproducción absolutamente exacta del modelo original y, al tratar de reflejar la esencia del fenómeno, transmiten en sus dibujos una imagen expresiva más que realista (Lowenfeld & Brittain, 1987).

La creación infantil está vinculada a las particularidades de la percepción del entorno próximo, por lo que una de las condiciones más importantes del desarrollo de la creación representativa de las artes plásticas infantiles es el enriquecimiento de las experiencias a través de la percepción visual y la formación de una visión artística e imaginativa, es decir propiciar y potencializar experiencias que detonen obras artísticas. La valoración de la imagen artística en el dibujo infantil debe depender de criterios específicos, basados en la naturaleza de la creación infantil, relacionados con el desarrollo del niño (Vetluguina, 1983).

Arnheim (1974) afirma que el movimiento en la creación artística también es expresivo, la espontaneidad de la acción, el ritmo y la fuerza son controlados por la intención de imitar propiedades de las acciones o cosas. El movimiento posee

una importancia tan crucial para el niño, que le provoca gran placer que las cosas se muevan visiblemente ante sus dibujos.

La experiencia artística se construye de la emoción, el color, la forma y la composición, los cuales son medios de la expresividad de la imagen en el dibujo infantil. En cambio, la composición, el ritmo y la apariencia cromática del dibujo no se encuentran de forma natural en el niño, más bien, se encuentran fuertemente ligados a la base en que se apoyan las imágenes en la vida real y conforman la expresión de una idea determinada. La capacidad para percibir el colorido, el ritmo, la composición y la forma plástica, son aspectos fundamentales en la valoración y composición de la creación artística (Vetluguina, 1983).

Otra característica del dibujo infantil es el egocentrismo, ellos sitúan lo que dibujan con relación a sí mismos; su concepto de espacio no existe fuera de sí, son egocéntricos y no son capaces de adoptar el punto de vista de otro. Dibujan lo que los rodea de un modo aleatorio, las descripciones que dan de sus obras suelen ser desordenadas, ya que reflejan el tipo de pensamiento que poseen en este momento; en general, la organización de los acontecimientos u objetos no es secuencial.

Como se ha visto, el dibujo del niño refleja su fase de desarrollo cognoscitivo, no solo sus habilidades motoras. Sus creaciones pueden manifestar su habilidad para tratar con partes de su entorno de manera muy clara, es decir que cada logro cognoscitivo se verá fielmente plasmado en sus dibujos. Por el contrario si se pretenden enseñar ciertas habilidades artísticas a los niños puede resultar inútil si no poseen la capacidad cognoscitiva para hacerlo.

Por lo tanto, es posible contemplar el crecimiento infantil en el arte, como un proceso de organización de ideas y representación del mundo que rodea al niño, es decir, un reflejo del desarrollo mental. De esta forma, podemos observar que los movimientos expresivos del brazo son controlados por la construcción mecánica del brazo y de la mano, pero manifiestan el estado de ánimo y sus rasgos de personalidad (Arnheim, 1974).

El uso de símbolos sufre diversos cambios durante el desarrollo. Los símbolos infantiles primitivos suelen estar aislados y distribuidos aleatoriamente en la hoja. En menos de un año los símbolos ya se relacionan entre sí y toman una línea base como referencia para todos los dibujos. Para Lowenfeld (1987) este uso de símbolos requiere un método de razonamiento que es semejante al pensamiento algebraico. Propone que la manipulación de formas y modelos relevantes para las propias experiencias infantiles es un requisito previo necesario para la utilización de palabras y números, por lo que considera que el arte no es un adorno educativo sino un catalizador fundamental en el proceso mental y en el desarrollo de la capacidad cognoscitiva en los niños.

Vigostsky (1924) consideraba que para poder comprender el arte infantil, es necesario mirar más allá de lo evidente y lo concreto, ya que el niño utiliza los absurdos como instrumentos para comprender la realidad. Añade que la extrema izquierda de la crítica del arte propone como eslogan “el arte como método para construir la vida”; desde esta visión del arte, la creación artística es espejo del ser pero a la vez lo construye.

En el dibujo también se puede observar el desarrollo de la coordinación visual y motora de los niños, así como el desarrollo de los sentidos, los cuales son parte esencial en la experiencia plástica. El desarrollo perceptivo incluye una sensibilidad que aumenta de las sensaciones táctiles y de presión, así mismo el disfrute de distintos tipos de superficie y texturas en una diversidad de formas plásticas. Las diferencias en las formas y los volúmenes, la suavidad y la aspereza, la sensibilidad a la luz y a la oscuridad, la percepción de las gamas del color son parte de la experiencia creativa.

Con respecto al desarrollo emocional, Lowenfeld y Brittain (1987) piensan que el dibujo puede proporcionar la coyuntura para el crecimiento emocional en relación con la identificación del niño con su obra, en la cual se pueden notar mucho del estado emocional del niño. De igual forma, tiene una función social al diferenciarse de otros a partir de su obra y analizar las características de los dibujos de otros.

El caso de la escultura es más difícil de detallar debido a la complejidad del uso de los materiales. Al niño le cuesta trabajo llevar al material las formas que quiere. Las figuras tridimensionales son sumamente complejas; Arnheim (1974) afirma que requiere un nivel más alto de inteligencia visual que la versión bidimensional.

En este capítulo hemos descrito el arte y los procesos cognoscitivos involucrados en su producción, así como la posibilidad que brinda de representar sentimientos y sensaciones. La expresión y producción plástica es entendida como una actividad de la mente, que da dirección a los recursos cognoscitivos y emocionales. Analizamos la importancia de un entorno estimulante para el desarrollo plástico y las características principales de sus creaciones. Estas reflejan lo que el niño sabe, lo que es y lo que vive, ya que la experiencia artística se construye de la emoción, el color, la forma y la composición.

CAPÍTULO 4. IMPORTANCIA DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: HACIA UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Gardner (1994) propone que los valores y las prioridades de una cultura se pueden comprender de forma clara al observar la manera en que se organiza el aprendizaje en las aulas. Cada cultura valora de forma diferente los tipos de conocimiento; y, con base en ello, estructura su sistema educativo. En este capítulo, analizaremos la importancia que tiene el arte en el desarrollo, en la educación y en la sociedad; veremos que existen grandes motivos para que el arte ocupe un lugar prioritario en la cultura.

Eisner (1972) considera que existen dos tipos principales de justificaciones para la enseñanza de arte. En primer lugar, están las habilidades resultantes de la actividad artística, pensando principalmente en las necesidades concretas del estudiante. Este tipo de justificación es llamada textualista. El segundo tipo de justificación es la esencialista, que enfatiza el enriquecimiento de la experiencia y del conocimiento que solo el arte puede ofrecer; este tipo justificación resalta las cualidades únicas del arte. Ambas justificaciones brindan argumentos que nos pueden ayudar a comprender la importancia de la enseñanza artística.

La UNESCO (en SEP, 2011b) considera que “todos los niños sin importar condiciones de ningún tipo, tienen derecho a la educación artística y a través de ella, al desarrollo del sentido estético y de la creatividad, así como a las posibilidades de desarrollar una actitud hacia el pensamiento crítico y a la reflexión inherente a la condición humana” (p. 35). Reconoce la necesidad de desarrollar estrategias educacionales y culturales que trasmitan y sustenten valores estéticos y una identidad, con el fin de promover y valorar la diversidad cultural y el desarrollo de las sociedades prósperas y sin conflictos. Dichas estrategias deben ser pertinentes a la sociedad actual y al desarrollo que en ella hay.

De igual forma, afirma que el objetivo primordial de la enseñanza de las artes para los niños, debe ser proporcionar herramientas para comprender la vida y desenvolverse en ella. En la enseñanza del arte se despierta en los niños una visión creadora y abierta que los llama a participar de manera activa en el mundo

en el que interactúan y conviven. También se favorecen procesos cognoscitivos, como la memoria, la concentración, la atención y la creatividad, entre otros. El arte permite el entendimiento y la valoración de la cultura así como de sus manifestaciones (SEP, 2011b).

La educación artística contribuye a un mejor aprendizaje y al desarrollo de las capacidades a través del impulso que da a las estructuras flexibles. Arnheim (1974) considera a la percepción como un hecho cognoscitivo, y a la creación de imágenes como producto de la invención y de la imaginación; para él, el arte es fundamental para mejorar la calidad de la educación. Es mediante la educación artística que se crean las primeras bases sobre percepción y representación mental y material. El conocimiento artístico y su práctica e innovación creadora potencializan y desarrollan la sensibilidad y la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica.

El arte es un elemento esencial para generar en la escuela el funcionamiento de la inteligencia, la creatividad y la imaginación. Para Jové (en SEP, 2011b), en la enseñanza se debe exponer a los niños a experiencias con base deductiva, inductiva y pragmática. Estas experiencias nacen de las artes, de tal forma que los niños puedan familiarizarse a los signos del arte. La educación artística propiciará, entre otras cosas, que los niños aprendan a vivir de manera artística.

Como se ha visto, el arte tiene un papel prioritario en el sistema educativo, principalmente en el área del desarrollo perceptivo, ya que permite a los niños ser conscientes del medio que les rodea a través de todos los sentidos; abre posibilidades para crecimiento de la creatividad, pensamiento flexible, imaginación, originalidad y fluidez de pensamiento. Asimismo, es un medio para crecimiento emocional, mejorando la capacidad de encarar situaciones nuevas, y la capacidad de expresar sentimientos, tanto gratos como desagradables. No solo propicia estas áreas, sino que a su vez la creación artística es reflejo de ellas. El arte fomenta igualmente, “el crecimiento en las áreas intelectual, social y estética” (Lowenfeld & Brittain, 1987 p. 286).

Las artes visuales incluyen también modos más formales de conocimiento, es decir, se pueden describir en el interior de sistemas simbólicos. Tanto el proceso artístico, como la historia, las atribuciones, las categorizaciones estilísticas y las consideraciones del valor son parte importante en la educación artística.

Dichos conocimientos no surgen de forma natural, solo puede adquirirse a través de cierta clase de formación escolar. Este tipo de conocimiento formal debe ser parte de la enseñanza inicial en las artes (Gardner, 1994).

La necesidad de educación no significa enseñar un conjunto de fórmulas para cada objeto concreto; implica más bien la observación de objetos desde varios enfoques. Lejos de aminorar la imaginación, la educación puede ayudar a liberarla. Incluso los grandes artistas han seguido un período de aprendizaje en el que han estudiado y asimilado las técnicas utilizadas hasta entonces, lo cual les permite renovar su estilo o incluso adquirir otro. La innovación suele basarse en un claro dominio de las técnicas básicas, las cuales son enseñables principalmente en la educación básica.

Todo esto muestra la importancia que tiene el arte en la educación y no es algo que sea oculto, sino que es evidente en la investigación educativa y en las aulas. Sin embargo, esta importancia no se refleja en las estructuras educativas. Un estudio promovido por la Unesco (en SEP, 2011b) muestra que aunque se reconocen la importancia y los aportes de la educación de las artes, no es considerada candidata para las formas estandarizadas de análisis de la calidad educativa como PISA. Es decir, no se considera al mismo nivel de otro tipo de conocimiento como el matemático o lingüístico, ni como indicador de una educación de calidad.

Es necesario dar un giro a esta paradoja sobre el papel de las artes en la educación, creando oportunidades para la enseñanza y la evaluación de calidad en las artes. En todas las áreas del conocimiento se debe educar para la comprensión.

La propuesta de Gardner (1994) respecto a la educación es que se debe enseñar para la comprensión con estas características:

- Aprender de otras instituciones adecuadas, pares más experimentados, maestros, expertos.
- Ofrecer actividades prácticas que motiven a la exploración.
- Afrontar directamente las concepciones erróneas. Disonancia cognitiva.
- Determinar un marco de referencia que facilite la comprensión, brindando espacios para ponerlo en práctica.

Es necesario utilizar múltiples vías de acceso a la comprensión, lo que implica reconocer múltiples inteligencias y asumir que las personas poseen diversos tipos de mentes, y que estas mentes trabajan con diferentes combinaciones de representaciones mentales. Basado en estos principios, la educación artística se debe dar gradualmente y sin violentar las posibilidades de desarrollo propias de la edad; que los escolares se inicien en el conocimiento formal de los lenguajes expresivos, que los docentes capten los intereses; y motiven a sus alumnos y valoren su capacidad creadora (Gardner, 1994).

En el manual de la SEP “Las Artes y su Enseñanza en la Educación Básica” se proponen algunas características estructurales y metodológicas que es indispensable que tengan los programas artísticos de calidad. Se propone una estructura integral, que incluye el trabajo conjunto de toda la comunidad educativa y la sociedad, utilizando métodos como los proyectos, el trabajo en equipo, y el fomentar experiencias creativas que incluyan diversas formas del conocimiento.

Se proponen algunas estructuras y métodos para una enseñanza artística de calidad, con las siguientes características:

Tabla 10:

Características estructurales y metodológicas de los programas artísticos de calidad

Programas artísticos de calidad	
Estructura	Método
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colaboración activa con personas y organizaciones ▪ Accesibilidad para todos los niños y las niñas ▪ Formación continua ▪ Estructuras organizativas flexibles ▪ Responsabilidades compartidas en la planificación y la implementación ▪ Límites permeables entre la escuela, la organización y la comunidad local ▪ Estrategias de evaluación detalladas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Basada en proyectos ▪ Trabajo en equipo y colaboración ▪ Fomento de la investigación ▪ Potenciación de experiencias ▪ Reflexión formal e informal, de tipo formativo y complementario ▪ Meta reflexión crítica sobre enfoques de aprendizajes y posibles cambios ▪ Énfasis en la creación activa ▪ Vinculada y holística ▪ Comprende la presentación y la exposición pública ▪ Utiliza los recursos, el entorno y el contexto locales en el aspecto material y en el contenido ▪ Combina el desarrollo de los lenguajes específicamente artísticos con filosofías pedagógicas creativas ▪ Anima a las personas a superar las barreras de sus percepciones, a asumir riesgos y a materializar todo su potencial

Nota. **Fuente:** Secretaria de Educación Pública (SEP). (2011b). *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica*. Dirección General de Desarrollo Curricular. México: SEP.

Es de gran importancia renovar la educación y mirar con esperanza hacia un sistema educativo innovador que permita el pleno desarrollo del individuo. “El aprendizaje y la retención de hechos, a menos que lo practique una mente libre y flexible, no aprovechará ni al individuo ni a la sociedad” (Lowenfeld & Brittain, 1987, p. 24). Es necesaria una nueva mirada a la formación artística como parte esencial del proceso educativo, la cual puede hacer la gran diferencia entre un ser humano flexible y creativo y otro que será incapaz de aplicar sus aprendizajes; que

carecerá de recursos internos, y que tendrá dificultad para relacionarse con su entorno. En un sistema educativo integral, son relevantes las habilidades creativas potenciales.

4.1 Educación artística: Sus implicaciones en el desarrollo

La educación artística es fundamental durante los primeros niveles educativos, ya que el niño aprende a descubrir los objetos que le rodean y a establecer las relaciones espacio-temporales para organizarlos en el mundo. Las capacidades sensoriales y perceptivas de los niños se desarrollan mucho más rápido durante la temprana infancia. Aunque el desarrollo perceptivo en las artes visuales puede seguir desplegándose durante toda la vida, es en la edad preescolar cuando los niños son capaces de dominar técnicas y estilos, aprender enfoques más difíciles, como la perspectiva y una serie de habilidades de una forma natural (Gardner, 1994).

Como se ha analizado, el enfoque constructivista plantea que el aprendizaje es algo más que una simple asociación o que simples “impresiones sacadas del entorno”. Los niños pasan a través de una variedad de estadios de comprensión del mundo de formas distintas. Las nuevas teorías del desarrollo en crecimiento, como la teoría de las Inteligencias Múltiples, revelan la compleja interacción entre las predisposiciones genéticas y las oportunidades medioambientales cuyo resultado es el desempeño acorde a determinadas propiedades fundamentales del individuo. Este enfoque de desarrollo no se aplica únicamente a la maduración de los niños, sino que un marco de desarrollo se puede aplicar también a las producciones del individuo durante el tiempo, incluidas las artísticas (Gardner 1994).

Los niños en etapa preescolar son auténticamente curiosos acerca de su cultura y el modo en que opera el mundo. De tal manera, las características de esta edad hacen que sea ideal introducirlos de forma sistemática a las artes. El conocimiento conceptual y formal acerca de las artes es un componente importante de este

legado cultural, y convendría que desde esta edad los niños se sintieran cómodos y cercanos con estas formas de conocimiento (Gardner, 1994).

Según Gardner (1994), las inteligencias se manifiestan de distintas formas en los diferentes niveles evolutivos, de tal manera que tanto el estímulo como la evaluación deben tener lugar de manera oportuna y adecuada. Lo que es un estímulo en la primera infancia, sería inadecuado en etapas posteriores y viceversa. Por ende, es de suma importancia una buena introducción al conocimiento conceptual y formal acerca del arte, principalmente durante los primeros años de escolarización.

Los niños, durante su desarrollo, adquieren habilidades de pensamiento para procesos intelectuales abstractos. Lo que proporciona el material para este tipo de pensamiento es la interacción entre los símbolos, el yo y el medio. Por tanto, el desarrollo mental depende de una serie de relaciones sustanciosas y variadas entre el niño y su entorno. Son estas relaciones las que constituyen uno de los materiales esenciales de una experiencia artística creativa (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Eisner (2004, en SEP, 2011b) afirma que el arte tiene grandes aportes al desarrollo, como el refinamiento del sistema sensorial, el desarrollo de la imaginación y la representación mental. El arte nos permite aplicar la imaginación como un medio para explorar nuevas posibilidades; “las artes nos liberan de lo literal”. El arte desarrolla la función cognoscitiva de aprender a observar el mundo, ofrece una manera de conocer. Invita a desarrollar la predisposición a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto. Eisner considera que el arte nos permite explorar nuestro paisaje interior: “cuando las artes nos conmueven de una manera genuina, descubrimos lo que somos capaces de experimentar”. Estas aportaciones del arte al desarrollo son fundamentales para cualquier tipo de pensamiento y para la construcción de cualquier tipo de habilidades.

Para Goodman (1968, en Gardner, 1994), los diferentes sistemas simbólicos podían apelar a diferentes clases de habilidades de utilización de símbolos por parte de los seres humanos, ya que esos diferentes perfiles de habilidades podían

tener consecuencias educativas en las artes y también en otras disciplinas. La habilidad artística es una habilidad humana de símbolos. Gardner, a su vez piensa que las emociones funcionan de un modo cognoscitivo y están involucradas en la creación artística, guiando al individuo en la elaboración de ciertos estilos, y en el reconocimiento de afinidades en la construcción de expectativas y tensiones.

Gardner parte de la idea que la habilidad artística humana es una actividad de la mente, es decir, que requiere una actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y de sistemas de símbolos para participar de un modo significativo en la percepción y producción artística. Tanto para participar en la creación como en el disfrute artístico se requiere aprender a decodificar los diversos vehículos simbólicos presentes en la cultura (Gardner 1994).

La habilidad de interpretar los símbolos artísticos de la cultura, se desarrolla por el punto en que las dimensiones apropiadas se estudian e identifican. Como se ha mencionado, sin un contexto cultural de apoyo, es poco probable que alguien pudiera llegar a ser un experto conocedor de arte. Los niños pequeños que no han recibido instrucción artística, manifiestan tener concepciones empobrecidas y a menudo erróneas de las artes. Por el contrario con una enseñanza adecuada, probablemente se podría llegar a ser un entendido en arte a una edad temprana (Gardner, 1994).

En la edad preescolar, como se ha visto, la originalidad y el gusto estético de los niños son mayores que a lo largo de la infancia. La disminución del arte infantil no se produce mucho después que los niños empiezan a ir a la escuela primaria; la escuela puede favorecer que se cambie la diversidad de gustos por la monotonía. Los niños absorben los valores estéticos de la cultura y en general la sociedad adulta, incluyendo los educadores de la escuela primaria, quienes prefieren las obras realistas y figurativas.

Por estas razones, es de gran importancia que el entorno educativo brinde experiencias continuas y significativas, para que los niños desarrollen las habilidades requeridas para la creación artística y cultiven las que de forma natural poseen. La educación artística debe promover la innovación y la creatividad

artística. Para Lowenfeld (1987), el arte es una actividad dinámica y unificadora con un papel potencialmente trascendente en la formación de los niños en su proceso de aprendizaje y desarrollo cognoscitivo. La educación artística puede proporcionar la oportunidad para incrementar la capacidad de acción, la experiencia, la redefinición y la estabilidad que es imprescindible en una sociedad llena de cambios, tensiones e incertidumbres. La educación artística en los primeros años de escolarización permite la formación de actitudes específicas, el desarrollo capacidades y prácticas necesarias para valorar y comprender el arte en sus más variadas manifestaciones y condiciones, además de proporcionar la destreza necesaria para apreciar adecuadamente los valores estéticos de la obra artística.

En los niños, la apreciación artística propicia la elaboración de inferencias, comentarios, preferencias, razonamientos e hipótesis, lo cual es un acto reflexivo en referencia al arte. Se inicia con una emoción y la razón con el juego de por medio, y resulta en una experiencia estética.

Eisner (1972) considera que el arte posee un valor intrínseco que brinda la posibilidad de ver el mundo de manera cualitativa. Considera los siguientes puntos fundamentales en la enseñanza del arte:

- Las artes son medios para fomentar la inteligencia
- La educación debe propiciar la creación de imágenes visuales satisfactorias y responder al arte y su papel en la cultura
- Es necesario el reconocimiento, por medio del arte, de la unicidad y la pluralidad
- La educación debe fomentar que los alumnos tengan experiencias estéticas en la vida cotidiana

La experiencia artística creativa está sustentada por la relación entre el artista y el medio. El acto de pintar, dibujar o construir, es un proceso constante de asimilación, mezclada con el yo psicológico que, de esta manera, transforma en una manera nueva los elementos que aparecen a las necesidades estéticas del artista en ese momento. Es necesario considerar que durante la creación artística

se propicia el desarrollo de los procesos cognoscitivos de forma paralela (Lowenfeld & Brittain, 1987).

La vivencia artística propicia un acercamiento al mundo afectivo del ser humano, en ella interactúan la imaginación, los sentimientos, la percepción y el pensamiento, en distintos niveles de intensidad determinados por los requerimientos de la situación en que el niño se encuentra involucrado. Como puede observarse, el acto creador es un proceso sublime y complejo que involucra a todo el individuo. Por esta razón, Kandinsky (1979) decía que “es necesario que el pintor cultive no solo su sentido visual sino también su alma. Para que ésta aprenda a calibrar el color por sí misma y no actúe solo como receptora de impresiones externas sino como fuerza determinante en el nacimiento de sus obras” (p.100).

Para Lowenfeld y Brittain (1987), la autoexpresión en la obra artística es dar salida, en formas constructivas, a las sensaciones, emociones e ideas; lo cual se hace de acuerdo con el nivel de desarrollo de cada individuo. Y afirman que “la perfección técnica tiene escasa relación con la autoexpresión; la realización de productos artísticos técnicamente excelentes puede estar muy lejos de las necesidades expresivas reales de la persona que los realiza” (p.38). En este sentido la perfección de la técnica ayudará a la autoexpresión, sin embargo no es la única función del arte.

Read (1986), por su parte, considera la autoexpresión como parte de la creación plástica, pero observa la existencia de otras muchas posibilidades. Asimismo, observa la posibilidad de que lo que surge como actividad espontánea pueda llegar a ser sometido a guía, una capacidad especializada o una habilidad técnica. Este es el papel de la educación inicial, principalmente. Por ejemplo: la observación es casi totalmente una habilidad adquirida, salvo unos casos excepcionales, los niños deben ser adiestrados tanto en la observación como en la notación artística, lo cual trae consigo retos en la educación artística.

Actualmente, la educación artística debe tomar en cuenta el desarrollo humano. Así mismo, necesita en cierto modo considerar el espectro completo de las

capacidades y los talentos mostrados por los seres humanos y las variaciones de éstas según la cultura. Gardner (1994), al hablar sobre la importancia de este tipo de educación, afirma que no todas las obras de arte son indistintamente buenas; la música es diferente del ruido, y las pinturas no tienen que ser copias de la realidad. La instrucción temprana posee gran valor para comprender estas características del arte de una forma natural. Para él, no transmitir a los niños estos modos de pensar sobre las artes significa defraudarlos. Si se deja que los niños aprendan solos sobre arte se creará un abismo, pues les parecerá cada vez más distante y misterioso (Gardner, 1983).

4.2 Expresión y producción artística en el aula

A partir de la teorización de la educación artística que hemos hecho, podemos ver hacia una nueva concepción de enseñar arte y hacia el papel que tiene en los sistemas educativos. Las nuevas propuestas educativas en esta área buscan educar en la creatividad y crear espacios para su cultivo dentro de los salones de clase. Proponen la enseñanza a través de actividades principalmente lúdicas, priorizando las necesidades y posibilidades del alumno (Bentancourt & Dolores, 2009).

El profesor es un facilitador y mediador del conocimiento que el niño va construyendo, a través de un espacio de respeto y confianza a la individualidad, y con una colección diversa de estrategias de enseñanza. Dentro del aula se presta atención a cada niño, considerando sus potencialidades reales y esperadas. Se busca fomentar la autodisciplina y la responsabilidad de los niños en su proceso de aprendizaje, a través de la libertad y la confianza que brinda el maestro por medio de sus recursos cognoscitivos y afectivos (Bentancourt & Dolores, 2009).

Bajo estos principios pedagógicos, debe florecer el arte en el aula, siendo valorado y evaluado de la misma forma que todos los campos del conocimiento. Ancha (en Plata, 2009) considera que la educación artística escolar tiene como tarea fundamental enseñar a apreciar, es decir, observar lo estético, lo plástico y el tema

de una obra; enseñar a sentir y comprender mejor una obra, a valorar y mejorar su gusto y virtudes estéticas, artísticas, temáticas y técnicas.

Sin embargo, la realidad que se vive en las aulas es otra debido a que se hace poco por estimular a los niños a que encuentren las recompensas en el propio proceso de aprendizaje; poco se hace por estimularlos a sentirse satisfechos al resolver sus propios problemas, a encontrar placer en adquirir un mayor conocimiento ni a comprender por el hecho en sí mismo, o medir el éxito o el fracaso en áreas que ellos consideran importantes. Los adultos son los que dan las pautas de lo que debe y no debe ser dentro del aula y en otros ámbitos (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Es evidente la necesidad de incorporar a las prácticas pedagógicas la creatividad y la innovación como estilos cognoscitivos, como modos particulares de aproximarse al entorno, de plantear y resolver problemas en múltiples ámbitos, para mejorar el accionar y el aprendizaje en diversas áreas del conocimiento (De la Barrera, Donolo & Rigo, 2009).

Por todo ello, es de gran importancia propiciar que los niños piensen, consideren y reflexionen sobre sus experiencias, hablando con otros niños y adultos, entablando diálogos que promuevan la conciencia de sus experiencias; así encontrarán motivación para su aprendizaje. Se puede propiciar su imaginación al brindarles oportunidades de observar o tocar algún animal, un edificio histórico o una pintura, para después dibujar imágenes para crear arte (Eagen, 1997).

Los sentidos desempeñan un papel fundamental en la enseñanza. A partir de la experiencia, los niños logran conocer las sensaciones de los objetos y formar una imagen; posteriormente surgen los símbolos y signos, lo cual es fundamental para la invención, la imaginación y la comunicación. En la enseñanza del arte es necesario considerar las percepciones visuales como base para los conceptos de los niños, convirtiéndose en guía interactivo entre la percepción directa, la experiencia y las imágenes del pensamiento (Morales, en SEP, 2011b).

De esta misma forma, la creatividad podría ser potenciada mediante el trabajo en el aula, por ejemplo, a través del análisis de las obras de arte seleccionadas, las

cuales pueden servir como herramientas auxiliares de la formación. También se puede lograr propiciando la producción de ideas, por medio de la conversación sobre las obras observadas (SEP, 2011b).

Eagan (1997) propone el uso de la imaginación y las historias fantásticas para la producción de ideas. Para él, estos medios cautivan poderosamente a los niños, pues son otras fuentes de motivación para el arte, si se provee de materiales y de espacios para crear arte, y se les permite representar sus ideas y fantasías, así como observar y analizar las de otros compañeros o expertos. La conciencia del arte de los demás ofrece otra forma para motivar el trabajo artístico de los niños. También satisface una meta importante de las normas de arte: la de ser capaz de pensar y reflexionar, relacionando las obras de los demás con su propio trabajo. Para Seefeldt y Wasik (2004), en la producción plástica es elemental la seguridad psicológica, que es lo que le permite expresar de forma abierta las ideas o sentimientos. Afirman que para un niño no es posible expresarse cuando se siente inseguro, asustado o fuera de lugar. La forma en que los maestros elogian y reconocen el trabajo de los niños es la que puede proporcionarles esta seguridad psicológica.

Hablar con niños acerca de sus producciones artísticas es un reconocimiento de su trabajo, lo cual enriquece su experiencia inmediata, ampliando su comprensión de la naturaleza de la percepción visual y de su propia actividad artística. Si los maestros buscan una conversación de manera sensible con los niños acerca de su arte, les permitirán nombrar y luego considerar, iniciar y perseguir el proceso de creación de formas visuales. Los niños no pueden producir arte sin un almacén de ideas, sentimientos o imaginaciones (Seefeldt & Wasik, 2004).

El arte que se encuentra en la literatura infantil puede ser un buen punto de partida para introducir a los niños en el arte de los demás y proporcionar este almacén de motivos. Cuando se lean libros, se puede mencionar el nombre del autor y el artista plástico; se puede hablar acerca de las ilustraciones y de cómo realizó el artista los dibujos, para acercar a los niños a la creación literaria y a la pintura. En lugar de pedir a los niños que copien las ideas del maestro o de enseñarles cómo dibujar,

se puede crear estas vivencias para que los niños tengan experiencias directas y vicarias que busquen su expresión (Seefeldt & Wasik, 2004). Cuanto mayores sean las oportunidades de desarrollar la sensibilidad, mayor será la capacidad de agudizar todos los sentidos, al igual que la oportunidad de aprender y crear (Lowenfeld, 1987).

Una práctica que Gardner recomienda en la educación inicial es que los estudiantes se vean involucrados en proyectos con amplitud y alcance. Algunos de estos proyectos se pueden fundamentar directamente en las artes. De esta forma, se adquieren no solo habilidades artísticas *per se*, sino también conocimiento de lo que significa llevar a cabo un proyecto propio, con apoyo adecuado pero no con ayuda excesiva. A partir de estos proyectos se pueden introducir aspectos notacionales y formales del análisis artístico. Cuando los niños, durante la creación plástica, experimentan con diferentes colores, pueden recibir instrucción para aprender algo de la teoría de los colores o sobre un cualquier tema vinculado y de forma natural entretener los contenidos de enseñanza (Gardner, 1994).

Las preguntas y las consignas son de gran importancia en los proyectos, ya que permiten la indagación. Éstas deben ser generativas, no solo reproductivas y descriptivas. Se deben promover otras preguntas que estimulen la riqueza de expresión de ideas, sensaciones y emociones. De igual forma, es importante promover procesos de interacción individual o colectiva dando espacio para su expresión verbal o escrita. Conforme los niños se familiaricen con los proyectos, serán ellos mismos los que idearán éstos en función de sus propios intereses y necesidades (Gardner, 1994).

Los estudiantes aprenden de manera eficaz cuando se ven comprometidos en proyectos ricos y significativos; cuando su aprendizaje artístico está anclado en la producción artística; cuando hay un intercambio fácil entre las diversas formas de conocimiento, incluyendo las formas intuitivas, artesanales y simbólicas; y cuando gozan de una amplia oportunidad para reflexionar sobre su avance (Gardner, 1994).

Es de gran importancia que el aula sea un espacio estimulante, un entorno visual rico, donde se pueda exponer a los niños a las obras de arte significativas producidas por adultos. También resulta productivo poner a los niños en contacto con iguales que posean habilidades y conocimientos artísticos. En este tipo de interacción los niños pueden tomar ideas y motivación de las experiencias que el ambiente les proporciona (Gardner, 1994).

Para propiciar un ambiente creativo en el aula, influyen diversos aspectos, entre ellos las instalaciones, el mobiliario y la infraestructura donde transcurre la clase. Lo ideal es que el diseño sea acorde a los procesos y condiciones culturales e históricas de la escuela y su contexto, tomando en cuenta aspectos funcionales. Es decir, debe ser un espacio ergonómico, que su distribución permita realizar libremente la actividad e interacción de los alumnos y maestros (Bentancourt & Dolores, 2009).

También en esta atmósfera física del salón de clases confluyen los aspectos técnicos, referidos a las condiciones arquitectónicas y medioambientales en cuanto a recursos naturales, condiciones de iluminación, ventilación, acústica y localización, para comodidad de las funciones y actividades realizadas al interior del mismo. Aunque existen otras características de un lugar estimulante, un espacio pensante y creativo requiere que se pueda crear un diálogo constante con el estudiante donde existan muchas preguntas a investigar y pocas respuestas a contestar (Bentancourt & Dolores, 2009).

Read (1986), por su parte, propone que el principio estético debe aplicarse al edificio de la escuela y a su decoración (utilizando colores armónicos); a cada uno de los elementos del mobiliario y de los utensilios; y a todos los aspectos organizados del trabajo y juego. Los edificios deben ser diseñados intencionalmente para ser utilizados de forma dinámica; creando una atmósfera con las cortinas, la exhibición de cuadros y esculturas; con jardines, y sin ruidos estridentes. Si bien es cierto que grandes hombres han surgido de ambientes inadecuados; en general es fundamental el tipo de ambiente que genere la educación.

El espacio físico es importante, aunque no angular. La atmósfera adecuada puede existir en una escuela rural, o en una escuela privada de ciudad. Para Read (1986) “la atmósfera es creación del maestro y crear una atmósfera de espontaneidad, de trabajo infantil feliz es el secreto principal y quizás único de un buen maestro. El niño necesita el estímulo de la asociación, el sentido de comunidad, para que afloren sus más altas potencialidades” (p.286). Un ambiente estimulante será aquél en el que los niños puedan experimentar y crear libremente, siendo conscientes de su aprendizaje y del de los demás.

Tishman (en SEP, 2011b) propone dos principios para observar objetos en la enseñanza:

- Iniciar la observación pidiendo a los alumnos que vean de cerca. Animarlos a observar y expresar sus ideas e impresiones.
- Ayudar a los niños a descubrir la complejidad del objeto. Es conveniente hacerles preguntas; impulsarlos a formular interpretaciones; instar a que exploren diferentes puntos de vista.

Todas las facultades de pensamiento: lógica, memoria, sensibilidad e intelecto, intervienen en los procesos creadores. Los dibujos infantiles poseen características únicas, como hemos analizado anteriormente, que deben ser respetadas y entendidas en los procesos educativos; algunos dibujos se adaptan a criterios estéticos, otros se asocian a otros tipos de expresión, o incluso algunos constituyen una categoría estética *sui generis*. Todos estos estilos deben ser valorados y reforzados dentro del aula, con sus diferencias estéticas (Read, 1986).

4.2.1 El docente y su papel en la enseñanza artística

Convertir el aula en un lugar creativo y potenciador de las inteligencias implica que el docente sea un excelente facilitador de procesos grupales, así como un buen puente entre el conocimiento que tiene el alumno y el que desea alcanzar. Es importante considerar nuevamente lo que afirma Vigotsky (1979): que hay dos clases de desarrollo (lo que un niño puede hacer sin ayuda y lo que puede hacer

con la orientación de un adulto o un compañero mayor), los maestros enseñan a los niños las habilidades que necesitan para producir arte.

Existen actividades que los niños tienen que aprender de un adulto, pero no es el adulto que debe asignar todas las tareas a seguir. En el caso del arte el papel del maestro es proporcionar ayuda, generar momentos, proporcionar los materiales y crear un entorno visual rico, exponiendo a los niños a obras de arte significativas producidas por adultos y por otros niños (Gardner, 1994).

Sin embargo, sí se necesita una guía. Es importante que existan estrategias seleccionadas de enseñanza, lo cual no significa que los maestros determinen lo que producirán los niños ni que dirijan el proceso de producción artística. Los niños necesitan adultos interesados y otros niños que escuchen sus proyectos, conozcan a sus ideas, y brinden ayuda y apoyo para sus exploraciones de las formas visuales y sus significados (Seefeldt, 2004).

Para estructurar el aprendizaje alrededor de la teoría de la Inteligencias Múltiples, es necesario incluir estrategias de aprendizaje cooperativo orientadas a favorecer las relaciones socio-cognoscitivas dentro del aula, considerándola como una comunidad de alumnos. Del mismo modo, los padres de familia deben estar involucrados (Ferrándiz & Prieto, 2001). El maestro tiene la función de identificar las Inteligencias de cada alumno y, con base en ello, crear sus planes de enseñanza. Eisner (1972) considera que las exigencias son mayores cuando el maestro trabaja de una manera más personalizada con sus alumnos, sin embargo es de suma importancia, con el fin de que puedan reflexionar y planificar lo que van a bordar en su programa de arte.

Otra labor fundamental del maestro en la enseñanza artística es propiciar el desarrollo de la capacidad para utilizar diferentes elementos de la composición artística, plasmar las emociones y embellecer los trabajos. Debe enseñar diversas técnicas artísticas que puedan expresar sentimientos y rasgos abstractos; despertar el interés por la decoración y el embellecimiento; desarrollar la flexibilidad y originalidad para usar los materiales de arte; enseñar técnicas para usar líneas y contorno con el fin de generar diferentes formas; y desarrollar la

fluidez para producir diversos temas en sus composiciones (Ferrándiz & Prieto, 2001).

Es de suma importancia que el maestro de arte tome siempre a sus alumnos y a sus dibujos completamente en serio. Los niños necesitan, especialmente a medida que se aproximan a la conciencia de sí mismos, el impulso de un adulto para convencerlos de que su propio arte es merecedor de atención. Es importante partir de que no existen formas correctas o incorrectas de expresar mediante el arte; cada niño tiene maneras diferentes de expresarse. Cada niño, independientemente de sus capacidades o necesidades especiales, puede experimentar éxito por medio del arte. Cada obra debe ser tratada con respeto, dándole un valor especial a cada producto. Por ejemplo, algunos de los trabajos de los niños se podrían enmarcar y exponer para animar a los niños a seguir creando.

El maestro debe ser consciente del desarrollo y los estilos individuales reflejados en las obras artísticas, valorando de la misma forma todos los estilos y no teniendo preferencia por alguno. Seefeldt y Wasik (2004) recomiendan que en lugar de que los maestros respondan que les gusta el producto o que digan que es bonito, es conveniente proporcionar retroalimentación positiva al describir la pintura o hablar acerca de la forma en que el niño la creó, los colores, el material o las formas usadas. En lugar de hacer juicios acerca del producto, se puede hablar de lo que el niño estaba haciendo cuando lo creó, describir los detalles de la pintura o hablar acerca de cómo le hace sentir, haciendo más consciente al niño del acto creador. Para desarrollar la inteligencia visoespacial, los maestros tienen la responsabilidad de enseñar técnicas, crear un espacio adecuado, brindar las experiencias de las cuales los niños obtengan material creativo para sus producciones, así como proporcionar los materiales adecuados.

Entre las múltiples funciones que debe cumplir para lograr lo anterior se encuentran (Gardner, 1994):

- Considerar los conocimientos e ideas previas de los niños y lo que son capaces de hacer.

- Estimular las líneas de diálogo creativas e inteligentes en función de la actividad que se está realizando, propiciando la participación constante de los niños.
- Respetar y hacer respetar cada punto de vista, mostrar interés, tomarlo seriamente y con imparcialidad.
- Promover un ambiente en el cual se está construyendo el conocimiento en una dirección constructiva y productiva.
- Promover, a través de situaciones didácticas, el pensamiento creativo, reflexivo y colaborativo. Hacer uso de preguntas abiertas introducidas con un estilo natural.
- Fomentar la capacidad para observar la composición de los objetos y de los trabajos de arte: materiales, colores, líneas y formas.
- Despertar la sensibilidad para apreciar diferentes estilos artísticos.
- Desarrollar la capacidad para representar objetos en dos o tres dimensiones, y para crear símbolos que representen objetos comunes y coordinar espacialmente los elementos dentro de un todo unificado.
- Enseñar a usar con cierta maestría las proporciones, los detalles y los colores.

4.2.2 Didáctica: Técnicas y materiales

Lowenfeld y Brittain (1987) en su libro “Desarrollo de la capacidad creadora”, afirman que: “la educación artística es la única área didáctica que se centra realmente en el desarrollo de las experiencias sensoriales” (p.34). Agregan que el arte está lleno con la riqueza de las texturas, la emoción de las formas y las figuras, la sutileza del color. Ante lo bello del arte tanto niños como adultos deberían ser capaces de obtener placer y alegría con estas experiencias. La educación artística en este sentido, tiene como función desarrollar en el interior del individuo esas sensibilidades creativas que dan sentido a la vida y hacen que ésta sea satisfactoria.

Los sentidos del alumno deben ser educados para apreciar las características en el material, las proporciones visuales en las mediciones, las texturas de superficies y las formas. Esto permitirá que el acto creador se enriquezca, y que el deseo de hacer cosas hermosas sea mayor (Read, 1986). Para ello, Eisner (1972) propone que en el aula se tengan recursos para ilustrar características del arte; por ejemplo, si se quiere demostrar que el color es afectado por los colores que le rodean, se debe contar con instrumentos visuales para ilustrar estas ideas, de forma que los materiales sean usados para enseñar diversos aspectos del arte.

Dewey (1980) afirma que tenemos una experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento, la experiencia es definida por aquellas situaciones y episodios que espontáneamente llamamos experiencias reales. Para él la experiencia es completa cuando se crea un producto artístico el cual no puede ser completado sin la experiencia. El material artístico y las técnicas usadas son de gran importancia en el acto creador y en la enseñanza, por lo que es muy importante usar el material adecuado para lograr una experiencia estética en el aula.

Para Cox (1991), es de gran relevancia la enseñanza de técnicas de dibujo, de modo que los dibujos infantiles no solo sirvan como medio de autoexpresión, sino que se acerquen al arte en el sentido comunicativo y estético. Cox no se refiere a enseñar un conjunto de fórmulas para cada objeto concreto, como se suele enseñar en la educación básica; sino más bien a la observación de objetos en todas las orientaciones posibles, ya que la innovación suele basarse en un claro dominio de las técnicas básicas.

Es importante dar tiempo a los niños para desarrollar las técnicas y dominar los medios, para que puedan ser aprendidos de forma efectiva. Es decir, es necesario limitar los medios utilizados para las creaciones artísticas, a fin de brindarles la oportunidad de desarrollar habilidades para manejar y controlar los medios. La constante introducción o variación de los materiales artísticos puede, de hecho, constituir un obstáculo para que los niños adquieran un dominio del material suficiente para expresar sus propios sentimientos, sus propias reacciones a los

sentidos y sus propios conceptos intelectuales del medio (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Es recomendable que el niño se familiarice con los materiales y que la manipulación de estos se repita con frecuencia, ya que esto le brindará seguridad, concentración y, posteriormente, la adquisición de una mayor habilidad en la ejecución artística de calidad. Los materiales estimulan el potencial perceptivo cuando el niño distingue texturas táctiles y visuales, identifica colores y escalas cromáticas, y organiza superficies y cuerpos por tamaño. La coordinación visomotriz es desarrollada mediante el manejo correcto de pinceles, brochas y herramientas. Dependiendo del material se elegirá la técnica plástica. Las técnicas que favorecen la confusión visual o crean una dificultad o complejidad excesivas son destructivas, como también lo es la costumbre de cambiar de tareas con tanta frecuencia que el alumno no pueda explorar a conciencia las características visuales de cada medio (Arheim, 1974).

Eisner (1972) también considera que no es de utilidad cambiar los materiales con demasiada frecuencia, ya que esto impide desarrollar las técnicas complejas y el dominio del material. Cuando se pasa rápidamente de un proyecto con una serie de materiales a otro proyecto con otra serie de materiales, aumenta considerablemente la cantidad de conocimientos que deben adquirir los alumnos, los cuales no siempre son alcanzables.

En un primer momento, los niños pueden sentirse atraídos por la variedad de materiales; sin embargo, después de un tiempo, lo más probable es que se sientan frustrados por no tener suficiente capacidad para manipularlos. Los niños no se aburrirán usando una y otra vez los mismos materiales si tienen nuevas, interesantes y emocionantes ideas, nuevos pensamientos y sentimientos que expresar. Cuando exista un nuevo pensamiento o sentimiento que busca ser expresado, los niños se verán continuamente desafiados para encontrar formas nuevas y diferentes de usar los mismos materiales para dar forma a sus ideas.

El uso de un material artístico permite la interacción, exploración y experimentación con las diversas cualidades de la arcilla, la pintura, los lápices de

colores, el hilo. El proceso de creación tiene una importancia mayor que el producto final, lo cual quiere decir que hay que seleccionar un material artístico que cubra las necesidades del grupo de edad para el cual se ha planeado (Lowenfeld & Brittain, 1987).

En el manual de evaluación del Proyecto *Spectrum* (Gardner, et al., 2000b) se recomienda que el currículum de arte incluya diversas actividades, como dibujos a lápiz, crayolas, plumones y gis; pinturas con distintos elementos y sobre superficies diferentes, y creación de piezas tridimensionales. Unos niños trabajan con más facilidad utilizando plumones que con pintura; otros prefieren materiales como gis o pintura de dedos, otros, medios más precisos, como plumones.

Al hacer que los alumnos trabajen con medios diferentes y se muestren sensibles a las características distintivas de los trabajos artísticos de los niños, los maestros podrán hacerse una idea más informada de cada alumno.

Se recomienda evitar el uso de técnicas complicadas, como pintura por goteo, pegar cereales, usar plantillas, fieltro o fomi, y métodos que sean ajenos a las propias intenciones infantiles. Actividades como la producción en masa de pequeños adornos prediseñados para fiestas y acontecimientos de temporada solo provocan que el niño se sienta incompetente, que pierda confianza en su propia expresión y que su creatividad sea opacada (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Es esencial que los materiales sean escogidos y empleados de tal forma que se anime al niño a realizar acciones de organización visual propias de su nivel de concepción y le posibilite para llevarlas a cabo (Arheim, 1974).

Tomando esto en cuenta veremos algunas sugerencias de actividades con distintos materiales (Gardner, et al., 2000b):

Crayolas: difuminados, crayolas fundidas, crayolas de distintos tamaños; se puede promover que los niños utilicen tanto los lados como los extremos quitando la envoltura, que usen crayolas de un solo color o papel de colores.

Pintura a la témpera: pinturas con rodillo, con popotes, con esponja texturizada, sobre papel de fantasía, mezclas de colores, con cuerda, con pinceles de distintos

tamaños, sobre diversas superficies (madera, arcilla, conchas, bolsas de papel, cartones de huevo, piedras, hojas secas de árboles, lijas). Se puede utilizar con los dedos y también usar acuarelas. Es conveniente usar papel grueso y un poco absorbente para que no se corra la pintura.

Lápices: para dar la oportunidad de que algunos niños dibujen con detalle.

Collages: materiales texturizados, como fieltro, plumas, conchas, algodón, terciopelo, retazos de tela, papel china. Formas como botones, popotes, clips, tapones de corcho, palillos de dientes, cuerda, hilo, estambre, pastas, tapas de botellas. Materiales transparentes y traslúcidos como bolsas de plástico, botellas de plástico de diferentes colores, encaje, celofán de colores. Materiales que se esparzan, como arena, aserrín y sal.

Papel: para hacer distintos tipos de formas; facilitar papel de distintos tamaños y tipos

Gis: con papel mojado y seco, se pueden mezclar los colores, utilizarlo sobre papel blanco o negro o sobre lija negra.

Materiales para trabajos tridimensionales: arcilla, plastilina, pasta de modelar, alambre, cajas pequeñas, carritos, palillos, palos de paleta, limpiapipas, cajas de cartón, pegamento.

4.3 De la teoría a la práctica educativa

Al estudiar las necesidades educativas que tiene nuestro país, resalta cuán importante es un cambio en la educación. Es necesario que los conceptos que se enseñan en la escuela se comprendan a profundidad para utilizarlos de manera adecuada y flexible en situaciones variadas, para resolver problemas, crear productos, y explicar fenómenos (Latitud, 2010). Existen varios avances respecto a la planeación educativa, sin embargo no son eficientes ya que no se llevan a la práctica. Hablando sobre educación artística sabemos que la problemática se multiplica.

Los currículos en arte, como en cualquier otro campo, no conseguirán ser efectivos si los educadores no incorporan en ellos mismos el conocimiento que se espera que impartan. Solo si los educadores están familiarizados y tienen cierta sensación de propiedad en relación con las materias que forman el currículo, dichos esfuerzos educativos darán fruto. De igual forma, es importante que existan medios viables para evaluar lo que se ha aprendido, para que la comunidad educativa apoye la educación en las artes (Gardner, 1994).

En diversas investigaciones, se ha encontrado que las diferentes atmósferas educativas influyen en los modos en que los estudiantes enfocan los problemas y dan forma a los productos. Hay diferencias importantes: entre individuos, grupos y culturas; los periodos de aprendizaje y las formas de dominio muy flexibles e influidas por el medio. De esta forma, sabemos que la naturaleza de “un sistema educativo puede también marcar las trayectorias del desarrollo humano en el interior de una cultura” (Gardner, 1994, p.23). De ahí la urgencia de mejorar el sistema educativo, ya que posee una gran responsabilidad en la formación de las mentes de una sociedad.

Gardner considera que: “el objetivo de la escuela debería ser el de desarrollar las inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencias” (p.27). Para él la escuela del futuro tendrá que reconocer que no todas las personas tienen los mismos intereses y capacidades; no todos aprenden de la misma manera y no tienen por qué hacerlo; nadie puede llegar a conocer todo lo que hay para aprender. Una escuela centrada en el individuo tendría que ser rica en la evaluación de capacidades y tendencias individuales (Gardner, 1995).

Pensando específicamente en la educación de las artes, los planteamientos de Elliot W. Eisner (1972) quien es el profesor de educación y arte en la Universidad de Stanford, brindan una perspectiva integral. Eisner propone que a lo largo de la escolaridad, se propicien experiencias estéticas que permitan identificar cualidades de las obras artísticas, involucrando crítica y reflexión, emociones y sentimientos que hacen significativas las experiencias de formación. Este profesor,

trabaja en tres campos: la educación artística, los estudios curriculares y los métodos de investigación cualitativa.

Al hablar de una perspectiva integral, se propone crear aulas inclusivas donde tengan cabida todos los tipos de inteligencias y maneras de aprender. Crear en el alumno la necesidad y curiosidad por investigar y encontrar diferentes soluciones a los problemas escolares y de la vida real. Se deben crear programas de estudios que sean, desde el punto de vista del desarrollo, apropiados y que se ocupen de las diferencias significativas que se dan entre los individuos.

La planificación de situaciones significativas y retadoras para los niños, propiciará su interés e involucramiento en las distintas áreas del conocimiento, y con ello la oportunidad para que adquieran aprendizajes cada vez más complejos. Las situaciones didácticas son un conjunto de actividades que demandan que los niños movilicen lo que saben y lo que son capaces de hacer. Dichas situaciones deben también recuperar o integrar aspectos del contexto familiar, social y cultural en donde el niño se desarrolla; y ser propicias para promover aprendizajes significativos, ofreciendo la posibilidad de aplicar en contexto lo que se aprende y avanzar progresivamente a otros conocimientos (SEP, 2011b).

En cuanto a la formación artística, se debe introducir a los estudiantes de un modo gradual y sensible en los aspectos notacionales y formales del análisis artístico, sin dividir de forma abismal las disciplinas del conocimiento. Cuando los niños experimentan con diferentes colores, pueden recibir instrucciones para aprender algo de la teoría de los colores; en la producción de variaciones sobre un tema, pueden encontrar de interés otras variaciones llevadas a cabo por los artistas maestros. Es importante crear experiencias y currículos para que los maestros incorporen una relación integral y madura entre actividades integrales como los proyectos y el conocimiento conceptual que se desea transmitir; de esta forma, se puede ir renovando el pensamiento educativo de raíz y de manera efectiva.

Uno de los grandes desafíos en la educación artística consiste en modelar eficazmente los valores de la cultura, los medios disponibles para la educación en las artes y para la evaluación, y los particulares perfiles individuales y de desarrollo

de los estudiantes. Es necesario fomentar habilidades para la interpretación y producción simbólica de los estudiantes a partir de conocer los códigos y posibilidades sintácticas según el contexto social e histórico. Esto se puede hacer apoyándose en recursos auxiliares para promover la generación de estas experiencias como son teatros, museos de arte, programas artísticos, etc. (Gardner, 1994).

Los contextos extracurriculares son ámbitos que se presentan como prometedores para desarrollar las potencialidades de los alumnos en otras áreas del saber que no son valoradas en la escuela formal. En México estos recursos artísticos extracurriculares, son una opción vital en la formación artística principalmente en este largo caminar hacia una educación estética formal dentro de las escuelas. Mientras las acciones de renovación de las prácticas educativas no sean una realidad, esta serie de recursos fuera de las aulas serán una opción para el desarrollo artístico.

4.3.1 Educación artística y currículo

El currículo constituye la serie de actividades que dan dirección al desarrollo de las aptitudes cognoscitivas de la persona, y que establece una agenda para el desarrollo de la mente (Eisner, 2004). Es la estructura que sostiene la enseñanza, y su forma va de acuerdo a la filosofía educativa que lo fundamenta.

El aprendizaje (de los saberes y formas culturales) incluido en el currículo escolar solo puede ser fuente de desarrollo personal de los niños en la medida en que potencie simultáneamente el proceso de construcción de la identidad personal y el proceso de socialización, es decir, en la medida en que les ayude a situarse individualmente de una manera activa, constructiva y crítica en y ante el contacto social y cultural del que forman parte (Coll, 2007).

No obstante, siempre existe una distancia entre las intenciones de los diseñadores de un currículo y la práctica docente real. El currículo *in vivo*, en contraste con el currículo *in vitro*, se refiere las actividades que se acaban aplicando en las aulas. Algunas veces son modificados por los docentes ya que ellos conocen los detalles de sus grupos y alumnos y pueden adaptar las actividades a las necesidades

únicas de cada grupo e individuo. Sin embargo, no todas las modificaciones son por esta causa, muchas veces es porque se ignora cómo llevarlo a la práctica o porque no se cuenta con los requerimientos necesarios (Eisner, 2004).

Para que el currículo se lleve a la práctica, tiene que ser considerado por los docentes como un currículo que valga la pena enseñar, que se interiorice la importancia del mismo. Un cambio significativo en las escuelas exige un cambio en la cultura educativa. Eisner (2004) considera que para que esto suceda se necesita lo siguiente:

- Buenos materiales curriculares que los maestros puedan usar.
- Maestros que sepan lo suficiente de las artes para enseñarlas y valorar las obras de los niños
- Prácticas de evaluación que analicen el aprendizaje que se valora en el campo de las artes
- Un clima en las escuelas que no asigne a las artes una categoría inferior en relación con otras materias

La enseñanza de las artes debería tener asignado tiempo suficiente en el currículo; puesto que con el tiempo que se otorga regularmente se puede enseñar muy poco. El currículo debe ser pertinente a los intereses de los estudiantes, pero debe tener también un valor sustancial. Las actividades deben ser diseñadas para que el estudiante realmente aprenda lo que se le enseña. El diseño de estas actividades está muy relacionado con las formas de pensamiento que se van a fomentar. El diseño curricular supone mucho más que seleccionar contenidos, aunque sean sustanciales; también suponen crear una organización de actividades que influyan en lo que aprenden los estudiantes.

Prieto y Ferrándiz (2001) consideran que el currículo debe introducir los cambios oportunos a la época y la cultura, para que los alumnos aprendan aquello que les interesa y desde sus intereses cubrir contenidos relevantes. Lowenfeld y Brittain (1987) expresan lo siguiente: “Los valores que tienen sentido en un programa de arte son los que pueden ser fundamentales para el desarrollo de una nueva

imagen, una nueva filosofía, incluso una estructura completamente nueva para nuestro sistema educativo” (p.21).

A lo largo de la historia educativa, los fundamentos de la educación artística han ido variando en función de los propósitos que justifican cada propuesta. Una corriente curricular, denominada contextualista, resalta la importancia de tomar en cuenta el contexto de la enseñanza. Los esencialistas por su parte, centran su atención en las características únicas del arte, afirmando que la contribución más valiosa que puede hacer el arte a la experiencia humana es aportar sus valores culturales implícitos y sus cualidades específicas; para ellos, el arte debe ofrecer a la educación del hombre precisamente lo que otros ámbitos no pueden ofrecer. Quienes son idóneos para la enseñanza artística son expertos en arte e historiadores de arte.

Una tercera justificación argumenta que el desarrollo del pensamiento creativo debería ser un objetivo primordial en un programa educativo de calidad. Se parte de la idea que el arte puede hacer una aportación especialmente importante al desarrollo del pensamiento creativo; esa es la razón para que el arte forme parte del programa educativo, ya que desarrolla la capacidad creativa del estudiante.

La cuarta justificación presenta como argumento que las actividades artísticas ayudan a que el estudiante comprenda mejor las asignaturas académicas y que esto puede utilizarse como un recurso importante en la enseñanza de dichas materias, así como en la transmisión de valores. Es decir, que el arte es mediador de la formación conceptual. La quinta justificación es el desarrollo psicomotor que brinda, en especial para niños de preescolar.

Después de analizar esta serie de justificaciones para la inclusión del arte en el currículo, veremos que para Eisner (2004) el valor principal de las artes en la educación radica en que, “al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual. Las artes visuales remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda: la contemplación estética de la forma visual” (p. 9).

La teoría de las Inteligencias Múltiples propone un enfoque disciplinar del currículo, pone énfasis sobre las artes ampliando el espectro hacia el conjunto de la cultura estética, rechazando la jerarquización y sistematización de los saberes. Tienen una posición educativa que busca principalmente trabajar a partir de proyectos que integran diferentes perspectivas disciplinares desde la secuenciación de contenidos.

La enseñanza y el aprendizaje de las distintas inteligencias se realizan mediante diversas actividades y proyectos de trabajo que constituyen lo que se ha denominado “currículo cognoscitivo”, el cual es una herramienta para ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender de forma significativa. En él, los profesores, por medio de actividades y proyectos, enseñan mecanismos y estrategias de pensamiento mediante el currículo ordinario. Se debe usar una metodología centrada en el pensamiento reflexivo y creativo para impartir los contenidos curriculares. De igual forma, es importante que se enseñe a los alumnos a transferir los conocimientos y cualquier aprendizaje escolar a la vida cotidiana (Prieto & Ferrándiz, 2001).

Es importante que los docentes consideren la forma en que el conocimiento se construye, e identifiquen de forma adecuada los intereses de los niños y el momento del desarrollo en que se encuentren, de tal manera que puedan brindar una educación individualizada. En palabras de Arheim (1974): “Toda enseñanza debería estar basada en la conciencia de que la concepción visual del alumno crece conforme a principios propios, y que las intervenciones del profesor deben estar guiadas por lo que en cada momento exija el proceso de crecimiento individual” (p. 214).

El currículo cognoscitivo abre la posibilidad de evaluar y enseñar las diferentes habilidades, conocimientos, hábitos y valores implícitos en las diferentes áreas de dominio. Los proyectos de aprendizaje incluidos en este tipo de currículo tienen como objetivo estimular el uso de un amplio rango de habilidades, y propiciar el aprendizaje significativo por medio del descubrimiento (Prieto & Ferrándiz, 2001).

Para tener una educación artística integral es necesario un currículo con una perspectiva distinta enfocado en la capacidad de conocer el mundo artísticamente, asociado a la competencia cultural con respecto al contexto. La educación artística integradora demanda prestar atención al uso de las artes plásticas para fomentar el conocimiento cultural y desarrollar las capacidades de los niños para resolver problemas de una manera creativa. Todo lo cual supone hacer más énfasis en ciertos tipos de actividades curriculares que en otras (SEP, 2011b).

A menudo, el currículo en arte es definido por lo que está de moda o por las fechas históricas; entonces el niño hace dibujos, para la independencia, día de la madre o navidad, lo cual priva a los niños de nuevas experiencias creativas. El currículo artístico no debe concentrarse únicamente en la producción de formas artísticas, también deben enseñarse otros aspectos es la educación artística, desarrollando habilidad crítica, para encontrar y experimentar estéticamente el mundo visual en cualquier circunstancia (Eisner, 2004).

La formulación de objetivos curriculares es un intento de describir lo que un estudiante debe saber o poder hacer en relación con alguna serie de contenidos al final de un período, es decir, los resultados deseados. Eisner, (2004) considera que los objetivos basado en la resolución de problemas son los que más concuerdan con el trabajo en el área artística.

Gardner (1994) destaca la importancia de la presencia del arte en el currículo desde la educación inicial, y recomienda una introducción al conocimiento conceptual y formal acerca del arte desde esta etapa. Durante esta edad, resulta importante garantizar que los niños sean motivados a continuar dibujando, pintando o modelando; que cuenten con amplias oportunidades para hacerlo y se facilite a los niños las habilidades y estrategias técnicas requeridas de modo que puedan progresar como estudiantes aspirantes a artistas.

Necesitamos un currículo integral que acepte que lo imaginativo no se opone a lo lógico, lo creador a lo didáctico, lo artístico a lo utilitario. Read (1986) piensa que la base de toda fuerza intelectual y moral radica en la adecuada integración de los sentidos perceptivos y el mundo exterior, una integración que solo ha de lograrse

a través de métodos educativos. Es necesario un plan integral en el cual las materias individuales pierden sus contornos actuales, definidos y artificiales, para confundirse en una actividad total constructiva o creadora, continuando en este sentido los métodos de enseñanza en la educación inicial.

4.3.2 Evaluación de la producción artística

La evaluación es parte esencial de la enseñanza, ya que brinda información valiosa del avance del niño y permite valorar los métodos utilizados por el docente. Eisner afirma (2004): “No todo lo que importa se puede medir y no todo lo que se puede medir es importante” (p. 219). Considérese lo anterior al hablar de evaluación en el área artística, aunque esto no quiere decir que no se puedan evaluar la enseñanza y el aprendizaje en esta área. Sin alguna forma de evaluación, el maestro no puede saber cuáles han sido las consecuencias de su enseñanza.

Eisner (2004) hace una distinción entre la evaluación y la medición, afirmando que no hay ninguna conexión necesaria entre evaluar y medir. La evaluación es básicamente valorativa; se pregunta por los méritos de algo. En realidad, tanto en la vida cotidiana como en la escuela, se realizan evaluaciones continuamente sin medir. En el caso de las producciones de los niños, se pueden observar muchas cosas de su forma de trabajo y todas ellas se pueden evaluar. Es posible evaluar tanto los procesos como los productos.

Existen diversos aspectos importantes para ser evaluados como el poder expresivo de una obra y su impacto estético. La capacidad de crear obras estéticamente satisfactorias ha sido y es uno de los principales valores artísticos. El logro de estas cualidades está relacionado en gran medida con la manera de componer las formas y de aplicar las técnicas. Al evaluar la calidad del trabajo de los estudiantes, se debe contar con criterios de evaluación y, de igual forma, se deben evaluar los métodos de enseñanza utilizados (Eisner, 2004).

Las evaluaciones más utilizadas en este dominio consistían en la observación de la copia de figuras geométricas y de bloques, el dibujo de una persona; o el hecho de que no se coloreara fuera del contorno de una figura prediseñada. Un niño con

buena evaluación es quien realice una fiel copia de la realidad. Pero estas evaluaciones dejan sin examinar componentes importantes, como la expresividad, la innovación y el ornato.

A diferencia de este enfoque, la evaluación bajo la teoría de las Inteligencias Múltiples consiste en valorar las necesidades de un alumno dentro del contexto natural del aula: destacar los puntos fuertes y las áreas a mejorar. Esto trae consigo consecuencias en la enseñanza, y favorece el desarrollo de las inteligencias preferidas por los niños, sin descuidar aquellas menos desarrolladas, para así potenciarlas. La evaluación y el aprendizaje son entendidos como un proceso unificado, para favorecer el desarrollo de todas las habilidades del pensamiento (Prieto & Ferrándiz, 2001).

Los medios de evaluación deben ser desarrollados de forma que permitan valorar las capacidades de los individuos para resolver problemas o elaborar productos a través de toda una serie de materiales físicos e intelectuales. Este tipo de evaluación brinda la posibilidad de sugerir actividades que pueden realizarse en casa, en la escuela o en el contexto de la comunidad. Esta información permite a los niños reforzar sus desventajas intelectuales o combinar sus talentos de manera que sea satisfactorio para ellos desde el punto de vista vocacional o de intereses (Gardner, 1995).

El tipo de evaluación que se usa en el proyecto *Spectrum*, (que está basado en las Inteligencias Múltiples y será analizado más adelante) en el área de expresión artística, se basa en el currículum preparado por el maestro para el curso, complementado con cuatro actividades estructuradas. Debido a que los trabajos artísticos de los niños cambian con el tiempo y no pueden evaluarse suficientemente a partir de una única muestra, los productos realizados por los niños se recogen para revisarlos, tanto a mediados del curso como al final. Esto con el fin de estimar y valorar logros y dificultades de aprendizaje de los alumnos. A partir de la colección de los trabajos artísticos de los alumnos durante el curso escolar, se examinan tres componentes principales de este conjunto de trabajos:

nivel de representación, grado de exploración y nivel artístico (Gardner, et al., 2000b).

Prieto y Ferrándiz (2001) consideran que para articular el proceso de evaluación-enseñanza se debe hacer en cuatro fases:

- Identificar los puntos fuertes de los niños en las diferentes áreas de aprendizaje.
- Introducir a los niños en las diferentes áreas de aprendizaje.
- Fomentar los puntos fuertes de los niños y respetar su diversidad.
- Rentabilizar los puntos fuertes para desarrollar otras áreas: la transferencia.

Una evaluación constante de este tipo permite valorar los aciertos en la intervención educativa y aquello que es necesario cambiar de las prácticas docentes; así como identificar la pertinencia de la planificación, el diseño de estrategias y situaciones de aprendizaje, y si estas concuerdan con las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Se podrá conocer si la selección y orden de los contenidos de aprendizaje fueron los adecuados y pertinentes.

Si la evaluación es una constante en el salón de clases, permitirá una educación artística que estimule y capacite a los niños para hacer arte y disfrutarlo. Al evaluar los trabajos de los niños también evaluamos su desarrollo y sus intereses. Lowenfeld y Brittain (1987) afirman que “solamente podemos apreciar el alcance del trabajo creativo entendiendo al niño y contemplando su dibujo como parte de su vida” (p.50). Un niño dibujará y pintará partiendo de lo que es y lo que vive.

Para incluir a toda la comunidad educativa en la evaluación y en la comprensión de la misma, se puede preparar una muestra del arte creado por los niños, lo que Eisner, (2004) llama “exposiciones educativamente interpretativas” (p. 217). En estas exposiciones, el maestro explica a los padres el tipo de desarrollo que muestran las obras de los niños. Así, es posible usar las creaciones artísticas y evaluar a partir de ellas el desarrollo cognoscitivo, describiendo las formas de pensamiento que los niños han tenido que aplicar para crear esas obras. Esto les

ayudará a los niños para ser motivados a seguir creando, y a los padres para hacer una mejor valoración de las obras de sus hijos.

4.4 Proyectos educativos basados en la Teoría de las Inteligencias

Múltiples, en el área de las artes

4.4.1 Proyecto Zero

Este proyecto fue iniciado por un grupo de investigación en la Universidad Harvard, que ha investigado el desarrollo de los procesos de aprendizaje en niños, adultos y organizaciones desde 1967. El Proyecto *Zero* busca crear comunidades de aprendices independientes y reflexivos, aumentar la comprensión profunda dentro de las disciplinas, y promover el pensamiento crítico y creativo. El objetivo que tiene Proyecto *Zero* es comprender y mejorar el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad en las artes, así como en humanidades y disciplinas científicas, desde el nivel individual e institucional.

Fue fundado en 1967 por Nelson Goodman, que por su interés en la estética y las artes decidió emprender el estudio y mejoramiento de la educación de las artes como una importante actividad cognoscitiva. Los estudios emprendidos por el Proyecto *Zero* proponen una visión cognoscitiva de la educación y las artes, basados en una comprensión detallada del desarrollo cognoscitivo del ser humano y del proceso de aprendizaje en las artes y otras disciplinas donde la actividad artística es el resultado de procesos mentales tan importantes como los utilizados en las ciencias o la administración. En el centro del proceso educativo se ubica al estudiante, respetando los diversos contextos en que un individuo aprende en las etapas de la vida, y las diferencias entre los individuos en cuanto a las formas en que perciben el entorno y expresan sus ideas. En cuanto a la evaluación se examinan tres aspectos de la competencia de los niños en las artes visuales: la percepción, la conceptualización y la producción (SEP, 2011b).

Proyecto *Zero* inició un programa llamado Project Muse, que promovía procesos de observación, análisis e interpretación de las obras de arte visuales como procesos cognoscitivos, ya que está involucrada una dimensión estética en la

experiencia o interacción con los objetos visuales. El programa hizo observación de los hábitos de aprendizaje y enfoques educativos en estado de prueba.

Entre los diversos materiales que utilizaron se encuentran los siguientes (SEP, 2011b):

- *The Generic Game*, que es una herramienta de aprendizaje que consta de un conjunto estructurado de preguntas que propician la construcción de sentido o significado de las obras.
- *The Entry Point Approach*, que permite obtener una serie de perfiles de inteligencia.
- Una síntesis de las anteriores ideas es *The MUSE QUESTs* (preguntas para entender, explorar, ver y pensar), que fomenta la reflexión sobre el arte a través de distintos enfoques.

Actualmente el trabajo de Proyecto Zero incluye investigaciones sobre la naturaleza de la inteligencia, la comprensión, el pensamiento, la creatividad, la ética y otros aspectos esenciales del aprendizaje humano. Su misión es comprender y mejorar el pensamiento de alto nivel y el aprendizaje a través de disciplinas y culturas, en una variedad de contextos, incluyendo escuelas, instituciones, museos y entornos digitales (Gardner, Perkins, Quense, Seidel, & Tishman, 2003).

4.4.2 Arts PROPEL

Es un experimento educativo en el área de evaluación y del programa de estudios en artes. Busca que la educación artística incluya el conocimiento formal y conceptual del arte, más allá de la mera producción. Lo hace creando situaciones ricas en las que los estudiantes puedan, de manera fácil y natural, oscilar entre diferentes formas de conocimiento artístico. Trabajan con estudiantes de enseñanza media en las áreas visuales (Gardner et al., 2000).

Inicialmente *Arts PROPEL* quería crear nuevas formas para evaluar el desarrollo de las inteligencias artísticas, encontrando que para evaluar una inteligencia es fundamental que el estudiante cuente con la oportunidad de trabajar

intensivamente con los materiales y familiarizarse con sus posibilidades y limitaciones.

Este proyecto está diseñado para comprometer la elaboración de una obra artística, la distinción de rasgos importantes en las obras de arte y la habilidad para distanciarse y reflexionar sobre el significado de las obras artísticas, tanto las obras creadas por otras personas como las propias (Gardner et al., 2000).

En un aula de *Arts PROPEL*, los alumnos se acercan al arte a través de tres caminos que dan nombre al proyecto *Arts PROPEL*:

- La producción. Los estudiantes se sienten inspirados a aprender las habilidades y principios de la forma de arte básicos, poniendo sus ideas en el material.
- La percepción. Los alumnos estudian las obras de arte para comprender el tipo de elecciones artísticas que hacen y para ver conexiones entre su propio trabajo y el de otros.
- La reflexión. Los alumnos evalúan sus producciones de acuerdo a las metas personales y estándares de excelencia en el campo.

Los investigadores de *Arts PROPEL* desarrollaron dos instrumentos principales que utilizan un proceso continuo de evaluación y la autoevaluación para reforzar la instrucción. Uno de ellos, llamado “proyectos de ámbito”, se trata de conjuntos ricos de ejercicios sobre el currículo diseñados tanto para transmitir a los estudiantes aquellos conceptos y prácticas considerados fundamentales para una forma de arte, como para permitir a estos estudiantes integrar sus diversas formas de conocimiento acerca de las artes para enfrentar retos (SEP, 2011b).

El otro instrumento es la carpeta con los trabajos de los estudiantes. Ésta se forma con los trabajos de los estudiantes, incluyendo planos para obras de arte, bocetos preliminares y esbozos más acabados, colecciones de materiales, proyectos de ámbitos relacionados, obras de otros artistas, y productos finales, y va acompañado de observaciones y reflexiones.

Estas carpetas facilitan que se examine el desarrollo del proceso creativo, y permiten que los estudiantes evalúen la calidad de sus propios proyectos en

términos de habilidad, estilo, progreso, evolución del trabajo (desde el boceto hasta el producto final), dándoles orientación en cómo reforzar sus puntos fuertes y reducir los débiles para mejorar sus futuros trabajos. También ayudan a los educadores a ver si los objetivos planteados sean cumplido (Hargreaves, Galton & Robinson, 1991).

Arts PROPEL es un esfuerzo contemporáneo para crear una educación en artes integradora de las formas de conocimiento importantes en las artes, de un modo que responda al conocimiento actual acerca del desarrollo y del aprendizaje humano.

4.4.3 Proyecto *Spectrum*

El proyecto *Spectrum* es un programa de investigación y desarrollo de nueve años de duración basado en las teorías de Howard Gardner y David Feldman. Durante este tiempo el programa tuvo tres fases. En la primera, el objetivo consistió en desarrollar un nuevo medio de evaluación de las capacidades cognoscitivas de los niños de educación infantil. En la segunda fase se dio un giro al enfoque y se buscó descubrir las respectivas capacidades cognoscitivas más destacadas de los niños de educación infantil y primero de primaria, sobre todos de los considerados en situación de riesgo de fracaso escolar. Durante la tercera fase se investigó si el rendimiento académico de los alumnos en situación de riesgo podía mejorar si se descubrían y fomentaban las áreas en las que destacaran de modo especial. Las actividades de *Spectrum* se adaptaron, y se implementaron en escuelas públicas y en contextos no escolarizados como los museos infantiles y un programa de tutoría (Gardner et al., 2000).

Durante este tiempo, desarrollaron un inventario de campo para evaluar las actividades en el aula, y un diseño de actividades de los centros de aprendizaje que ayudan a los niños a desarrollar habilidades clave en ocho ámbitos de inteligencia. También se adaptó el marco de trabajo de *Spectrum* para un museo enfocado a los niños, y se creó un programa de asesoramiento con base en el enfoque de *Spectrum*. Este proyecto puede ser usado como un componente

poderoso para programas de intervención y apoyo para diversos programas educativos (Gardner et al., 2003).

El proyecto *Spectrum*, propone un enfoque alternativo del currículo y la evaluación, que busca el respeto a los diversos intereses y capacidades de los niños. Pretende descubrir y promover las destrezas cognitivas más destacadas y los intereses de los niños para lograr que posean las habilidades necesarias para desenvolverse bien en la sociedad, propiciando el desarrollando las estructuras cognitivas de forma gradual e independientemente de cada dominio e inteligencia (Prieto & Ballester, 2003).

De forma más específica, el Proyecto *Spectrum* tiene los siguientes objetivos principales: en primer lugar, referente a la evaluación, pretende evaluar los conocimientos, las habilidades, los procesos, estilos e intereses que los niños manifiestan cuando tratan de resolver problemas referidos a cada una de las ocho inteligencias. En segundo lugar, busca diseñar un currículum cognoscitivo orientado a favorecer los procesos y las habilidades implícitas en las distintas inteligencias (Gardner et al., 2000).

En *Spectrum* se desarrollan una serie de proyectos durante el curso escolar que brindan la oportunidad a los alumnos de utilizar diferentes inteligencias de manera práctica. Se busca conectar a los niños con problemas reales. La realización de un proyecto obliga al niño a utilizar y transferir a la vez todas las habilidades, conocimiento, estrategias y actitudes implícitas en las inteligencias.

Los proyectos utilizan con frecuencia un enfoque más integrado e interdisciplinario de la enseñanza y el aprendizaje. Los materiales usados en los proyecto están diseñados para estimular a los niños para explorar dichos materiales a través de todos los sentidos ya que se pretende estimular a los niños a aprender mediante las interacciones con el mundo físico y social (Prieto & Ballester, 2003).

La evaluación de la expresión artística de *Spectrum* se basa en el currículum preparado por el maestro para el curso, complementado con actividades estructurales. Como ya se ha mencionado, dado que los trabajos artísticos de los niños cambian con el tiempo y no pueden evaluarse suficientemente a partir una

única muestra, los productos realizados por los niños se recogen para revisarlos tanto a mediados del curso como al final del mismo, en una carpeta de trabajos (Gardner et al., 2000).

El enfoque de la evaluación de *Spectrum* reúne cuatro características distintivas:

- La evaluación se realiza durante el desarrollo de actividades significativas, considerando los estados finales, para garantizar que las actividades supongan la aplicación de unas destrezas en un contexto que sea significativo para el niño y, a la vez, la cultura las considere valiosas.
- La línea que separa el currículum y la evaluación desaparece, rechazando el ambiente tradicional de los *tests* de inteligencia.
- La atención a los estilos de trabajo de cada niño, utilizados en distintas actividades, es fundamental.
- Las medidas utilizadas hacen justicia a la inteligencia, trabajando directamente con las capacidades.

4.4.3.1 Propuesta de centros de interés

El concepto de centros de interés formulado por Decroly (1927 en Prieto & Ballester, 2003) es retomado por Gardner y sus colaboradores, denominándolos centros de aprendizaje. Estos son espacios alrededor de los cuales se diseñan las diferentes unidades temáticas, agrupando sus diversos contenidos bajo cierta relación. Un centro de interés permite relacionar la vida del niño con los contenidos curriculares.

Prieto y Ballester (2003) en su libro “Las inteligencias múltiples” señalan diversas conexiones entre el Proyecto *Spectrum* y la teoría de Decroly. Entre ellas está la importancia dada a temas como la autonomía y el autogobierno, personal y colectivo, de los niños. De la misma forma que Decroly concede importancia a la adaptación de los contenidos escolares, a los intereses y motivaciones de los niños, en el Proyecto *Spectrum* los diferentes objetivos de aprendizaje han de ajustarse a la estructura cognoscitiva, intereses, motivaciones y estilos de trabajo de los alumnos.

Los centros de interés implican una escuela práctica con métodos activos, partiendo de lo más simple hacia lo más complejo. La aplicación de las inteligencias múltiples en el modelo del Proyecto *Spectrum* implica la propuesta de actividades estructuradas considerando las diferencias individuales de los niños; procurando que se adapten a las características de éstos (Valero, 2007).

En el Proyecto *Spectrum* se busca trabajar un proyecto o unidad temática utilizando las ocho inteligencias a través de los centros de interés. En estos centros los alumnos tienen la oportunidad de conocer y manipular diversos materiales, conocer distintas técnicas y realizar actividades que desarrollen cada inteligencia o que trabajen algún dominio o área de conocimiento. De esta forma, en el momento de trabajar y explorar los materiales, pueden ser observadas las habilidades destacadas de los niños. Es necesario considerar que, como señala Gardner (1995, en Gomis, 2007), no todas las unidades temáticas y proyectos tienen que ejercitar todas las inteligencias ni explorar todos los dominios de conocimiento. Cada actividad debe servir para que los niños consigan una comprensión más profunda de la materia que se está abordando o como un nuevo método de acceso a la misma.

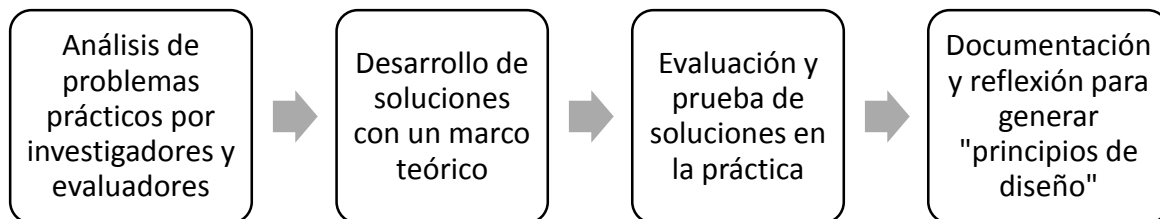
Otros puntos de encuentro entre la teoría de Decroly y el Proyecto *Spectrum* son la importancia que le brindan a la observación de diferentes fenómenos como procedimiento idóneo para la investigación y el aprendizaje, la atención especializada a alumnos con deficiencias, y la responsabilidad de los padres en la educación. Respecto a la evaluación y el entrenamiento, Gardner utiliza instrumentos cualitativos, basados en las técnicas y *tests* diseñados por Decroly. Como se ha visto en este capítulo, es necesario crear entornos ricos en experiencias estéticas que permitan que sean desarrolladas las potencialidades cognoscitivas, como el sentido estético, la imaginación y la creatividad; así como la expresión de sentimientos y emociones. La edad preescolar es una etapa crucial en la enseñanza artística ya que los niños son capaces de dominar técnicas y estilos de forma natural. Es necesario utilizar métodos como los proyectos y el

trabajo en equipo; y fomentar experiencias creativas que incluyan diversas formas de conocimiento.

CAPÍTULO 5. MÉTODO

El presente trabajo se enmarca en la Investigación Basada en el Diseño, de tipo cualitativo (Bell, 2004 en Rodríguez & Valldeoriola, 2009) que se centra el diseño y exploración de todo tipo de innovaciones educativas, a nivel didáctico y organizativo, como es el caso de esta investigación. De esta forma, se pretende contribuir a una mejor comprensión de la naturaleza y condiciones del aprendizaje. La Investigación Basada en el Diseño se realiza en contextos reales con la finalidad de evitar las distorsiones propias de los experimentos de laboratorio. No pretende controlar variables, sino identificarlas para caracterizar la situación. La planeación es flexible y dinámica de acuerdo al contexto. No tiene como objetivo la replicación de las intervenciones realizadas, sino la mejora del diseño y la generación de pautas para la implementación de diseños educativos en situaciones con condiciones similares.

Proceso en la Investigación Basada en el Diseño:



Los diseños de investigación basados en este tipo modelo pueden darse en contextos variados en su tipología y amplitud (Rodríguez & Valldeoriola, 2009).

5.1. Problema

La educación artística en México presenta enormes rezagos en todos los niveles educativos y, refiriéndonos a la educación preescolar, podríamos considerar el interés tan pobre que se le brinda. La edad preescolar es un momento clave en el desarrollo cognoscitivo de los niños, incluyendo el desarrollo artístico. De forma natural, el niño tiene inclinación a crear y apreciar el arte. La educación puede

marcar el desenlace de esta inclinación, ya que sin un ambiente estimulante difícilmente se logrará un nivel óptimo de desarrollo artístico.

Para lograr desarrollar las habilidades artísticas, es importante crear programas que ayuden a construir y favorecer la comunicación de las ideas mediante lenguaje artístico combinando sensaciones, colores, formas, composiciones, y la transformación objetos. Dichos programas deben partir de las potencialidades identificables en los niños.

El actual Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004) incluye el campo de expresión y apreciación artística. Los docentes tienen que elaborar situaciones didácticas para desarrollar las habilidades requeridas en cada campo; sin embargo, existen fuertes complicaciones para que esto ocurra y que el programa sea vivido en el aula.

La intervención de este trabajo se basó en algunos principios de la teoría de las Inteligencias Múltiples. Se elaboró un taller para favorecer la expresión y apreciación plástica, creando una herramienta para mejorar la educación artística en preescolar. Se propone, asimismo, una forma de evaluación en el área de expresión y producción artística.

5.2. Objetivos

5.2.1 General

Diseñar, aplicar y evaluar una propuesta de intervención fundamentada en algunos principios de la teoría de las Inteligencias Múltiples, mediante la modalidad didáctica denominada taller.

5.2.2. Específicos:

- Desarrollar, por medio del taller, la expresión y apreciación plástica en preescolares.
- Crear una propuesta de taller para los docentes de educación preescolar en la enseñanza de la expresión y producción artística.
- Evaluar de forma dinámica la inteligencia visoespacial.
- Identificar prácticas educativas eficaces en el área artística.

5.3. Participantes

Un grupo de 10 niños de tercero de preescolar, de cinco años de edad; siete de ellos, del género femenino y tres del masculino; de una escuela privada de nivel preescolar. La escuela integra a hijos de padres trabajadores y profesionistas de un nivel socioeconómico medio y medio alto. Utilizan el método tradicional de enseñanza. Sus grupos son reducidos de aproximadamente 10 niños cada uno. La selección de esta escuela fue un muestreo a conveniencia. Durante este trabajo se usarán seudónimos.

5.4. Instrumento de evaluación

Para guiar la observación dentro del aula se utilizaron criterios de las competencias y aprendizajes esperados en el aspecto de expresión y apreciación visual del PEP (2011) (Ver tabla 2).

Para evaluar el desarrollo de la expresión y apreciación plástica, se utilizó el sistema de puntuación de *Spectrum Field Inventory* (Gardner, et al., 2000b). Para la puntuación se utilizan 9 elementos, puntuados de la siguiente forma:

- 1- Capacidad baja
- 2- Capacidad media
- 3- Capacidad elevada

Aunque cada elemento se puntúe por separado, solo nos ayuda a evaluar en relación con las categorías generales de representación, exploración y expresión artística. Los trabajos artísticos de los niños no deben puntuarse como piezas individuales, sino como totalidad.

Los criterios utilizados son los siguientes:

Nivel de representación: Se refiere a la capacidad de crear símbolos reconocibles de objetos comunes (como personas, vegetación, casas y animales), así como a la destreza para coordinar especialmente estos elementos en un todo unificado. Los elementos que se observan son las formas básicas, el color y la integración espacial.

Grado de exploración: Se trata de la medida en que la flexibilidad, la creatividad, la inventiva y las variaciones se reflejan en los diseños y dibujos representativos

del niño y en el uso de los materiales de expresión artística. Se observan elementos como el color, las variaciones de temas y formas y la dinámica.

Nivel de arte: Es la capacidad de utilizar los diversos elementos del arte (línea, color, forma) para reflejar emociones, producir determinados efectos y adornar los dibujos. Los elementos de este criterio son la expresividad, la plenitud y la sensibilidad estética.

5.5 Procedimiento

Se diseñó un taller con diez sesiones enfocadas en la creación de un producto plástico cuyos objetivos fueron:

- Favorecer la expresión creativa y personal de los sentimientos, pensamientos e imaginación de los preescolares.
- Desarrollar la apreciación de producciones artísticas en alumnos de preescolar.
- Propiciar el desarrollo de todas las inteligencias.
- Crear experiencias para su expresión plástica.
- Propiciar un ambiente para expresar emociones.
- Promover el aprendizaje cooperativo.
- Vincular el arte de forma directa con otras inteligencias.
- Dar oportunidad a la imaginación y la creatividad.
- Exponer a los niños a experiencias visuales.
- Propiciar la apreciación estética.
- Fomentar la libre expresión de sus ideas de forma plástica.
- Adaptarse al desarrollo cognoscitivo de los niños.
- Generar diálogos que promuevan la conciencia de sus experiencias.

La duración fue de cinco semanas, y cada sesión fue de dos horas. Se puntualiza el propósito, las inteligencias implicadas, y los materiales necesarios; se describe el desarrollo de cada actividad.

El taller estuvo basado en la teoría de las Inteligencias Múltiples y en las actividades de evaluación propuestas en el Proyecto *Spectrum*, y fue implementado con la aprobación de personal docente pero sin su participación directa.

En cada sesión se creó un producto plástico, el cual es anexado a una carpeta de trabajo. Cada alumno tuvo en su carpeta los dibujos de cada sesión y fotografías de los modelos tridimensionales. Al finalizar las diez sesiones se evaluaron los trabajos, utilizando la propuesta de Proyecto *Spectrum* del dominio de las artes visuales. Dicho instrumento brindó información acerca de la representación, la exploración y la expresión artística. A partir de la información arrojada por el instrumento de evaluación y la observación por cada niño durante las sesiones del taller, se desarrolló un perfil, de tal forma que se pudieran hacer recomendaciones específicas para cada niño.

La evaluación del Proyecto *Spectrum* se basa en la observación minuciosa y contextual de los niños y su trabajo, proporcionando un marco de referencia para evaluar las capacidades cognoscitivas dentro del propio contexto de aprendizaje. Se utilizaron los criterios de puntuación de las artes visuales propuestos en el Proyecto *Spectrum* para evaluar el dominio en esta área. El análisis se llevó a cabo utilizando estos criterios, así como también en la observación realizada durante las sesiones, haciendo un análisis del total de sus producciones plásticas y de las competencias desarrolladas en la producción y la expresión artística.

Para esto fueron diseñadas distintas actividades de evaluación y aprendizaje. Durante cada actividad se observaron los trabajos de los niños, los cuales se unieron en una carpeta (En las figuras del 1 al 10 se muestran algunas de sus producciones plásticas). En *Spectrum* la evaluación y el currículo están íntimamente ligados: las actividades de evaluación son semejantes a las de aprendizaje y la información que permite evaluar a cada alumno se recoge de manera continua en el ambiente del niño y mientras éste trabaja. El análisis de los resultados obtenidos se realizó de una forma descriptiva.

Esto permitió hacer un perfil en el área de artes visuales para cada uno de los alumnos, así como plantear recomendaciones para desarrollar el potencial en este ámbito (Ver tablas de la 9 a la 18).

Durante las diez sesiones del taller (ver Apéndice I) se buscó brindar experiencias que permitieran al niño tener oportunidades para formar un almacén de ideas que plasmar en sus creaciones plásticas. A continuación se muestra el nombre y las inteligencias implicadas cada sesión del taller:

Tabla 11:

Estructura del taller de expresión y apreciación plástica

Duración por sesión: 2 horas		
Sesión	Nombre	Inteligencias implicadas
1	¡Llegaron las flores!	Naturalista, intrapersonal, interpersonal, visoespacial, lingüística y corporal-cinestésica
2	Feliz por todo un inmenso segundo	Intrapersonal, visoespacial y lingüística.
3	¿Oso pardo qué ves ahí?	Intrapersonal, interpersonal, visoespacial y lingüística.
4	Imagen al viento	Naturalista, intrapersonal, interpersonal, visoespacial, musical y corporal-cinestésica.
5	Amigos de arcilla	Naturalista, intrapersonal, interpersonal, visoespacial, lingüística y corporal-cinestésica.
6	Caleidoscopio	Naturalista, intrapersonal, interpersonal, visoespacial, matemática, lingüística y corporal-cinestésica.
7	Esferas	Naturalista, intrapersonal, interpersonal, visoespacial, matemática, lingüística y corporal-cinestésica.
8	Música en movimiento	Musical, intrapersonal, interpersonal, visoespacial y corporal-cinestésica.
9	Fotografías del mundo	Naturalista, intrapersonal, interpersonal y visoespacial.
10	Animales imaginarios	Naturalista, intrapersonal, interpersonal, visoespacial, lingüística y corporal-cinestésica.

5.5.1 Descripción del taller

La primera actividad llamada “**¡Llegaron las flores!**” tiene como propósito que el niño conozca la obra de diferentes artistas y comprenda que diferentes interpretaciones de la realidad son igualmente válidas. Para ello se leyó un poema

llamado “Flores nuevas”, del cual se hizo un análisis, a través de preguntas con las que se les pidió a los niños que dieran sus impresiones: ¿De qué trata el poema? ¿Qué les pareció? ¿Qué flores les gustan? ¿Qué formas tienen? ¿De qué color son?

Posteriormente se proyectaron imágenes de pinturas como “Los girasoles” de Vincent Van Gogh; “Flores primaverales” de Claude Monet; “Bouquet de flores en un jarrón” de Paul Cézanne; “Poppy” de Georgia O`Keeffe; “Vendedora” de Diego Rivera. En total fueron diez pinturas (Apéndice II). De cada una se mencionó el nombre y el autor.

Enseguida se proyectó nuevamente la presentación con cada una de las pinturas y se les pidió que formaran tres equipos y que comentaran sobre las pinturas que más les gustaron y el porqué. La mayoría se expresaba con gran emoción de la pintura que más les gustaba, en general les gustaban las que tenían mucho color. Para continuar con la actividad, se condujo al grupo a una terraza en la que los niños habían sembrado diversas semillas como cilantro, perejil, frijol. Esta siembra fue una actividad que los niños habían realizado con meses de anterioridad como parte de las actividades diseñadas por la docente del grupo. Cada niño mostró cuál era su planta e hizo observaciones sobre su crecimiento, características de las hojas y cuál sería su estado final: ¿Cómo sabrás que ya está lista? ¿Cómo será su sabor? ¿En cuánto tiempo sucederá esto?

Al regresar al aula se les proporcionó material para que realizaran un dibujo de una o varias flores. Una vez concluida su obra se les pidió que la presentaran y explicaran al grupo, diciendo qué es lo que dibujaron y cuál era el título de su trabajo.

Muchas de las obras tenían alusiones a pinturas que se habían proyectado; los títulos, por su parte, hacían alusión a versos del poema. Algunos títulos fueron: “Flores nuevas”, “Las flores de primavera”, “Flores en tiempo de lluvia”, “Flores de agua”, “Flores esmeralda”, “De tierra”, “Flores naciendo”. Utilizaron diversos colores y texturas, combinando diversas técnicas. En el momento de la

presentación se mostraron abiertos a hablar sobre su obra y respetuosos hacia la obra de otros niños.

En la segunda sesión titulada “**Feliz por todo un inmenso segundo**” se les pidió que se pusieran cómodos en su lugar y escucharan con atención. Se inició dando lectura al cuento “Juan Felizario Contento” (Apéndice II) mostrando las ilustraciones de cada página. Al terminar se les hicieron algunas preguntas relacionadas al texto ¿Qué es una herencia? Dado que ningún niño conocía el concepto de herencia, se dio una breve explicación y se les preguntó si conocían a alguien que hubiera recibido una herencia. Se explicó que todos tenemos una herencia cultural y una genética que heredamos de nuestros padres y abuelos. Y se continuó con las siguientes preguntas: ¿Qué le heredaron a Juan Felizario Contento? ¿Con qué objeto de su herencia se quedó? ¿Cómo era esta pluma? ¿Cómo se sintió Juan Felizario Contento? Y finalmente se les preguntó: ¿A ti, qué te hace feliz? Se dio oportunidad a que cada niño diera una respuesta y se exploró sobre los detalles de algunas situaciones que los hacen felices. Algunas respuestas fueron: “Estar con mi familia”; “jugar con amigos, hermanos, primos o mascotas”; “salir de vacaciones”. Una respuesta única fue: “estar chimuela”.

Posteriormente se les preguntó: ¿Qué los pone tristes? Y se dio un tiempo para que cada niño hablara acerca de lo que los pone tristes. Algunas respuestas fueron: ser regañados o castigados, que sus papás se vayan, la muerte de algún familiar. Después se les pidió que recordaran lo que los hace felices y que lo plasmaran en un dibujo. Al terminar se les pidió que mostraran al grupo lo que dibujaron y explicaran qué había en su dibujo.

Muchos de los dibujos estuvieron llenos de color, aunque en la mayoría fueron abstractos. Se mostraron abiertos al hablar de sus emociones y sobre sus dibujos. En la tercera sesión “**Oso pardo, ¿qué ves ahí?**” uno de los propósitos fue que el niño creara sus propios collages y que a partir de un collage desarrollara una historia. Para iniciar se les preguntó si sabían qué era un collage, una niña que sabía lo explicó. Posteriormente se mostró una serie de imágenes de collage principalmente de Eric Carle (Apéndice III). Se dio una breve explicación acerca

del trabajo de Eric Carle: sus ilustraciones a libros y su estilo de collage. Posteriormente se les entregaron diversos materiales para realizar su propio collage. Se les pidió, una vez que hubieron terminado, que explicaran al grupo cómo realizaron su collage y que narraran una historia para su collage. Después de la narración se realizó un collage colectivo: cada niño inicio el collage y a cada minuto lo pasó a su compañero de la derecha quien debía de seguir trabajando sobre él hasta el minuto siguiente, cuando lo tenía que pasar al compañero de la derecha. Así se continuó, hasta que la hoja llegara a su dueño original.

Se les pidió que comentaran qué es lo que habían planeado hacer originalmente, y cuál fue el resultado final. Se les preguntó si les gustó cómo quedó su collage con las aportaciones de todos. Las reacciones fueron diversas porque algunos se esforzaron en colocar piezas de papel que consideraban bonitas y otros no pusieron tanto empeño en las obras de los otros. El resultado agradó a la mayoría, pero algunos se sintieron frustrados porque su collage no fue lo que habían planeado. Se explicó que es un riesgo que corremos cuando hacemos una creación colectiva ya que todos tenemos gustos e intereses distintos. Se recalcó la importancia la colaboración y se analizaron las ventajas de trabajar en equipo.

En la cuarta sesión, titulada **“Imagen al viento”** se les mostraron algunas imágenes de móviles de Calder (Apéndice IV) y se les pidió que describieran su trabajo: ¿Qué formas usa? ¿Qué colores tiene? ¿Cuál de sus obras les gusta más? Posteriormente se dio una explicación sobre los colores primarios (azul, amarillo y rojo) y las combinaciones que se necesitan hacer para obtener otros colores (ej. azul + rojo = morado). Se dio una demostración combinando agua de colores, invitándolos a proponer sugerencias de nuevas combinaciones. Cuando sugerían alguna, se les pedía que realizaran una hipótesis de lo que pasaría.

A continuación se les proporcionó material para que hicieran su propio móvil, para que una vez terminado lo observaran en movimiento. Y se les preguntó: ¿Por qué creen que se mueve? Contestaron que por el viento. Se les preguntó ¿qué otras cosas mueve el viento? Algunas respuestas fueron: los árboles, el cabello, los papalotes, los pájaros, las pelotas. Después se puso música clásica y se les invitó

a que cerraran sus ojos y se imaginaran que ellos eran un árbol movido por el viento, y que pensarán ¿Cómo se moverían? ¿Cómo se siente el viento en sus ramas? ¿De qué color son sus hojas? ¿Cómo bailarían? Para terminar de les pidió que comentaran cómo se sintieron siendo árboles y que mostraran su móvil comentando qué les gustó más.

Al observar las obras de Alexander Calder se mostraron interesados, les gustaron los colores que usa y algunas de sus obras. Al momento de hacer las combinaciones reaccionaron alegres, algunos niños ya conocían diversas combinaciones y eso permitió que hicieran buenas hipótesis. La realización del móvil les entusiasmó, y lograron realizar piezas móviles.

La sesión cinco “**Amigos de arcilla**” tuvo como propósito principal introducir a los niños en la escultura, sus técnicas y materiales. Para iniciar se les mostraron imágenes de esculturas con diversos estilos y materiales como madera, hierro, mármol, arcilla, arena, hielo, mantequilla, etc. (Apéndice V). Por cada escultura se les pedía que observaran el material, que imaginaran cómo haría el artista la escultura y qué título le pondrían a la obra. Durante la presentación de las imágenes se conversó sobre los materiales que usan los escultores y las técnicas que aplican para poder realizar su obra. Se les pidió que crearan una historia para cada escultura.

Posteriormente se les preguntó acerca de sus amigos: ¿Cuántos amigos tienen? ¿Cómo se llaman? ¿Quiénes son nuestros amigos? ¿Qué actividades hacen con ellos?

A continuación se les dio material para que ellos realizaran una escultura. Se les proporcionó un poco de masa de sal, que es suave y fácil de moldear. Posterior al moldeado, utilizaron pinturas para darle color.

Al ver las imágenes de las esculturas, se mostraron fascinados especialmente por las realizadas con comida. Las historias que inventaron en grupo fueron breves y tenían que ver en la mayoría con animales. En cuanto a los amigos, la mayoría consideraba que los amigos son los que juegan contigo y te prestan cosas. La mayoría representó a sus amigos aunque no hubo ninguna indicación sobre esto.

Durante la sexta sesión llamada “**Caleidoscopio**” se buscó que los niños pudieran experimentar con diferentes materiales, formas y colores; y que tuvieran un acercamiento al fenómeno óptico de la reflexión de la luz. Para iniciar, se les preguntó si conocían los caleidoscopios. La respuesta fue negativa, y se dio una breve explicación: es un juguete antiguo que seguramente fue inventado por un físico hace muchos años.

Posteriormente se les entregó el material y las indicaciones para ensamblar el caleidoscopio. Una vez listo, se les pidió que decoraran el tubo del caleidoscopio con pinturas, dibujando en él lo que quisieran. Se pidió que observaran a través del caleidoscopio y describieran lo que veían: ¿Qué colores? ¿Qué formas? ¿Por qué se ven todas esas formas? Se escucharon sus observaciones. Las hipótesis que realizaron sobre el funcionamiento del caleidoscopio tenían que ver con las cuentas que se le metieron, con el movimiento al hacerlo girar y con la luz. Se dio una breve explicación sobre el reflejo de la imagen en el espejo y el efecto que se ve. Para finalizar se les pidió que mostraran su caleidoscopio y que describieran la decoración que realizaron, los colores y formas usadas. Se mostraron muy interesados y fascinados con las formas y los colores. En la decoración del caleidoscopio usaron formas definidas y gran variedad de colores.

En la séptima sesión “**Esferas**” el propósito fue tener un acercamiento a la geometría y realizar hipótesis sobre algunos fenómenos físicos como la tensión superficial. Para iniciar se mostraron las figuras hechas con limpiapipas y se preguntó por el nombre de cada figura. Se les pidió que pensaran cómo saldría la burbuja hecha con el limpiapipas en forma de círculo. La mayoría dijo que sería en forma de círculo. Se prosiguió a comprobar esa hipótesis y se les pidió que observaran la burbuja. Se preguntó ¿De qué forma era? Su respuesta fue: círculo. Se explicó que esa forma se llama esfera y se comparó con el círculo de limpiapipas.

Posteriormente se les mostró el limpiapipas en forma de triángulo y se les preguntó: ¿Qué forma tiene? ¿Qué pasará si hago una burbuja con él? ¿De qué forma saldrá? Su hipótesis fue que saldría un triángulo. Se hizo la burbuja y se

preguntó sobre su forma, y afirmaron que era un círculo. Se les invitó a explicar la diferencia entre un círculo y una esfera, finalmente comprendieron que la diferencia es el volumen y se resaltó que la burbuja es una esfera.

La siguiente figura fue el cuadrado y se realizaron las mismas preguntas para que formularan sus hipótesis. Su supuesto era que sería una burbuja en forma de cuadrado. Se comprobó nuevamente que la burbuja tomaba forma esférica.

Posteriormente se mostró el limpiapipas con forma de estrella. Y se pidió que hicieran sus hipótesis, esta vez algunos pensaban que la burbuja tendría forma de esfera y unos pocos que sería una estrella. Se hizo la burbuja para comprobar que la burbuja siempre adquiere forma esférica.

Se les pidió que pensarán ¿Por qué la burbuja siempre tiene forma de esfera? Una niña respondió: “La burbuja quiere ser estrella, pero cuando atrapa el aire se vuelve esfera”.

Se dio una breve explicación sobre el ahorro de energía que implica la esfera y que es la forma favorita en la naturaleza (Apéndice I). Se les pidió que mencionaran algunos objetos conocidos en forma de esfera; algunas respuestas fueron: pelotas, paletas, balones, esferas de navidad. Se les preguntó ¿qué frutas tienen forma de esfera? Y ellos enlistaron varias frutas. Finalmente se les entregó material para realizar una escultura con esferas y que mostraran y explicaran su obra terminada al grupo.

Los niños se mostraron muy interesados en el fenómeno y de forma entusiasta realizaban sus hipótesis. En sus esculturas incluyeron varias esferas de diversos colores.

En la octava sesión “**Música en movimiento**” el propósito principal era que exploraran movimientos con sus cuerpos y comunicaran las sensaciones producidas por la expresión corporal. Se inició poniendo música de diferentes ritmos y variando el volumen; y se les pidió que caminaran en círculo al ritmo de la música, variando la rapidez de sus movimientos según la música. Posteriormente se les pidió que caminaran imaginando que eran jalados del hombro, de la lengua, del pie, de la mano, de la cabeza, de la rodilla, de la nariz y de la cadera.

Al terminar se pidió que hicieran un círculo y se les pidió que compartieran sus impresiones acerca de la actividad: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué les gustó? ¿Qué les costó trabajo? ¿Qué partes del cuerpo utilizaron? ¿Cómo creen que se veían mientras se movían? Narraron que les gustó mucho la actividad, la consideraron divertida. Al hacer los movimientos estaban sonrientes, y no se avergonzaban.

Después se les entregó el material para que tallaran en él, y representaran alguna parte de su cuerpo y después la pintaran. A la mayoría le costó trabajo tallar el yeso, es recomendable remplazarlo por un material más blando como el jabón de barra.

En la novena sesión **“Fotografías del mundo”** se buscó exponer a los niños a imágenes de diferentes paisajes, para que después ellos pudieran expresar en una obra sus intereses y sus gustos. Para iniciar la actividad se presentaron imágenes de diferentes paisajes, algunos naturales, otros urbanos, algunos que reconocían y otros muy lejanos (Apéndice VI). En cada imagen se les preguntó ¿Qué lugar creen que es? ¿Dónde está? ¿Les gustaría visitarlo? ¿Con quién?

Después se le pidió a cada niño que hablara sobre su lugar favorito, dando su nombre y ubicación, y que lo describieran a detalle. Finalmente, se entregó el material para que dibujaran ese lugar; y al terminar se dio la oportunidad de que mostraran su dibujo a los demás y relataran una historia sobre ese lugar. Los lugares que dibujaron fueron diversos, la mayoría dibujó lugares que visita cotidianamente: un parque, la casa de algún amigo, otros lugares a los que van de vacaciones. En sus narraciones incluían a su familia como personaje principal.

En la décima y última sesión llamada **“Animales imaginarios”** se tenía como propósito que conocieran algunos animales y sus características y que crearan un animal a partir de la imaginación. Se mostraron algunas imágenes y se dio la explicación sobre algunas partes de su cuerpo y su función. Se mostraron los siguientes animales: el oso hormiguero cuya lengua es pegajosa para capturar mejor a las hormigas y otros insectos. El camello tiene pestañas muy largas y doble párpado para proteger sus ojos en las tormentas de arena. El oso polar tiene una

capa de grasa de 13 cm y dos capas de pelo para soportar el frío. Las jirafas tienen cuellos largos para alcanzar las hojas de los árboles (Apéndice VII).

Posteriormente se les pidió que imaginaran un animal diferente a los que conocen con las características que crean que necesita. Se les entregó el material para realizar una escultura de su animal imaginario. Al terminar se les pidió que mostraran su animal y que describieran las características de cada uno y explicaran por qué sus animales necesitan ser así, en dónde viven y qué comen.

Los niños se mostraron interesados, las imágenes de los animales les atrajeron mucho y les gustó saber algunos datos de ellos. Sus animales imaginarios fueron muy diversos, algunos hicieron animales que ya conocían pero la mayoría realizó combinaciones de diferentes animales.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

Los resultados obtenidos al analizar la obra plástica de cada niño nos indican que el taller basado en la teoría de las Inteligencias Múltiples, permite el desarrollo de la expresión y apreciación plástica en un grupo de preescolares. Las actividades utilizadas como la exposición a diferentes obras estéticas como pinturas, esculturas, música y poesía; el espacio para expresar libremente los sentimientos; el comentar obras propias y de otros; y la exploración con diversos materiales, permitieron que los niños crearan obras plásticas llenas de creatividad y de sensibilidad estética.

A lo largo del taller, los niños participaron con interés. La mayoría de ellos logró expresar y comunicar, por medio del arte, sus emociones, sentimientos y experiencias. También tuvieron oportunidades para hablar sobre sus obras, las obras de sus compañeros y de otros artistas, con el fin de que su creación artística se enriqueciera con la observación y conversación.

En las obras de los niños, se pudo observar que poseen vida, movimiento y dinamismo, que están llenas de color, equilibrio y ritmo, y que suelen agregarles adornos. Las formas usadas revelaron cierto sentido de belleza y de armonía. La mayoría de los niños participó de manera significativa en el proceso de expresión estética.

Diferentes inteligencias estuvieron involucradas en cada sesión, pues se trató que se usaran el mayor número posible en cada sesión y todas durante el taller (Ver Apéndice I).

En las tablas 12 a la 21, se describen las observaciones realizadas en la obra de cada niño y su perfil particular. En primer lugar se describen las características observadas en relación a la producción y expresión plástica utilizando criterios de las competencias y aprendizajes esperados del PEP (2011).

En la siguiente parte se muestran los puntajes obtenidos y las características en las siguientes categorías: representación, exploración y expresión artística. Se incluyen también algunas recomendaciones para desarrollar la expresión y producción plástica.

Tabla 12:

Evaluación obra plástica Araceli

Araceli		Edad: 5 años	
Producción artística	Se puede decir que la utilización de características propias del color y en la identificación de obras se encuentra en un estado incipiente. Sin embargo posee gran habilidad para manipular materiales plásticos y experimenta con diversas técnicas y herramientas, suele inspirar sus obras en experiencias vividas.		
Expresión artística	Se observó que posee una gran habilidad socio afectiva, lo que le permite compartir con sus compañeros sus ideas y sentimientos, los cuales plasma en sus obras, además de poder observarlos en las obras de otros.		
Representación	Formas básicas	2	Utiliza formas geométricas como triángulos y cuadrados, para crear figuras más complicadas, están presentes en sus creaciones las características de los objetos y las personas. Las proporciones utilizadas son esencialmente consecuentes con la realidad dentro de cada objeto o figura pero no entre ellos. En la mayoría de sus creaciones utiliza múltiples colores, los cuales no suelen ser realistas.
	Color	2	
	Integración espacial	1	
Exploración	Color	2	El color es utilizado de forma lúdica, entremezcla diversas representaciones y con un número limitado de temas. En lo referente a la dinámica, el uso de líneas, formas y configuraciones aparecen una y otra vez de modo muy rígido, los dibujos se basan exclusivamente en formas geométricas básicas y son muy estáticos y repetitivos.
	Variaciones	2	
	Dinámica	1	
Arte	Expresividad	2	Se encuentra en un nivel medio, evoca sentimientos o estados de ánimo aunque con cierta ambigüedad. Las variaciones de la línea se utilizan para aportar cierto efecto en los dibujos y para mostrar elementos particulares como cabello u ojos. La sensibilidad estética no es evidente, sus creaciones muestran poco ornato y escasa elaboración.
	Plenitud	2	
	Sensibilidad	1	
Observaciones y recomendaciones		En general Araceli posee gran habilidad para expresar y comunicar por medio del arte emociones, sentimientos y experiencias, usa el arte en un sentido práctico y funcional. Es necesario el desarrollo sensibilidad estética, uso de color y sus matices, así como desarrollar espontaneidad en sus obras.	



Figura 1. Obra plástica de Arceli

Tabla 13:

Evaluación obra plástica de Valeria

		Valeria		Edad: 5 años
Producción artística		Utiliza diferentes materiales y técnicas, crea a partir de una experiencia. Sobresale en la observación y comparación de sus creaciones. Utiliza algunas características propias del color como las gamas, los contrastes, los matices y los tonos en sus producciones plásticas.		
Expresión artística		Se muestra muy capaz para compartir con otros sus ideas y sentimientos, y expresarlas artísticamente. Comparte con sus compañeros ideas personales mediante su creación artística y de forma oral. Observa obras de arte de distintos tiempos y culturas y conversa de forma óptima sobre los detalles que llaman su atención.		
Representación	Formas básicas	2	Muestra una capacidad de crear símbolos, utilizando figuras geométricas de manera básica para formar dibujos más complicados, a los cuales los representa con sus características principales. Las proporciones que utiliza son consecuentes con la realidad pero no al representar la relación entre objetos. Utiliza múltiples colores, que suelen ser realistas. Los elementos revelan un sentido claro de la línea base, aparecen en relación con los demás y con la página, en conjunto con orientaciones claras de los elementos.	
	Color	2		
	Integración espacial	3		
Exploración	Color	3	El color es utilizado para representar con eficacia estados de ánimo o ambientes, las obras se muestran llenas de colores y tonalidades. Las variaciones son moderadas, usa diferentes líneas y formas, presentan un conjunto moderado de pautas, objetos y temas. Utiliza formas y configuraciones de manera vigorosa y alegre en dibujos y diseños representativos. Sus creaciones fluyen de manera libre y espontánea.	
	Variaciones	2		
	Dinámica	2		
Arte	Expresividad	3	Tanto representaciones realistas como caracteres abstractos muestran estados de ánimo y poseen fuerza emotiva. Las variaciones de la línea las utiliza para aportar ciertos efectos a los dibujos, así como para mostrar en ellos uno o dos elementos como accesorios o detalles. Su sensibilidad estética es alta, muestra preocupación por los adornos. Sus creaciones plásticas son muy coloridas, equilibradas y rítmicas.	
	Plenitud	2		
	Sensibilidad	3		
Observaciones y recomendaciones		Podemos observar que Valeria posee gran capacidad artística utiliza diversos elementos del arte para reflejar emociones, sus creaciones poseen vida, movimiento y dinamismo. Es necesario que conozca diversas obras y pueda identificar obras de diversos autores y pueda a su vez crear su propio estilo. Así como conocer nuevas técnicas y desarrollar el uso de formas más complejas.		



Figura 2. Obra plástica de Valeria

Tabla 14:

Evaluación obra plástica de Ana

Ana			Edad: 5 años
Producción artística	Destaca por crear dibujos a partir de una experiencia, utilizando características del color como gamas y matices. Manipula materiales plásticos, plasma mediante producciones plásticas sus experiencias utilizando diversas técnicas y propiedades del color. De igual forma observa y compara creaciones artísticas e identifica el nombre y autor de algunas obras de forma óptima.		
Expresión artística	Se observó que comparte con sus compañeros ideas expresadas en sus obras, expresa ideas y sentimientos al observar diversos tipos de producciones plásticas.		
Representación	Formas básicas	2	Utiliza ciertas formas geométricas y líneas para formar dibujos más complejos, las características principales de los objetos están presentes. Las proporciones utilizadas son esencialmente consecuentes con la realidad dentro de cada objeto o figura pero no entre ellos. El uso del color en la mayoría de sus creaciones es realista, utiliza múltiples colores en el dibujo y se colocan a propósito en la mayoría de ellos. Los elementos revelan un sentido claro de la línea base, aparecen en relación con los demás y con la página en conjunto. Se muestran claramente las orientaciones.
	Color	3	
	Integración espacial	3	
Exploración	Color	3	Utiliza muchos colores para representar con eficacia estados de ánimo o ambientes. Hace uso de mezclas de colores y tonalidades. Las variaciones son moderadas, los patrones y diseños utilizan mezclas de puntos, líneas, circunferencias y formas. Se utilizan líneas, formas y las configuraciones de manera vigorosa y alegre en dibujos representativos, fluyen de forma espontánea.
	Variaciones	2	
	Dinámica	2	
Arte	Expresividad	3	Sus obras a través de la representación literal, transmiten con fuerza un estado de ánimo y caracteres abstractos. Las variaciones de la línea se utilizan para aportar ciertos efectos a los dibujos y elementos particulares representativos. Su sensibilidad estética es alta, sus creaciones reflejan preocupación por el adorno, las repeticiones son rítmicas y colocadas con un propósito. Los dibujos son muy coloristas, equilibrados y rítmicos.
	Plenitud	2	
	Sensibilidad	3	
Observaciones y recomendaciones		Podemos afirmar que Ana posee una alta sensibilidad estética, es capaz de utilizar elementos artísticos para reflejar emociones, y crea obras coloridas, flexibles y creativas. Es indispensable que pueda utilizar estas habilidades de forma libre y que pueda aprender diversas técnicas, así como el uso de diversos materiales.	



Figura 3. Obra plástica de Ana

Tabla 15:

Evaluación obra plástica de Mariela

		Mariela		Edad: 5 años
Producción artística		En sus producciones utiliza diferentes materiales y técnicas, las cuales crea a partir de una experiencia dada. Sobresale en la observación y comparte con sus compañeros ideas personales mediante su creación artística y de forma oral.		
Expresión artística		Se observó que comparte con sus compañeros ideas personales mediante su creación artística y presta atención a obras de arte de distintos tiempos y culturas y conversa sobre detalles que llaman su atención.		
Representación	Formas básicas	2	Su nivel de representación es intermedio, es decir utiliza formas geométricas y rayas para formar dibujos más complicados, en general están presentes características principales como brazos o piernas, por ejemplo. Las proporciones que utiliza son esencialmente consecuentes con la realidad, aunque no entre ellos. Utiliza en sus creaciones múltiples colores, algunos tienen relación con los objetos representados, estos objetos son colocados sobre una línea base. Suele usar elementos que no están relacionados entre sí.	
	Color	2		
	Integración espacial	2		
Exploración	Color	2	Crea símbolos reconocibles de objetos cotidianos y está desarrollando la destreza para coordinar espacialmente los elementos de sus obras. Suele utilizar diversos colores, siendo el juego la pauta dominante. En sus dibujos se entremezclan diversos esquemas y un conjunto moderado de pautas, objetos y temas. En general podemos ver que utiliza líneas, formas y configuraciones de manera vigorosa, libre y alegre.	
	Variaciones	2		
	Dinámica	3		
Arte	Expresividad	2	Sus obras tienen la capacidad de evocar sentimientos o estados de ánimo a través de las líneas y las formas. Las variaciones de la línea se utilizan para dar efecto a los dibujos. El color es usado con una intención decorativa y las formas muestran cierto sentido de belleza y armonía.	
	Plenitud	2		
	Sensibilidad	2		
Observaciones y recomendaciones		Mariela es capaz de utilizar elementos artísticos para reflejar emociones; hace uso de diversas técnicas y materiales para crear obras llenas de vida y movimiento. Sin embargo, es necesario mejorar la sensibilidad estética, practicar el uso de técnicas para tener mayor control de los trazos.		



Figura 4. Obra plástica de Mariela

Tabla 16:

Evaluación obra plástica de Esteban

Esteban			Edad: 5 años
Producción artística		Se observó que crea, mediante el dibujo, objetos a partir de una experiencia. Observa y compara sus creaciones con las de otros, utiliza características del color de forma óptima, manipula materiales plásticos y experimenta con diversas técnicas.	
Expresión artística		Observa obras de arte y expresa sus ideas, aunque no de forma regular, necesita desarrollar aún más esta área para poder compartir con sus compañeros ideas personales que quiso expresar mediante su creación artística.	
Representación	Formas básicas	2	Se notó el uso de figuras geométricas para formar dibujos más complejos. En la mayoría de sus creaciones están presentes las características principales de los objetos y las proporciones utilizadas son esencialmente realistas. Utiliza diversos colores en el dibujo, cada uno con un propósito referente al objeto representado. Los elementos revelan un sentido claro de la línea base, podemos notar claramente un sentido de orientación.
	Color	3	
	Integración espacial	3	
Exploración	Color	3	Se puede mencionar que suele utilizar muchos colores para representar con eficacia estados de ánimo o ambientes. Se perciben contrastes y mezclas de colores y tonalidades. En cuanto a las variaciones, utiliza líneas y formas para generar diversos diseños, los dibujos representativos aparecen con variaciones notables de formas o temas. Suele utilizar líneas y formas de una manera enérgica, sus dibujos parecen sueltos y libres.
	Variaciones	3	
	Dinámica	2	
Arte	Expresividad	2	Sus obras tienen la capacidad de evocar sentimientos o estados de ánimo. Las variaciones de las líneas se utilizan para aportar ciertos efectos a los dibujos y mostrar características particulares representativos como ojos o cabello. Sus creaciones están llenas de adornos, detalles, y color, y son armónicas, podemos ver que se involucra de manera significativa en el proceso de expresión estética.
	Plenitud	2	
	Sensibilidad	3	
Observaciones y recomendaciones		Es importante que Esteban tenga la oportunidad de conocer diversas técnicas para desarrollar por medio de estas sus obras, esperando que esto le permita comunicar de forma efectiva sus emociones e ideas a otros.	



Figura 5. Obra plástica de Esteban

Tabla 17:

Evaluación obra plástica de Eduardo

		Eduardo		Edad: 5 años
Producción artística		Es capaz de manipular distintas técnicas y materiales plásticos, observa y compara las creaciones artísticas de sus compañeros. Crea obras plásticas a partir de la experiencia y utiliza características del color como gamas y matices.		
Expresión artística		Posee una gran habilidad para expresar sus ideas y sentimientos respecto a obras plásticas, comparte con sus compañeros las ideas que quiso expresar mediante su creación artística. La observación y conversación sobre obras artísticas se encuentra en un estado incipiente.		
Representación	Formas básicas	3	En sus dibujos están presentes los contornos. La geometría no es el mecanismo primario de constitución del dibujo, se incluyen características detalladas distinguibles. Las proporciones utilizadas concuerdan con la realidad y tienen coherencia dentro del dibujo. Suele utilizar múltiples colores en el dibujo, los cuales cumplen un propósito, muy pocos dibujos aparecen con colores poco realistas. Reconoce una línea base, aunque los elementos del dibujo no estén relacionados entre sí.	
	Color	3		
	Integración espacial	2		
Exploración	Color	3	Los múltiples colores son utilizados para representar con eficacia estados de ánimo o ambientes. Se aprecia con claridad el contraste y las mezclas de colores. Sus dibujos suelen estar llenos de color y tonalidades. Utiliza líneas y formas para crear diversos diseños o temas. Los dibujos aparecen sueltos y libres como si fluyeran de manera espontánea.	
	Variaciones	3		
	Dinámica	2		
Arte	Expresividad	3	A través de la representación literal o caracteres abstractos transmite con fuerza un estado de ánimo. Las variaciones de las líneas se utilizan para aportar ciertos efectos a los dibujos, así como para mostrar en ellos uno o dos elementos particulares.	
	Plenitud	2		
	Sensibilidad	2		
Observaciones y recomendaciones		En las obras plásticas de Eduardo podemos observar que escoge los colores con fines decorativos, suele agregar adornos. Las formas usadas revelan cierto sentido de belleza y de armonía. Es necesario que su creación artística se enriquezca con la observación y conversación sobre obras artísticas de sus compañeros y artistas de diversas épocas.		

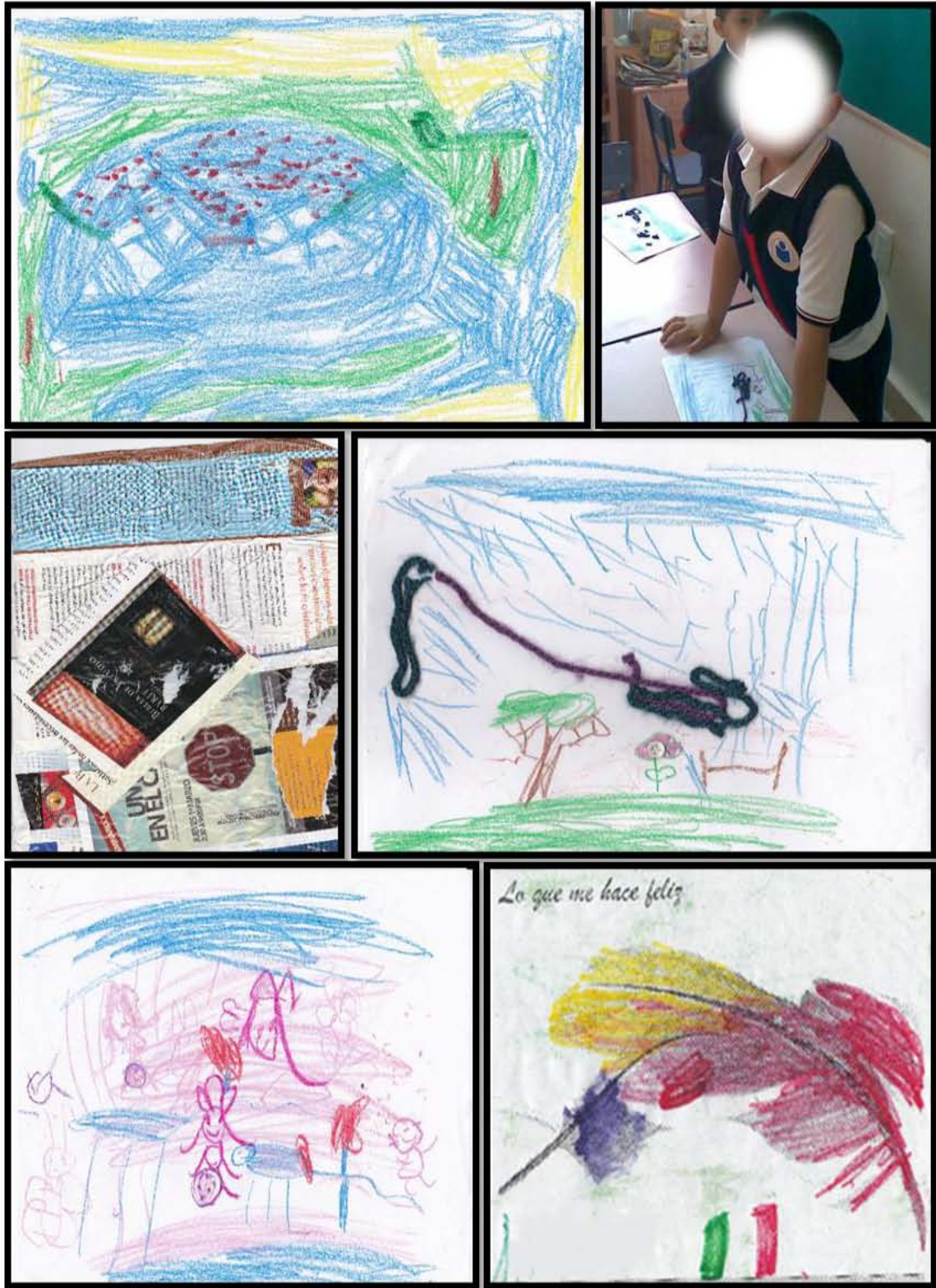


Figura 6. Obra plástica de Eduardo

Tabla 18:

Evaluación obra plástica de Lucía

Lucía		Edad: 5 años
Producción artística	Crea a partir de una experiencia producciones plásticas, utilizando diferentes técnicas. Utiliza algunas características propias del color como las gamas, los contrastes, los matices y los tonos en sus producciones plásticas e identifica autores y sus obras. De forma incipiente manipula las posibilidades de distintos materiales plásticos.	
Expresión artística	Se observó que comparte con sus compañeros ideas personales mediante su creación artística y de forma oral. Observa obras de arte de distintos tiempos y culturas y conversa sobre detalles.	
Representación	Formas básicas	3
	Color	2
	Integración espacial	3
En sus dibujos están presentes los contornos. La geometría no es el mecanismo primario de constitución del dibujo. Incluye características detalladas distinguibles. Las proporciones concuerdan con la realidad y son consecuentes tanto dentro de cada objeto y figura como entre ellos. Suele usar múltiples colores, los cuales en su mayoría son realistas. Cada elemento dentro del dibujo revela un sentido claro de la línea base. Los objetos aparecen en relación con los demás y con la página en conjunto.		
Exploración	Color	3
	Variaciones	3
	Dinámica	2
Utiliza diversos colores para representar con eficacia estados de ánimo o ambientes. Sus obras aparecen llenas de color y de tonalidades. En sus creaciones se entremezclan diversos esquemas, pautas, objetos y temas aunque con variación moderada. Las líneas, formas y configuraciones evocan un movimiento vivo, con ritmo, equilibrio y armonía, se aprecia una tensión dinámica.		
Arte	Expresividad	2
	Plenitud	2
	Sensibilidad	3
En sus creaciones logra evocar sentimientos o estados de ánimo a través de líneas y las formas. Las variaciones de la línea se utilizan para aportar cierto efecto a los dibujos y mostrar elementos particulares. Muestra preocupación por el adorno, las pautas o repeticiones se presentan con ritmo y sentido del ornato.		
Observaciones y recomendaciones	Sus obras están llenas de color, equilibrio y ritmo, es evidente que Lucía participa de manera significativa en el proceso de expresión estética. Es necesario brindar técnicas para manipular distintos materiales plásticos, lo cual le permitirá mejorar sus obras.	



Figura 7. Obra plástica de Lucía

Tabla 19:

Evaluación obra plástica de Sofía

		Sofía		Edad: 5 años
Producción artística		Se observó que de forma óptima crea a partir de una experiencia producciones plásticas; utiliza diferentes técnicas, materiales y colores; observa y compara las creaciones artísticas de sus compañeros y las suyas. Identifica autores y sus obras de forma óptima.		
Expresión artística		Comparte con sus compañeros las ideas que quiso expresar mediante sus obras. Expresa sus ideas y sentimientos al observar diversos tipos de imágenes en la pintura, el modelado, las esculturas, la arquitectura o las fotografías.		
Representación	Formas básicas	3	En sus dibujos están presentes los contornos; la geometría no es el mecanismo primario; y suelen aparecer perfiles y vistas laterales. Las proporciones utilizadas son realistas y consecuentes tanto dentro de cada objeto y figura como entre ellos. Utiliza múltiples colores en el dibujo y se colocan a propósito en la mayor parte de sus obras. Los elementos revelan un sentido claro de la línea base. Los objetos aparecen en relación con los demás y con la página en conjunto.	
	Color	3		
	Integración espacial	3		
Exploración	Color	3	Utiliza muchos colores para representar con eficacia estados de ánimo o ambientes. Se aprecian en sus creaciones contrastes, mezclas de colores y tonalidades. En sus obras se entremezclan diversos esquemas, aunque con un conjunto moderado de pautas, objetos y temas. Las líneas, las formas y las configuraciones evocan un movimiento vivo, con ritmo, equilibrio y armonía.	
	Variaciones	2		
	Dinámica	3		
Arte	Expresividad	3	Sus obras expresan con fuerza un estado de ánimo; parecen vivas, tristes o poderosas. Las variaciones de la línea se utilizan para aportar ciertos efectos a los dibujos, así como para mostrar en ellos uno o dos elementos particulares. El color se escoge de forma deliberada con fines decorativos, aunque los adornos puedan ser exagerados. Las formas revelan cierto sentido de belleza y armonía.	
	Plenitud	2		
	Sensibilidad	2		
Observaciones y recomendaciones		Sofía posee gran capacidad artística; utiliza diversos elementos del arte para reflejar emociones; sus creaciones poseen vida, dinamismo y belleza. Es necesario que conozca diversas obras y que pueda a su vez crear su propio estilo, así como conocer nuevas técnicas y desarrollar el uso de formas más complejas.		

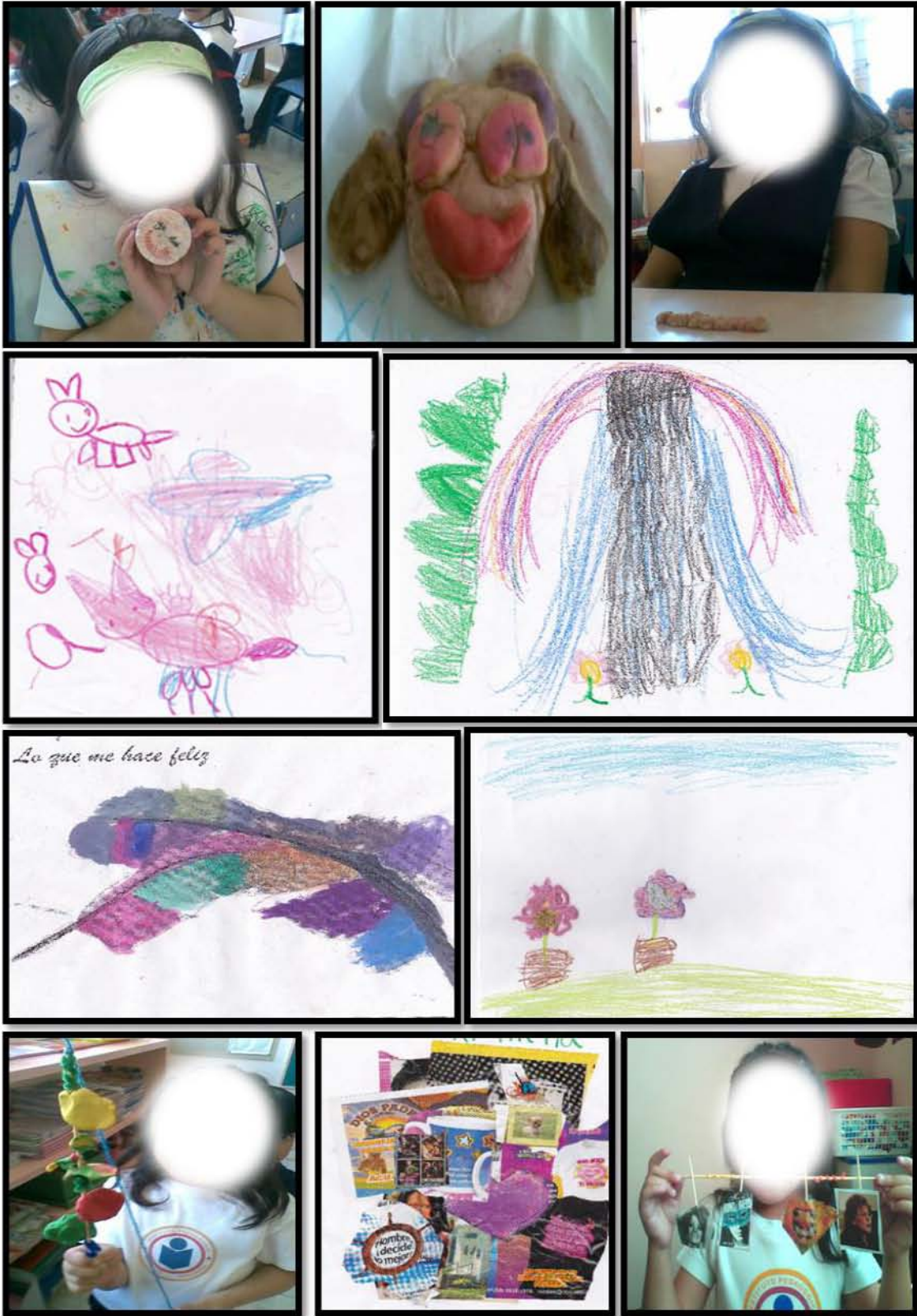


Figura 8. Obra plástica de Sofía

Tabla 20:

Evaluación obra plástica de Midory

Midory			Edad: 5 años
Producción artística	<p>Manipula las posibilidades de distintos materiales plásticos. Crea mediante el dibujo, la pintura, el grabado o el modelado escenas, paisajes y objetos a partir de una experiencia. Observa y compara las creaciones artísticas de sus compañeros y las suyas todo esto de forma sobresaliente. Utiliza algunas características propias del color como las gamas, los contrastes, los matices y los tonos en sus producciones plásticas.</p>		
Expresión artística	<p>Destaca por compartir con sus compañeros ideas personales mediante su creación artística y de forma oral. Observa obras de arte de distintos tiempos y culturas y conversa sobre detalles que llaman su atención.</p>		
Representación	Formas básicas	2	<p>Utiliza formas geométricas unidas con una tendencia a la combinación con rayas para formar dibujos más complicados. Suelen estar presentes las características principales de los objetos. Las proporciones utilizadas son esencialmente consecuentes con la realidad dentro de cada objeto o figura pero no entre ellos. Sus creaciones están llenas de múltiples colores, cada uno con un propósito, muy pocos dibujos aparecen con colores poco realistas. Se puede observar claramente el sentido de orientación.</p>
	Color	3	
	Integración espacial	3	
Exploración	Color	3	<p>El grado de exploración en sus obras, se puede ver en el uso del color, cada color dentro de sus obras es usado para representar con eficacia estados de ánimo o ambientes. Se aprecia con claridad el contraste y las mezclas de colores. Los dibujos aparecen llenos de color y de tonalidades. Suele entremezclar diversos esquemas, pero con un conjunto moderado de pautas, objetos o temas. Las líneas, las formas y las configuraciones evocan un movimiento vivo con ritmo, equilibrio y armonía; pueden mostrar tensión dinámica.</p>
	Variaciones	2	
	Dinámica	3	
Arte	Expresividad	2	<p>Pose la capacidad de evocar sentimientos o estado de ánimo a través de las líneas y las formas es evidente aunque exista cierto grado de ambigüedad. Las variaciones de la línea se utilizan para aportar ciertos efectos a los dibujos, así como para notar en ellos elementos particulares. Es evidente la preocupación por el adorno, las pautas o repeticiones se presentan con ritmo y sentido del ornato y las formas aparecen rellenas y colocadas a propósito. Sus creaciones están llenas de color, son equilibrados y rítmicos</p>
	Plenitud	2	
	Sensibilidad	3	
Observaciones y recomendaciones	<p>En general podemos afirmar que Midory posee la capacidad de utilizar diversos elementos del arte para reflejar emociones. Es necesario que conozca nuevas técnicas materiales y herramientas para la creación plástica y aprenda a dominarlas.</p>		



Figura 9. Obra plástica de Midory

Tabla 21:

Evaluación obra plástica de Erick

Erick			Edad: 5 años
Producción artística		Suele crear mediante el dibujo, la pintura, el grabado o el modelado escenas, paisajes y objetos a partir de una experiencia. La manipulación de las posibilidades de distintos materiales plásticos es muy pobre, así como el uso de técnicas y color en sus creaciones. Sin embargo, observa obras de arte de distintos tiempos y culturas y conversa sobre los detalles que llaman su atención.	
Expresión artística		Se observó que comparte con sus compañeros ideas personales mediante su creación artística y de forma oral. Expresa sus ideas y sentimientos al observar diversos tipos de imágenes en la pintura, el modelado, las esculturas, la arquitectura o las fotografías. Observa obras de arte de distintos tiempos y culturas y conversa sobre las mismas.	
Representación	Formas básicas	2	Utiliza ciertas figuras geométricas y líneas para hacer figuras más complicadas. Están presentes las características principales de los objetos. Las proporciones utilizadas son esencialmente consecuentes con la realidad dentro de cada objeto o figura pero no entre ellos. Suele utilizar múltiples colores, es su mayoría realistas. A menudo los objetos y las figuras no están relacionados entre sí o se limitan a una zona específica del papel.
	Color	2	
	Integración espacial	2	
Exploración	Color	2	Utiliza múltiples colores y la pauta dominante en el simple juego con el color. Los dibujos representativos se presentan con un conjunto moderado de pautas, objetos o temas. Al observar la dinámica de sus creaciones se ve que utiliza líneas, formas y configuraciones de manera vigorosa y alegre en dibujos y diseños representativos.
	Variaciones	2	
	Dinámica	2	
Arte	Expresividad	1	Sus obras revelan pocas emociones, no evocan ninguna respuesta ni reacción emocional. En cuanto a la plenitud podemos decir que las variaciones de línea no influyen en el impacto de los dibujos. El color es escogido de forma deliberada con fines decorativos, aunque los adornos puedan ser exagerados o caricaturescos. Las formas muestran cierto sentido de la belleza y de la armonía.
	Plenitud	1	
	Sensibilidad	2	
Observaciones y recomendaciones		Podemos afirmar que Erick posee la capacidad de crear símbolos reconocibles de objetos corrientes, pero es necesario desarrollar en él la creatividad y el uso de diversos materiales para la expresión artística, para que sus creaciones puedan reflejar emociones, producir determinados efectos y tengan más vida.	



Figura 10. Obra plástica de Erick

Tabla 22:

Puntuación general en artes visuales

Nombre	Representación				Exploración				Arte				Total	Medio preferido
	Formas básicas	Color	Integración espacial	Subtotal	Color	Variaciones	Dinámica	Subtotal	Expresividad	Plenitud	Sensibilidad estética	Subtotal		
Araceli	2	2	1	5	2	2	1	5	2	2	1	5	15	Pintura
Valeria	2	2	3	7	3	2	2	7	3	2	3	8	22	Dibujo
Ana	2	3	3	8	3	2	2	7	3	2	3	8	23	Escultura
Mariela	2	2	2	6	2	2	3	7	2	2	2	6	19	Dibujo
Esteban	2	3	3	8	3	3	2	8	2	2	3	7	23	Escultura
Eduardo	3	3	2	8	3	3	2	8	3	2	2	7	23	Pintura
Lucía	3	2	3	8	3	2	3	8	2	2	3	7	23	Escultura
Sofía	3	3	3	9	3	2	3	8	3	2	2	7	24	Dibujo
Midory	2	3	3	8	3	2	3	8	2	2	3	7	23	Escultura
Erick	2	2	2	6	2	2	2	6	1	1	2	4	16	Escultura

La tabla 22 nos muestra los puntajes obtenidos en cada criterio evaluado, los cuales son resultado de la observación y análisis de las diez obras realizadas en el taller de expresión y apreciación plástica. También muestran los medios preferidos por cada individuo, con el cual se siente más cómodo y entusiasta.

El nivel de representación de la mayoría de los puntajes se ubica entre capacidad media y elevada, a excepción de Araceli quien en integración espacial se encuentra en un nivel bajo, es decir que los elementos de sus creaciones flotan en el espacio y los objetos, las figuras y los rostros están volteados, inclinados y dispersos.

En el grado de exploración, la mayoría de los niños obtuvo puntajes medios y elevados, lo que indica que son capaces de usar colores para representar estados de ánimo, y suelen emplear múltiples colores. Además, utilizan esquemas, sus dibujos tienen variedad de temas, y las líneas y formas evocan movimiento. Araceli obtuvo un puntaje bajo en dinámica ya que las líneas, formas y configuraciones aparecen de modo rígido, a la vez que sus dibujos se basan en formas geométricas básicas y son estáticos.

En lo referente al nivel de arte, los puntajes de la mayoría se encuentra en un nivel medio, es decir que son capaces de evocar sentimientos a través de líneas y formas. Las variaciones de línea se utilizan para aportar ciertos efectos a los dibujos, así como para mostrar elementos particulares; el color se escoge de forma deliberada con fines decorativos. Valeria y Ana obtuvieron puntajes más altos en expresividad y sensibilidad estética, ya que sus creaciones transmiten con fuerza estados de ánimo, tienen una preocupación por el adorno, las pautas o repeticiones se presentan con ritmo y sentido del ornato, y las formas aparecen rellenas y colocadas a voluntad. Erik obtuvo el puntaje más bajo, debido a que sus creaciones revelan pocas emociones, muestran poco ornato y escasa elaboración.

Al observar los puntajes se puede notar a los niños que destacan de forma especial, así como las áreas en las que les es necesario mejorar.

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN

La teoría de las Inteligencias Múltiples brinda principios que permitieron el diseño de un taller para desarrollar la expresión y apreciación plástica, así como su aplicación e incorporación a las actividades del currículo en el salón de clases de una escuela preescolar privada, con alumnos del tercer grado. Se observó que durante el taller los niños estuvieron dispuestos a realizar las actividades. Sus trabajos tenían fuertes influencias de las obras artísticas mostradas y de los temas abordados durante la sesión. Se pudo hacer un vínculo del arte con temas de varias disciplinas, lo que permitió que aprendieran sobre diversos contenidos, profundizando en ellos con la obra plástica.

En cada una de las actividades basadas en la teoría de las Inteligencias Múltiples, se propiciaron experiencias que les permitieron a los niños tener ideas creativas para sus obras plásticas, lo cual, en efecto, se observó en sus trabajos. Se logró que los niños reflexionaran sobre sus experiencias cotidianas con el mundo y sus relaciones con otros.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la observación basada en las características esperadas en el PEP (2011) en el área de producción y expresión plástica, se puede ver que la mayoría de los niños se mostró capaz de crear mediante el dibujo, la pintura, el grabado o el modelado escenas, paisajes y objetos a partir de una experiencia.

Así mismo, mostraron facilidad para compartir con sus compañeros las ideas personales expresadas mediante su creación artística y los temas que se abordaron durante las sesiones; al expresar emociones, su actitud fue abierta. Solían también hablar con facilidad sobre sus obras y las de otros niños. Durante el taller experimentaron con técnicas, materiales y herramientas disponibles para la creación plástica.

En general, se observó que es necesario mejorar el uso algunas características propias del color como las gamas, los contrastes, los matices y los tonos en sus producciones plásticas. Dado que es un proceso complejo, es necesario brindar instrucción precisa sobre el color y sus posibilidades artísticas.

Solo tres niños identificaban el nombre del autor de algunas de las obras que se mostraron, mientras que los demás, a pesar de haber escuchado el nombre del autor, al ver nuevamente la obra lo olvidaron y no identificaban otras obras del mismo autor. Esto nos pone en evidencia lo que Gardner (1987) afirma: que para la identificación de las obras de los artistas es necesaria la instrucción constante, sin la cual difícilmente podrán hacerlo.

Con respecto a los resultados de la evaluación de las artes visuales del Proyecto *Spectrum* (Gardner et al., 2000b), se pudo notar lo siguiente:

La mayoría de los niños se encuentra en nivel alto de representación en sus obras: se pueden observar las características principales de los objetos, así como detalles, tales como zapatos, ropa, y adornos. Aparecen la mayoría de los rasgos principales y más sutiles. Los diseños y los patrones son simples y están adornados mediante diversas líneas y formas. Utilizan múltiples colores en el dibujo y se colocan a propósito en la mayoría de ellos. Las combinaciones de líneas y formas son eficaces a la hora de organizar diseños más complejos y representaciones más perceptibles. Tienen sentido de orientación y un sentido claro de la línea base. Se puede observar que varios niños destacan en este criterio.

En cuanto al grado de exploración, los niños se encuentran, en general, en un nivel medio: utilizan múltiples colores en algunas ocasiones para representar con eficacia estados de ánimo. Muestran preferencias por algunos colores y empiezan a explorar las mezclas de éstos y el contraste. Se presenta un conjunto moderado de temas. Muchos de sus dibujos son alegres, parecen sueltos y libres; algunos de ellos también evocan movimiento vivo, con ritmo, equilibrio y armonía.

En cuanto al nivel de arte, la mayoría de los niños se encuentra en un nivel medio: sus obras pueden evocar sentimientos, aunque algunas veces de forma ambigua; las variaciones de línea se utilizan para aportar ciertos efectos a los dibujos y mostrar rasgos representativos. La sensibilidad estética se encuentra en un nivel mayor; muestran preocupación por el ornato. Muchas de sus producciones son coloridas y equilibradas.

Durante las sesiones del taller, se pudo observar una actitud abierta para apreciar de forma estética cualquier tipo de experiencia, como el contemplar la naturaleza, el dolor humano, los lugares, las actividades cotidianas, etc. Los dibujos de los niños mostraron ser resultado de las experiencias de la vida y de su percepción de ciertos fenómenos. Se logró un espacio abierto con posibilidades de expresión, lo cual fue evidente porque los niños pudieron hablar libremente de sus emociones, sentimientos y preferencias estéticas.

La exposición continua a obras, de adultos y otros niños, de diversos estilos y propósitos, permitió que desarrollaran un sentido de apreciación estética, así como una capacidad para identificar diversas formas de entender la realidad y de representarla.

A partir de la evaluación realizada a la obra plástica creada durante el taller, se puede afirmar que cuando los niños tienen un almacén de ideas al explorar ciertos temas, nuevas experiencias y las posibilidades de explorar materiales artísticos, sus creaciones son más libres, llenas de color, creativas y expresivas. Los temas de sus obras son más variados, ya que su imaginación es nutrida.

También se observó la importancia de crear un ambiente de confianza y respeto para que los niños pudieran expresar sus emociones y opiniones respecto a sus obras y a las de otros. Su mundo interior se vio reflejado en sus obras; se logró que mostraran sensibilidad estética ante la vida cotidiana. Como propone Gardner (1994), se comprobó que el desarrollo plástico de un individuo en las artes aparece lentamente como resultado de sus interacciones en el dominio artístico y su entendimiento del mundo que le rodea, tanto físico como social.

Todos los niños con los que se realizó esta investigación mostraron rasgos artísticos confirmando que la inteligencia visoespacial es propia de la especie humana; todos los niños pueden mostrar sensibilidad en relación con los aspectos artísticos de las obras de arte y son capaces de crear obras plásticas estéticas (Gardner, 1995). Como afirma Marty (1999), las facultades estéticas son universales: todo ser humano posee un potencial estético, todos tienen la

posibilidad de desarrollar habilidades artísticas, y hacer uso de sus funciones primarias de comunicación, expresión personal y social del arte.

Así mismo, mostraron la capacidad de desarrollar todas las actividades relacionadas con diversas inteligencias, evidenciando que los seres humanos poseen todas las inteligencias por lo menos en un nivel básico, aun sin instrucción (Gardner, 1983).

El taller incluyó temas de diferentes disciplinas e inteligencias, lo que indica que es viable que se cubran los temas del currículo utilizando la modalidad didáctica taller y desarrollando todas las inteligencias.

La inteligencia visoespacial y sus habilidades están fuertemente vinculadas con otras inteligencias. Cada niño mostraba mayor habilidad con algunos materiales que con otros, y se observó que hay muchas maneras de ser inteligentes dentro de cada categoría (Prieto & Ferrándiz, 2001).

La producción plástica tiene su propia trayectoria evolutiva y se deben aprovechar las posibilidades que brinda cada etapa, como la edad de oro en el dibujo infantil. Si bien en preescolar existe un gran interés en el arte (tanto por parte de los niños como de los docentes), no se da importancia a lo que el niño puede crear por sí mismo ni a lo que puede expresar en sus obras. Por el contrario, cada vez se limita más la creatividad, lo cual resulta, al iniciar la educación primaria, en que sus creaciones disminuyan y la innovación se vea opacada. Por todo ello, es crucial motivar a los niños en preescolar a seguir creando con este disfrute, ya que es un momento donde pueden ser instruidos en diversas técnicas plásticas y cultivar diversas habilidades artísticas.

Aunque no era un objetivo principal de esta investigación, al estimular y observar todas las inteligencias durante el taller, se identificaron los intereses y capacidades destacables, así como las lagunas en ciertas áreas. Lo anterior sirvió para distinguir con claridad en cada niño el progreso de su obra, respetando sus intereses, sus habilidades y su avance (Gardner, 1995); a la vez que permitió crear un perfil individual y dar las recomendaciones que se desprenden de él.

Sin duda, esta investigación se encuentra limitada al tiempo y los recursos otorgados por parte de la escuela en la que se realizó; sin embargo, fue posible encontrar principios que pueden ser usados durante todo el ciclo escolar y en espacios de enseñanza informal, haciendo uso de otros recursos materiales y culturales.

Según el análisis aplicado a la obra plástica de cada niño y las observaciones durante cada sesión del taller, se puede decir que la teoría de las Inteligencias Múltiples es un modelo que facilita el desarrollo de la expresión y apreciación plásticas. En este trabajo se brinda una forma sencilla de aplicar la teoría de las Inteligencias Múltiples en el Programa de Enseñanza Preescolar (2011) para desarrollar la expresión y apreciación plástica en el aula, resaltando la importancia de considerar las diferencias individuales y la diversidad en los programas y proyectos.

Durante las sesiones del taller, se logró que los niños apreciaran el arte, es decir, que observaran lo estético, lo plástico y el tema de una obra. Aprendieron a sentir y comprender mejor una obra, a valorar y mejorar su gusto y a desarrollar virtudes estéticas, artísticas, temáticas y técnicas. Algunas de las características destacables del “Taller para favorecer la expresión y apreciación artística”, basado en la teoría de las Inteligencias Múltiples son las siguientes:

- Favorece el aprendizaje por descubrimiento, propiciando el aprendizaje significativo por dicha vía.
- Permite que todas las inteligencias sean desarrolladas y observadas.
- Promueve la expresión y apreciación plástica en el aula por medio de actividades estructuradas que permiten la evaluación de los productos.
- Pone en contacto a los niños con obras de diversos autores y les permite conocer sus producciones y las características de cada autor para nutrir el almacén de ideas para la expresión plástica.
- Brinda la posibilidad de conocer nuevas técnicas y desarrolla el uso de formas complejas, las cuales necesitan practicarse sin mucha variación para lograr su óptimo dominio.

- Fomenta que los niños tengan ideas para sus creaciones y reflexionen sobre el quehacer artístico.
- Impulsa la interacción con sus pares, el aprendizaje cooperativo, así como la expresión de pensamientos, sentimientos y emociones con todo el grupo.
- Valora la inteligencia visoespacial dándole lugar dentro del currículo y relacionándola con otras inteligencias.

La evaluación bajo la teoría de las Inteligencias Múltiples consiste en valorar las necesidades de un alumno dentro del contexto natural del aula: destacar los puntos fuertes y las áreas a mejorar (Gardner, 1995). La evaluación utilizada en este proyecto da cuenta de las capacidades artísticas; los puntajes revelan el nivel artístico de forma completa. Al observar las diferencias en los puntajes, se puede notar a los alumnos que destacan en las artes así como las áreas débiles en las que se debe prestar mayor atención.

Este tipo de evaluación resalta algunos aspectos que no son considerados regularmente, como la expresividad, la inventiva, el uso del color y las variaciones de temas. Otra ventaja es que permite comparar a cada niño consigo mismo y con su desarrollo anterior y no con los estándares medios de otros niños; al tiempo que permite la identificación de los medios preferidos de cada niño, intereses y estilos únicos (Gardner et al. 2000).

Considerando los resultados observados podemos afirmar que esta investigación brinda herramientas para fortalecer la experiencia artística y para dar instrucción adecuada aprovechando la inclinación natural de los niños hacia el arte. Muestra, además, una forma de educar en la creatividad y crear espacios para su cultivo en cada aula.

La educación artística debe promover la innovación y la creatividad, en lugar de pedir a los niños que copien las ideas del maestro o aprendan formas esquemáticas de dibujo. Con solo escuchar acerca de sus creaciones, el docente le comunica al niño aprobación e interés, lo cual generará seguridad en él y le hará sentir la libertad para expresar sus ideas y sus emociones.

Con base en lo anterior, se propone la enseñanza a través de actividades principalmente lúdicas, priorizando las necesidades y posibilidades del alumno, con actividades que promuevan todas las inteligencias.

Estos principios pueden ayudar a ampliar el conocimiento sobre el desarrollo, implementación y sostenimiento de entornos de aprendizaje innovadores que promuevan el arte como parte relevante del currículo.

Es importante que los diseños educativos en el área artística consideren que el dibujo del niño refleja su fase de desarrollo cognoscitivo, no solo sus habilidades motoras: cada logro cognoscitivo se verá fielmente plasmado en sus dibujos. Por lo tanto, las creaciones artísticas son una forma muy natural para evaluar el desarrollo, así como el progreso estético dentro del salón de clases.

CONCLUSIONES

La teoría de las Inteligencias Múltiples brinda un marco educativo innovador para el desarrollo de la expresión y apreciación plástica en preescolares. El taller de expresión y apreciación artística permite la enseñanza y la evaluación de las ocho inteligencias.

Dicha teoría proporciona, además, una visión refrescante e inclusiva sobre la inteligencia. El planteamiento de que cada persona posea las ocho inteligencias y la mayoría tenga el potencial para desarrollar cada inteligencia en un óptimo nivel de competencia, favorece al sistema educativo, principalmente a los niños que presentan diversos problemas de aprendizaje y a aquellos que no destacan en el área lógico-matemática o en lingüística.

Esta investigación aportó un referente conceptual sobre las Inteligencias Múltiples y su aplicación en el aula, específicamente en el área plástica. Así mismo nos muestra una forma clara en la que se puede evaluar de modo que se permita que los niños crezcan en las áreas débiles y encuentren sus intereses, siendo capaces de llegar a ser expertos en las inteligencias en las que destacan.

El taller es una modalidad didáctica que posibilita, de forma única, desarrollar la expresión y apreciación plástica, gracias a su naturaleza abierta, su centralidad en el individuo y la creación de un producto. Lo anterior permite que se forme la carpeta o portafolio de cada niño para la continua evaluación de sus creaciones artísticas.

Se recomienda que se lleven a cabo sesiones donde sean incluidas todas las inteligencias, facilitando que todos los temas sean abordados de esta forma. La propuesta presentada en este trabajo es fácil de aplicar; no es necesaria una inversión grande de recursos, y puede llevarse a cabo en el día a día de las aulas. Se encontraron diversos principios que pueden ayudar a la práctica educativa. Uno de ellos es la importancia de la correcta intervención docente, promoviendo experiencias cognoscitivas que sean estimulantes y enriquecedoras para favorecer al máximo todas las capacidades potenciales.

Es necesario considerar las características del pensamiento infantil y adecuar los métodos de enseñanza a las habilidades de los niños. El maestro tiene la función de identificar las Inteligencias de cada alumno para crear, con base en ello, sus planes de enseñanza. Por ello, es importante que los diseños educativos propicien el desarrollo de las inteligencias y brinden las herramientas para que los alumnos alcancen los fines vocacionales y aficiones que se ajusten a su particular espectro de inteligencias.

En la implementación de un diseño basado en la teoría de las Inteligencias Múltiples, es necesario generar entornos estimulantes en los que las inteligencias se puedan evaluar y desarrollar de forma natural e imparcial. Esto implica evaluar dentro del aula de forma abierta y contextualizada, es decir, mientras los niños resuelven problemas, expresan sus ideas, y toman decisiones.

Es importante que las aulas sean espacios donde se valoren todas las inteligencias sin dar prioridad a alguna. Esta neutralidad se debe conservar también en el momento de evaluar, lo cual evitará alumnos frustrados e inteligencias opacadas.

La evaluación debe estar ligada a recomendaciones para identificar los puntos fuertes y los desajustes de los alumnos. Se deben sugerir actividades y proyectos enfocados de acuerdo con el perfil de cada niño.

A fin de estructurar el aprendizaje alrededor de la teoría de la Inteligencias Múltiples, se recomienda una estrategia metodológica basada en el diseño de unidades temáticas, proyectos de trabajo y centros de aprendizaje significativos que estimulen y potencien todas las inteligencias, considerando los estilos de trabajo y tomando en cuenta los intereses y las motivaciones de los alumnos. La instrucción y las actividades adecuadas permitirán aprovechar la inclinación natural de los niños hacia el arte y desarrollar su creatividad e imaginación propias de la edad.

En la presente propuesta, las actividades diseñadas para el desarrollo y evaluación de la inteligencia visoespacial son principalmente la pintura, el dibujo y la escultura, ya que suponen las observaciones sensibles del mundo visual.

El diseño de talleres de expresión y apreciación artística permite que los niños cuenten con experiencias directas y vicarias en diferentes formas del saber; las cuales les proporcionan una serie de ideas que plasmar en sus obras. Esto es necesario puesto que los niños no pueden producir arte sin una serie de ideas, sentimientos o imaginaciones.

Dichas actividades deben crear en el alumno la necesidad y curiosidad por investigar y encontrar diferentes soluciones a los problemas, y aprender nuevas formas de expresión. La exposición constante a obras artísticas, le permitirá identificar estilos, autores y técnicas, a la vez que aumentará su acervo de ideas para sus creaciones.

Por otro lado, la selección del material adecuado en las actividades artísticas es un aspecto fundamental. Se deben preferir materiales que estén disponibles de forma constante para el niño y que sean fáciles de utilizar. Una hoja blanca y un lápiz son suficientes para que el niño pueda crear y vivir una experiencia estética. Los niños no se aburrirán de usar los mismos materiales si tienen nuevas, interesantes y emocionantes ideas, nuevos pensamientos y sentimientos que expresar.

De ninguna manera se debe forzar a los niños a rellenar figuras prediseñadas, ya que lo único que se logrará es que se sientan frustrados por no rellenar de la forma correcta o porque no pueden realizar dibujos con tal precisión. Dichas figuras, tan comunes en los centros de preescolar, apagan la creatividad y la imaginación infantil.

En el desarrollo de actividades artísticas, los padres y los maestros tienen un papel muy importante, ya que los niños necesitan adultos interesados y otros niños que escuchen sus proyectos, conozcan sus ideas, y brinden ayuda y apoyo para sus exploraciones de las formas visuales y sus significados. No son los adultos los que deben decidir qué dibujará el niño, no obstante, su guía es fundamental en el proceso artístico.

En la creación artística es necesario poseer las aptitudes y técnicas necesarias para trabajar con eficacia algún material. Si se cuenta con la oportunidad de que

un profesional enseñe técnicas artísticas a los niños, es importante que lo haga, ya que permitirá la adquisición de un alto grado de pericia.

Una propuesta relevante para la evaluación es que las creaciones de los niños no deben ser comparadas con las de otros niños sino con sus propios trabajos para observar los avances que cada uno ha tenido. Para esto se recomienda la carpeta de trabajos, que permite observar los avances cada cierto tiempo.

Una vez realizadas las observaciones relevantes para el diseño de talleres de expresión y apreciación plástica, se puede destacar que la teoría de las Inteligencias Múltiples nos ayuda a entender y abordar la inteligencia humana de una forma más completa, proporcionando nuevos elementos para la enseñanza-aprendizaje, y colocando los cimientos para una nueva comprensión del papel de la educación en el desarrollo de dichas inteligencias.

Si bien estamos muy lejos de tener un sistema que desarrolle modelos que consideren seriamente los perfiles de inteligencia individuales, cada esfuerzo realizado nos acercará a tener un currículo que maximice los logros educativos de cada persona y desarrolle mentes más creativas.

Referencias

- Anderson, M. (2002). *Desarrollo de la inteligencia*. México: Oxford University Press.
- Arnheim, R. (1974). *Arte y percepción visual: psicología del ojo creador*. Madrid: Alianza forma.
- Betancourt, M. J. & Dolores, V. S. (2009) *¿Cómo propiciar atmósferas creativas en el salón de clases?* Revista Digital Universitaria, Volumen 10 (12)
Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art85/int85.htm>
- Castelló, T. A. (2001). *Inteligencias: Una integración multidisciplinaria*. Barcelona: Masson.
- Castro, J. (2004). *Interacción social: influencia en el desarrollo representacional y lingüístico*. Revista de Psicología, Fortaleza, volumen 22 (1), 32-37 junio-julio
- Coll, C. (2012). *Jean Piaget: Impacto y vigencia de sus ideas*. Grandes de la educación Padres y Maestros, 344, 1-5.
- Coll, C. & Salé, I. (1993) *Los profesores y la concepción constructivista, en el constructivismo en el aula*. Novena edición. Barcelona: Graó.
- Coll, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. Aula de Innovación Educativa, volumen 161, 34-39 Recuperado de
http://www.oei.es/pdfs/CC_Competencias_Aula_07.pdf
- De la Barrera, M. L., Donolo, D. & Rigo, A. Y. (2009) *Escafandras y mariposas contextos estimulantes para innovar*. Revista Digital Universitaria,

- volumen 1 (11) Recuperado de:
<http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art75/int75.htm>
- Delmastro, A. L. (2008). *El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera*. Volumen 29 (1) 197-230. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v29n1/art11.pdf>
- Deval, J. (2001) *Hoy todos son constructivistas*. EDUCARE, TRANVASE, año 5 (15) Recuperado de
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19630/1/articulo20.pdf>
- Dewey, J. (1980). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Eagen, (1997). *The arts as the basics of education*. Childhood Education, 73 p. 346-349.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (1972). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- Egido, I. G. (2000). *La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa*. Revista Iberoamericana de Educación, volumen 22 <http://www.rieoei.org/rie22a06.htm>
- Estrada, C. A. (2009). *Entrevista: Inteligencias Múltiples en la vida cotidiana*. Revista Digital Universitaria [en línea]. 1 de noviembre de 2009, Volumen 10 (11). Recuperado de
<http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art77/int77.htm> ISSN: 1607-6079

- Ferrando, M., Prieto, M. D., Ferrándiz, C. & Sánchez, C. (2005). *Inteligencia y creatividad*. Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa, volumen 3 (3), 21-50. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/7/espannol/Art_7_101.pdf
- Galton, F. (1884). *Hereditary genius*. Nueva York: Appleton.
- García, G. E. (2011). *El dibujo infantil: Elementos y desarrollo*. México: Trillas.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1991). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H., Feldman, D. y Krechevsky, M. (2000a). *El Proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata.
- Gardner, H., Feldman, D. & Krechevsky, M. (2000b). *El proyecto Spectrum. Tomo III Manual de evaluación para la Educación Infantil*. Madrid: Morata.
- Gardner, H., Kornhaber, M. & Wake, W. (1996). *Inteligencia: Múltiples perspectivas*. Buenos Aires: Aique.
- Gardner, H., Perkins, D., Quense, C., Seidel, S. & Tishman, S. (2003). *Ten Years at Project Zero: A Report on 1993-2002*. Recuperado de http://www.pz.gse.harvard.edu/ten_years_at_project_Zero.php

Gomis, S. N. (2007). *Evaluación de las Inteligencias Múltiples en el contexto educativo a través de expertos maestros y padres*. Tesis doctoral.

Universidad de Alicante. Recuperada de:

http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9538/1/tesis_doctoral_nieves_gomis.pdf

Guerrero, V. (2010) *Educación superior basada en competencias*. *Revista de Investigación en ciencias sociales y humanidades*. Mayo-agosto, (11).

Recuperado de

http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/revista/revista_num11_10/articulos/EDUCACION_competencias.swf

Guilford, J.P. (1967). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona:

Paidós.

Hargreaves, D., Galton, M. & Robinson, S., (1991). *Infancia y educación artística*.

La psicología evolutiva y la educación artística. Madrid: Morata.

Hartle, T., Baviskar, S. & Smith, R. (2012) *A Fiel Guide to Constructivism in the College Science Classroom: Four Essential Criteria and a Guide to their*

Usage. *Constructivism in the College Science Classroom Bioscene*,

volumen 38 (2).

Hegel, G. W. (1946). *De lo bello y sus formas*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

Inhelder, B. y Piaget, J. (1972). *De la lógica del niño a la lógica adolescente*.

Buenos Aires: Paidós.

Jaramillo, L. (2007). *Concepción de infancia*. *Zona Próxima* (8). Recuperado de:

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1687/4634>

- Jiménez, O. & Jiménez, D. (1995) *Psicomotricidad: Teoría y programación*.
Madrid: Escuela Española.
- Jové, P. (2002). *Arte, psicología y educación: Fundamentación Vigotskyana de la educación artística*. Madrid: Machado libros.
- Juárez, H. (2006). *Qué y cómo evaluar las competencias de los preescolares*.
Anuario educativo mexicano visión retrospectiva 2005. México: Porrúa-UPN.
- Kandinsky, V. (1979). *De lo espiritual en el arte*. México: Premia.
- Latitud nodo sur (2010) *¿Qué es educar para la comprensión?* Recuperado de:
<http://latitud-nodosur.org/spip.php?article3>
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1987). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.
- Marín U. R., Guzmán I. I. & Castro A. G. (2012). *Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar*. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(1) 182-202.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15523175012>
- Marty, G. (1999). *Hacia una psicología del arte*. Madrid: Pirámide.
- Molero, M.C., Saiz, V. E.& Emeric, M. C. (1998). *Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional*. Revista Latinoamericana de Psicología, volumen 30 (1), 11-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80530101.pdf>

- Monteros, J.M. (2006). *Génesis de la teoría de las inteligencias múltiples*.
Revista Iberoamericana de Educación, volumen 39 (1). Recuperado de:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1263Monteros.pdf>
- Moreles, J. (2011). *El uso de la investigación en la reforma de la educación preescolar en México. Un caso de evidencia basada en la política*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16(50). Recuperado de:
<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART50003>
- Nietzsche, F. (1979). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Nieves, G. S. (2007). *Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos maestros y padres*. Universidad de Alicante. Tesis doctoral. Recuperado de:
http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9538/1/tesis_doctoral_nieves_gomis.pdf
- Pascale, P. (2005). *¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi*. Universidad de Salamanca. Arte, Individuo y Sociedad, volumen 17, 61-84. Recuperado de:
<http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS0505110063A/5808>
- Pérez, S. & Beltrán, L. (2006). *Dos décadas de inteligencias múltiples: Implicaciones para la psicología de la educación*. Papeles del psicólogo, volumen 27, (003), 147-164.
- Piaget, J. (1936). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México: Grijalbo.

- Piaget, J. (1937). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo.
- Piaget, J. (1969). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Plata, R. (2009). *Diferentes miradas de la educación artística*. Horiz Pedagógico. Volumen 11 (1)39-47. Recuperado de:
http://www.iberamericana.edu.co/images/R11_ARTICULO3_HORIZ.pdf
- Powell, K. C. & Kalina, C.J. (2009). *Cognitive and Social Constructivism: Developing Tools for an Effective Classroom*. Education, 130, (2), 241-250.
- Prieto, M.D. & Ballester, P. (2003). *Las Inteligencias Múltiples: Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.
- Prieto, M.D. & Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias múltiples y currículo escolar*. Málaga: Aljibe.
- Rangel, S. E. (2011). *Líneas en fuga: Resonancia y variación en la filosofía de Gilles Deleuze*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM tesis doctoral.
- Read, H. (1986). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós Educador.
Recuperado de:
http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/CC_JeanPiaget.pdf
- Ribes, E. (2008). *Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias*. Revista Mexicana de Psicología, 25 (2), 193-207.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243016308001.pdf>
- Rodríguez, G. D. & Valldeoriola, R. J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de:
http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf

- Sánchez-Mora, C. (2009). *Inteligencias múltiples y museos de ciencias*. Revista digital universitaria, 1 de noviembre, volumen 10 (11). Recuperado de:
<http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art72/int72.htm>
- Secretaria de Educación Pública (SEP). (2004). *Programa de Educación Preescolar nueva propuesta curricular para educación preescolar*. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública (SEP). (2011a). *Programa de Estudio 2011, Guía para la educadora: Educación básica preescolar*. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública (SEP). (2011b). *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica*. Dirección General de Desarrollo Curricular. México: SEP.
- Seefeldt & Wasik (2004). *Motivar la expresión artística de los niños*, en Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. *Volumen II*, SEP 2004.
- Sefchovich, G. & Waisburd, G. (1987). *Hacia una pedagogía de la creatividad: expresión plástica*. México: Trillas.
- Spearman, C. & Jones, L. (1950). *Human Ability*. London: Mac Millan.
- Torrance, P. (1971). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova.
- Unesco, (2001). *Foro mundial sobre la educación: Informe final*. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Valero, R. J. (2007). *Las Inteligencias Múltiples. Evaluación y análisis comparativo entre educación infantil y educación primaria*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante. Recuperada de:

http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7710/1/tesis_doctoral_jose_valero_rodriguez.pdf

Vetluguina, N.A. (1983). *La creación artística del niño*. La Habana: Pueblo y educación.

Vigotsky, L. (1924). *Psicología del arte*. Barcelona: Paidós.

Vigotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. México: Grijalbo.

Winstone, N. & Millward L. (2012). *HEA STEM Conference The value of peers and support from scaffolding: Applying constructivist principles to the teaching of psychology*. Psychology Teaching Review, Constructivism and psychology teaching, volumen 18 (2).

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Novena edición. México: Pearson.

Yee, A, (2005). *La reforma de la educación preescolar*. Cero en conducta. 20 (51).

Zurbano C. A. (2007). *El arte como mediador entre el artista y el trauma*.

Acercamientos al arte desde el psicoanálisis y la escultura de Louise Bourgeois. Tesis doctoral. Recuperado de:

<https://addi.ehu.es/bitstream/10810/12432/1/El%20arte%20como%20mediador%20entre%20el%20artista%20y%20el%20trauma..pdf>



Taller de expresión y apreciación plástica



¡Llegaron las Flores!

Duración: 2 horas

Propósito: Que el niño conozca la obra de diferentes artistas y comprenda que diferentes interpretaciones de la realidad son válidas, para crear un producto plástico a partir de la experiencia.

Inteligencias implicadas: Naturalista, intrapersonal, interpersonal, visoespacial, lingüística y corporal-cinestésica.

“Encontré que era capaz de decir cosas con colores y formas que no tenía palabras para describir”

Georgia O’Keeffe



Materiales: Imágenes de pinturas de flores de diferentes artistas, (Apéndice II) fotografías de algunas flores, papel, pinturas, pinceles, plastilina, arcilla. Poema “*Flores nuevas*”



“Poppy” de Georgia O’Keeffe

Descripción: Se dará lectura al poema *Flores nuevas* y se les pedirá que comenten sus impresiones acerca de él, con el fin de introducirlos en el tema.

Posteriormente se mostrará a los niños imágenes de pinturas de flores de diferentes artistas (Seefeldt y Wasik, 2004). Se les pedirá que las observen y las clasifiquen eligiendo sus favoritas, haciendo énfasis en que los diferentes artistas veían las flores de maneras distintas. Georgia O’Keeffe, por ejemplo, miraba una parte de la flor. Van Gogh miraba un florero con girasoles. Se les dará información sobre los autores de cada pintura y se les pedirá a los niños que formen equipos donde comenten sus impresiones acerca de las pinturas.

El grupo podría realizar un paseo local en donde pueda observar diversas flores, como un parque, un vivero, un jardín. Posteriormente se les pedirá que representen de forma plástica una o varias flores según sea su deseo, utilizando diferentes materiales. Finalmente, se les pedirá que presenten al grupo de forma oral su trabajo.

Flores nuevas

¡Llegaron las flores!
¡A revestirse de ellas, oh príncipes,
a adquirir su riqueza!
Fugaces en extremo
nos muestran su rostro,
fugaces reverberan.
Sólo en tiempo de verdor
llegan a ser perfectas.
¡Las amarillas flores de mil pétalos!
¡Llegaron las flores junto a la montaña!
Anónimo de Huexotzinco



Feliz por todo un inmenso segundo

Duración: 2 horas

Propósito: Que el niño represente artísticamente sus intereses, y exprese de forma gráfica sus emociones. Que el niño pueda comunicar lo que le hace feliz a través de un dibujo.

Inteligencias implicadas: Intrapersonal, visoespacial y lingüística.



Materiales: Cuento Juan Felizario Contento, hojas blanca, colores, crayolas, estambre, diamantina etc. pegamento y cartón tamaño carta.

Descripción: Se leerá a los niños el libro Juan Felizario Contento, tratando que los niños estén cómodos y todos escuchen bien.

Terminado el cuento se les preguntará: ¿Qué es una herencia? Se dará una breve explicación sobre la herencia cultural y genética. ¿Qué le heredaron a Juan Felizario Contento? ¿Con qué objeto de su herencia se quedó Juan Felizario? ¿Cómo era esta pluma? ¿Cómo se sintió Juan Felizario Contento? A ti, ¿qué te hace feliz? Con esta pregunta se dará oportunidad a que todos los niños de que contesten de forma ordenada, que cuenten momentos donde se han sentido felices: con quién estaban, qué lugar era, hace cuánto tiempo fue, etc.

Se entregará a los niños el material y se les dirá que dibujen lo que los hace felices utilizando todos los materiales que ellos quieran. La hoja se pegará al cartón para hacerla más firme. Se les invitará a compartir con todo el grupo lo que les hace felices mostrando su dibujo.

*“Una pluma tan leve que
Juan Felizario Contento,
el rey de los negocios,
fue feliz por todo un inmenso
segundo”*

Lago Ángela



Juan Felizario Contento.

El rey de los negocios

Esta es la historia de Juan Felizario Contento, el rey de los negocios. Quien recibió como herencia una moneda de oro. Una moneda de oro tan brillante que Juan Felizario Contento cambió por un caballo. Un caballo tan veloz, que Juan Felizario Contento cambió por un burro. Un burro tan lento, que Juan Felizario Contento cambió por una cabrita. Una cabrita tan traviesa, que Juan Felizario Contento cambió por un cochino. Un cochino perezoso y pesado, tan perezoso y pesado que Juan Felizario Contento cambió por un pájaro. Un pájaro despierto y viajero, tan despierto y viajero que se le escapó de las manos. Y Juan Felizario Contento quien recibió por herencia una moneda de oro, se quedó sólo con una pluma. Una pluma tan leve que Juan Felizario Contento, el rey de los negocios, fue feliz por todo un inmenso segundo.



Oso pardo ¿Qué ves ahí?

Duración: 2 horas

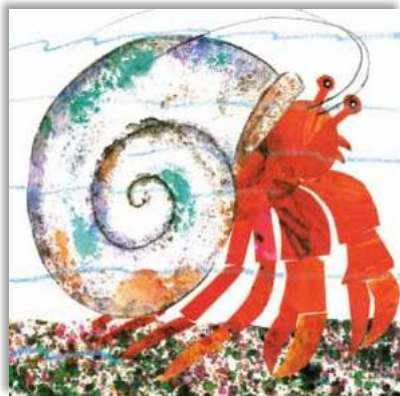
Propósito: Que el niño sea capaz de crear sus propios collages, que manipule y explore las formas y colores que puede utilizar. Que pueda, a partir de una producción gráfica, desarrollar una historia.

Inteligencias implicadas: Intrapersonal, interpersonal, visoespacial y lingüística.



Materiales: Revistas, periódicos, papel de diferentes colores, pegamento, tijeras, algunas imágenes de collage de diferentes autores, incluso hechos por la maestra

Descripción: Se les mostrarán imágenes sobre collage como el ejemplo de Eric Carle en Oso café. Luego se les proporcionará una hoja de papel y otras piezas de papel junto con tijeras y pegamento, de forma que los niños puedan hacer sus propios collages. Una vez terminado se les pedirá que piensen un poco en una historia para su collage y que la compartan con el grupo.



“Cangrejo ermitaño” de Eric Carle

“ Toda obra artística es como un espejo que refleja el espíritu de quien la contempla y le muestra una fracción de su propia alma ”

Aladro Lubel



Posteriormente se les entregara nuevamente una hoja de papel, se les pedirá que formen pequeños equipos, a cada niño se les dará un poco del material que utilizaron, se les pedirá que realicen otro collage. Pasado un minuto, se les dará la orden de pasar su dibujo a el niño que está a su derecha el cual continuara con su collage, esto se repetirá cada minuto hasta que el collage llegue con su dueño. Se les pedirá que comenten cómo se ve su collage y lo comparen con su primer trabajo. Finalmente, se explicará que la creación colectiva nos complementa y nos ayuda a ver cosas nuevas



Imagen al viento

Duración: 2 horas

Propósito: Que observen y analicen obras de diferentes artistas. Identificar algunos colores y sus posibles combinaciones. Distinguir algunas características del color y utilizarlas en un móvil.

Inteligencias implicadas: Naturalista, intrapersonal, interpersonal, visoespacial, musical e corporal-cinestésica.



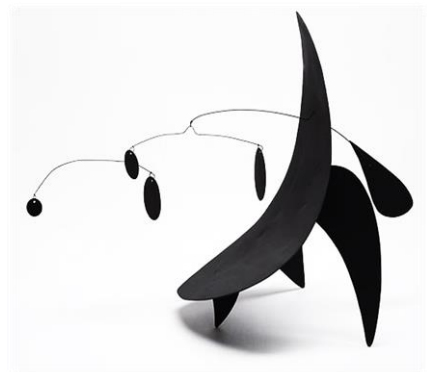
Materiales: Imágenes de los móviles de Alexander Calder (Apéndice IV), papel de colores, papel cascarón o algún tipo de cartón, alambre flexible, base de madera, silicón frío. Música clásica

Descripción: Se mostrarán las ilustraciones de los móviles de Alexander Calder, y se pedirá a los niños que describan los colores y las formas. Se les explicarán los colores básicos (azul, amarillo y rojo) y las combinaciones que necesitamos hacer para obtener otros colores (ej. azul + rojo = morado) haciendo una demostración con agua de colores y pidiendo que ellos sean quienes digan qué combinación quieren que se realice.

Posteriormente, se les brindará el material para que ellos construyan su propio móvil. Una vez terminado se buscará que puedan ver el movimiento que este tiene y se les preguntará: ¿Por qué creen que se mueve? Si mencionan que por el viento se les pedirá que piensen en que otras cosas mueve el viento y que imaginen que ellos son un árbol que es movido por el viento: ¿Cómo se moverían? ¿Cómo bailarían? Se pondrá música clásica para este momento. Para terminar se les pedirá que comenten que es lo que más les gusta de su móvil.

"El arte efectivamente lucha con el caos, pero para hacer que surja una visión que lo ilumine un instante, una sensación."

Deleuze



Móviles de Alexander Calder





Amigos de arcilla

Duración: 2 horas

Propósito: Observar las esculturas de diferentes artistas y que expresen sus opiniones acerca de las obras. Identificar posibles intenciones del autor. Conocer algunos de los materiales usados para la escultura y elaborar una.

Inteligencias implicadas: Naturalista, intrapersonal, interpersonal, visoespacial, lingüística y corporal-cinestésica.



Materiales: Imágenes de esculturas (Apéndice V), plastilina, arcilla, masa moldeable o cualquier otro material que sea moldeable y pinturas.

“El artista es la mano que por medio de una u otra forma hace vibrar adecuadamente el alma humana”

Kandinsky



Museo de esculturas de arena, en Tottori

Descripción: Se les mostrarán las imágenes de las esculturas y se les pedirá que observen cada una, analizando cómo es que el artista creó la obra. Se preguntará: ¿Qué nombre pondrían a cada obra? ¿Cuál es su favorita? Se les pedirá que creen una historia para cada escultura, con el fin de estimular las propias ideas de los niños acerca de lo que podrían crear. Se les puede dar una breve explicación de los materiales que usualmente utilizan los escultores, de dónde se extraen y cuál es su textura por ejemplo.



“Manos de amantes” de Rodin

Se les preguntará acerca de sus amigos: ¿Cuántos amigos tienen? ¿Cómo se llaman? ¿Quiénes son nuestros amigos? ¿Qué actividades hacemos con ellos?

Posteriormente se les pedirá que realicen una escultura y que le pongan un nombre. La maestra puede realizar pequeñas placas de cartón con el nombre del autor y el título de la obra.



Caleidoscopio

Duración: 2 horas

Propósito: Que los niños experimenten con diferentes materiales, formas y colores. Que elaboren hipótesis sobre un fenómeno óptico, como la reflexión de la luz. Conversar con el grupo sobre la técnica usada.

Inteligencias implicadas: Naturalista, intrapersonal, interpersonal, visoespacial, matemática, lingüística y corporal-cinestésica.



Materiales: Tubo de cartón, CD's viejos (cortados en rectángulos de 3x10 cm, unir 3 con cinta formando una prisma triangular), cuentas, papel celofán y pinturas para decorar.

Descripción: Se preguntará si alguien sabe qué es un caleidoscopio, se escucharán sus ideas y se dará una pequeña explicación sobre el caleidoscopio.

Se les entregará el material para que realicen el caleidoscopio, deberán tapan el prisma triangular de un lado con celofán, poner dentro las cuentas y el celofán de colores, posteriormente colocar otra tapita de celofán atrapando las cuentas, posteriormente colocar su prisma de CD dentro del tubo de cartón y decorar el tubo con papeles, pintura o lo que guste.



“El color es la tecla, el ojo el mazo, y el alma es el piano con sus cuerdas”

Kandinsky



Una vez terminado se les pedirá que lo giren y observen por el orificio qué es lo que sucede, se les harán algunas preguntas para que realicen algunas hipótesis de lo que puede estar ocurriendo, ¿Qué colores ven? ¿Qué formas observan? ¿Cuál es la que más les gusta? ¿Por qué se ven todas esas formas? Se les pedirá que miren en el caleidoscopio de otro compañero y vean si se forman las mismas figuras ¿Por qué será? Se les pedirá que comenten sobre la decoración que eligieron para su caleidoscopio ¿Qué colores y formas usaron?



Esferas

Duración: 2 horas

Propósito: Que los niños nombren diferentes figuras; realicen hipótesis e interpretaciones sobre algunos fenómenos, y creen una escultura a partir de una experiencia.

Inteligencias implicadas: Naturalista, intrapersonal, interpersonal, visoespacial, matemática, lingüística y corporal-cinestésica.



Materiales: Fórmula para burbujas, limpiapipas (que formen un cuadrado, un triángulo, una estrella y un círculo) plastilina y masa para moldear.

Descripción: Se les mostrarán las figuras de limpiapipas preguntándoles el nombre de cada figura; posteriormente se les preguntará: ¿De qué forma sale una burbuja si la hago con el círculo? Y se hará una burbuja ¿Qué forma es? Se les explicará que es una esfera y se les animará a pensar en cosas esféricas que conocen ¿De qué forma sale una burbuja si la hago con el triángulo? ¿De qué forma sale una burbuja si la hago con una estrella? ¿Qué forma es? ¿Por qué? Se les dará una breve explicación sobre el ahorro de energía que implica esta forma a la naturaleza. Se pueden hacer algunas burbujas más para que observen los colores de las burbujas.

Posteriormente se les pedirá que enlisten objetos que existen en la naturaleza con forma esférica y que moldeen objetos con dicha forma, cuando las terminen se les pedirá que los muestren al grupo.



“Toda forma tiene pues un contenido interno, del cual es expresión”

Kandinsky



¿Por qué son esféricas las burbujas?

Su forma esférica está causada por la tensión superficial. La tensión hace que la burbuja forme una esfera, porque una esfera es la forma de encerrar un volumen dado con la menor superficie posible. Es por tanto una consecuencia de la tensión superficial: al minimizar la superficie, se minimiza la energía y por tanto se consume menos trabajo. Por eso es muy común esta forma en la naturaleza.

La tensión superficial se debe a que las pequeñas moléculas que forman el agua se atraen fuertemente unas a otras. Por ello, las hojas pueden flotar en el agua, ya que no tienen ni la fuerza ni la forma necesaria para romper la tensión superficial.



Música en movimiento

Duración: 2 horas

Propósito: Coordinar los movimientos según el ritmo de la música e involucrar diferentes partes del cuerpo. Comunicar las sensaciones producidas por la expresión corporal. Crear una escultura a partir de su sentimiento y la autopercepción de su cuerpo.

Inteligencias implicadas: Musical, intrapersonal, visoespacial e corporal-cinestésica.



Materiales: Un espacio amplio, reproductor de música, música de cualquier ritmo, una pieza de yeso (se puede usar un vaso de plástico como molde) pinturas, palitas de madera para tallar.



“El sonido musical penetra directamente en el espíritu. Inmediatamente encuentra en él una resonancia porque el hombre lleva la música en sí mismo”
Goethe

Descripción: Se pondrá la música y se les pedirá a los niños que empiecen a caminar en círculo a la velocidad de la música, cuando la música sea fuerte o rápida ellos tienen que caminar así, si es lenta deben caminar lo más despacio que puedan tratando de no hacer ruido, después de unos minutos se les pedirá que rompan el círculo y sigan con esta dinámica con la dirección que elijan.

Posteriormente se les pedirá que caminen como si los jalaran de diferentes partes del cuerpo (ej. Caminen como si los jalaran de la lengua, como si los jalaran de un brazo etc.) .

Para terminar se les pedirá que formen nuevamente un círculo y que paren. Se les pedirá que comenten ¿Cómo se sintieron? ¿Qué les gustó? ¿Qué les costó trabajo? ¿Qué partes del cuerpo utilizamos? ¿Cómo creen que se veían mientras se movían?

Se les entregará la pieza de yeso y se les dirá que pueden tallar como se veían ellos mientras seguían la música.





Fotografías del mundo

Duración: 2 horas

Propósito: Analizar que existen diferentes culturas y los artistas lo muestran en sus obras. Expresar en una obra sus intereses y gustos. Crear una historia a partir de una obra.

Inteligencias implicadas: Naturalista, intrapersonal, interpersonal y visoespacial.

“La fotografía, es un momento capturado por los poetas del tiempo. Es un instante escrito, como un regalo en el futuro”
Stephen Littleword



Materiales: Fotografías con paisajes de diferentes lugares del mundo (Apéndice VI), hojas blancas, colores, crayolas, acuarelas.



Descripción: Se les mostrarán las fotografías de diferentes lugares del mundo, con paisajes distintos, se les invitará a observarlas con atención. Se les preguntará ¿Qué lugar creen que sea? ¿Qué les gusta de ese lugar? ¿Qué clima habrá en ese lugar? ¿Quiénes vivirán ahí?



Góndolas en Venecia de Scott Stulberg

Cuando terminen de verlas se les preguntará: ¿Qué lugar es su favorito? ¿Cómo es ese lugar? ¿Con quién les gusta visitarlo? Posteriormente se les dará el material para que dibujen ese lugar. Cuando lo terminen se les pedirá que lo muestren al grupo y narren una historia sobre ese lugar, relatando detalles sobre las características del lugar, los colores, los sonidos, los objetos. Así como las actividades que pueden hacer.



Animales imaginarios

Duración: 2 horas

Propósito: Conocer algunos animales y sus características. Crear un animal a partir de la imaginación. Manipular los materiales para formar una escultura. Comunicar las intenciones de su obra.

Inteligencias implicadas: Naturalista, intrapersonal, interpersonal, visoespacial, lingüística e corporal-cinestésica.



Materiales: Información de las características de algunos animales (Apéndice VII). Palos de madera de diferentes formas y tamaños, plastilina, estambre, botones, etc.

Descripción: Se les presentarán algunos animales y se les hablará de las características que les permiten sobrevivir (Apéndice) resaltando que cada parte de su cuerpo tiene un propósito específico. Se les entregará el material para que creen su propio animal con las características que ellos imaginen. Formarán con los palos y la plastilina el animal y lo decorarán con los materiales disponibles. Darán una explicación de su animal; de las características que tiene y por qué las eligieron.

La jirafa es el animal más alto de la tierra. Tienen cuellos largos que les permiten alcanzar las hojas más altas de los árboles. Tienen ojos grandes y pestañas grandes y gruesas y doble párpado para proteger sus ojos.

El oso hormiguero no tiene dientes, pero su larga lengua es lo bastante eficaz para atrapar las 35.000 hormigas y termitas que engulle cada día.




Los camellos almacenan alimento en forma de grasa en sus jorobas. Sus orificios nasales se cierran en las tormentas de arena, y sus pestañas son largas para proteger sus ojos de la arena del desierto.

El oso polar es un animal ágil en la tierra y en el agua. Sus orejas y la cola son pequeñas para mantener el calor corporal. Tiene una capa de grasa de 13 cm y dos capas de pelo traslúcido para soportar el frío.

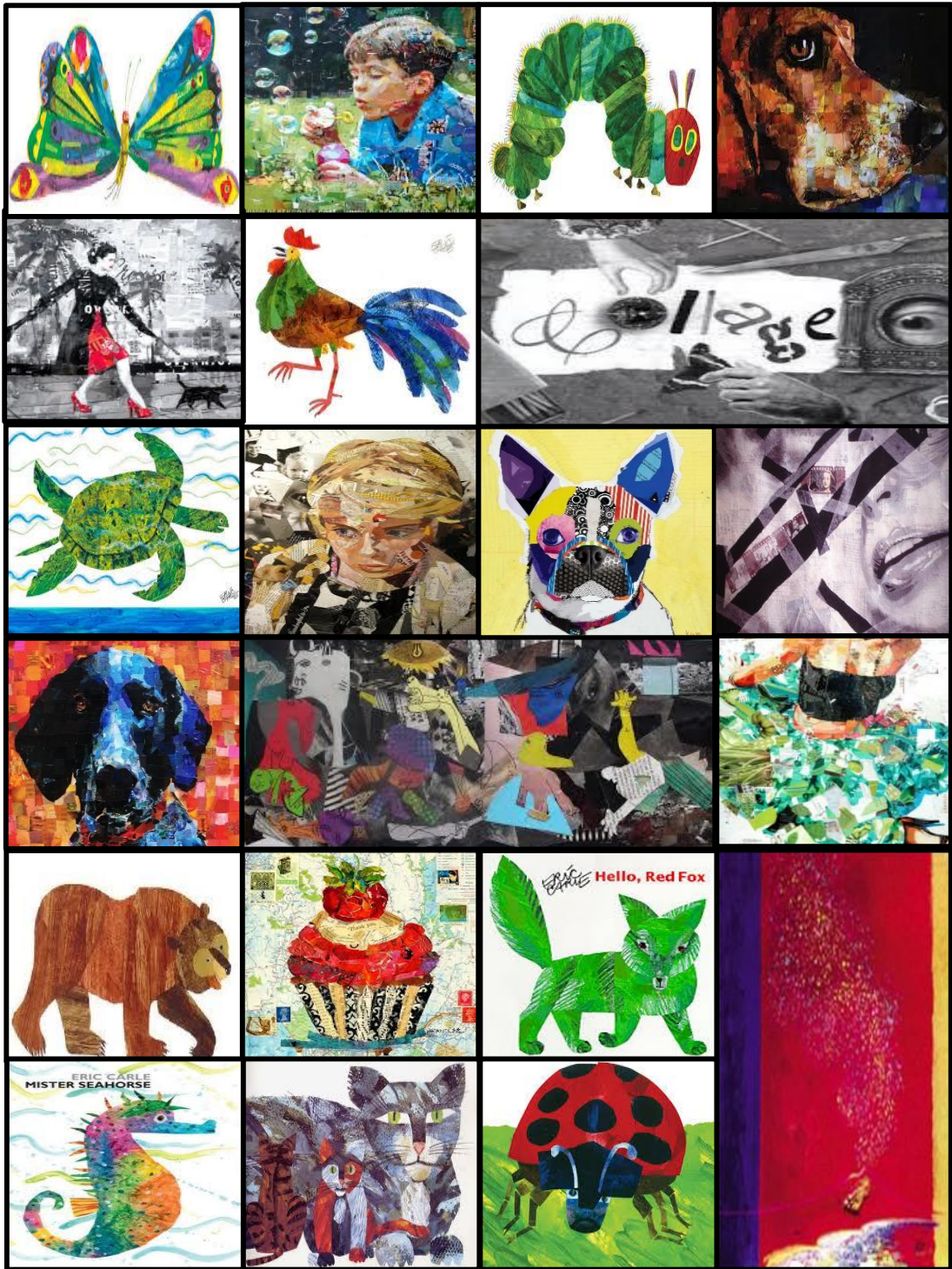
“Y así, es la imaginación la facultad del hombre para figurarse una imagen, la facultad a la que se orienta sobre todo el pensamiento estético”

Kandisnky

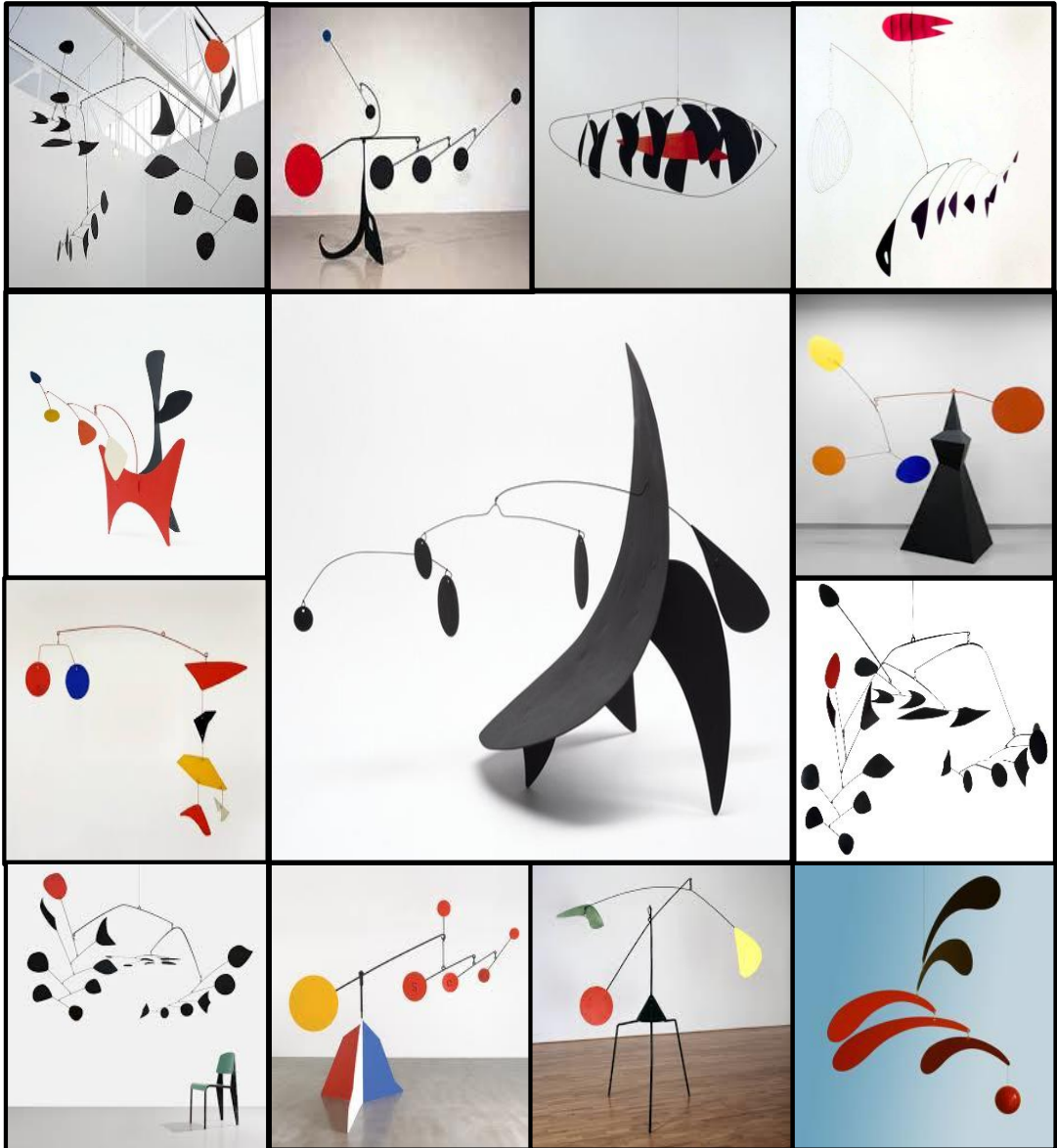
Apéndice II

	<p><i>“Flores primaverales”</i> de Claude Monet</p>		<p><i>“Los girasoles”</i> de Vincent Van Gogh</p>
<p><i>“Poppy”</i> de Georgia O’Keeffe</p>		<p><i>“Bouquet de flores en un jarrón”</i> de Paul Cézanne</p>	
	<p><i>“Vendedora”</i> de Diego Rivera</p>		<p><i>“Cabeza de girasol”</i> de Vincent Van Gogh</p>
<p><i>“Tengo flores”</i> de David Rodríguez</p>		<p><i>“Flor”</i> de Dolores Manrubia</p>	
	<p><i>“Flores”</i> de Leonid Afremov</p>		<p><i>“Flor”</i> de Vie Dunn Harr</p>

Apéndice III



Apéndice IV

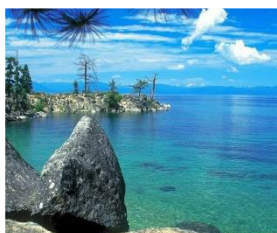


Móviles Alexander Calder

Apéndice V



Apéndice VI



Apéndice VII



Oso polar

El oso polar es un animal ágil, en la tierra y en el agua. Puede nadar a una velocidad de 10 kilómetros por hora y puede incluso dormir en el agua. Sus orejas y la cola son pequeñas para mantener el calor corporal. Para regular su temperatura, su piel cuenta con una gruesa capa de grasa y un frondoso pelaje traslúcido conformado por miles de pelos llenos de aire que lo mantienen a una temperatura estándar. Los ojos del oso polar son pequeños, de color negro para protegerlo de la intensa luminosidad de la nieve y el hielo. Las plantas de sus patas están recubiertas de pelo para poder desplazarse sobre las superficies heladas.

La jirafa es el animal más alto de la tierra. Tiene un cuello muy largo que le permite alcanzar las hojas más altas de los árboles. Sus grandes ojos tienen doble párpado y pestañas grandes y gruesas para protegerse. La lengua de una jirafa es de aproximadamente 45 cm de largo y la doblan para tomar objetos. En el cuello tienen 7 vértebras, esto les da la flexibilidad y una amplia gama de movimientos.

Jirafa



Oso hormiguero

El oso hormiguero no tiene dientes, pero su larga lengua es lo bastante eficaz para atrapar las 35.000 hormigas y termitas que engulle cada día. Utiliza sus afiladas garras para abrir agujeros en los hormigueros y poner en funcionamiento su largo hocico y su hábil lengua. Pero tiene que comer rápido, sacando y metiendo la lengua hasta 160 veces por minuto. Las hormigas contraatacan con dolorosas picaduras, por lo que sólo puede pasar un minuto deleitándose en cada montículo.

Son capaces de sobrevivir meses sin tomar agua y cuando disponen de agua pueden tomar el equivalente a un cuarto de su peso. Cuando les hace falta comida, recurren a la grasa que almacenan en sus jorobas, lo que hace que éstas disminuyan su tamaño. Su pelaje es color dorado, en invierno es largo y en el verano de les cae. Sus orificios nasales se cierran en las tormentas de arena, sus labios son gruesos y sus pestañas son largas y tiene doble párpado para proteger el ojo de la arena. Tienen tres estómagos y estos extraen los máximos nutrientes de la hierba. Tienen patas largas y delgadas, y sus pies anchos para no hundirse en la arena.

Camello

