PILAR MARCO TELLO

LA MOTIVACIÓN EN EL PREADOLESCTE Y ADOLESCENTE EN LA EXPRESIÓN PLASTICA. UNA EXPERIENCIA METODOLÓGICA.

Director: Dr.D. Ricardo Marín Viadel
Catedràtico.
Departamento de Didáctica
de la Expresión Plástica
Universidad de Granada.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
Facultad de Bellas Artes
Departamento de Didáctica de la
Expresión Plástica.

Año 1992

ÍNDICE

- Introducción.

- CAPÍTULO I. CONCEPTOS Y MÉTODOS FUNDAMENTALES DE ESTA INVESTIGACIÓN.

1.) La naturaleza del estudio: p. 1

2.) Enunciado del problema: p. 3
2.1.) La preadolescencia dentro del proceso de evolución plástica del niño: p. 7
2.2.) El desinterés del preadolescente: p. 23
2.3.) Las características generales del preadolescente: p. 25
2.4.) Las características de la visión sincrética; analítica; sintética: p. 27
2.5.) Las metodologías aplicadas a la enseñanza de las Artes Plásticas: p. 31
2.6.) El análisis de la influencia en el niño del mundo del Arte: p. 34

3.) Análisis de las características habituales en los dibujos previos al inicio del estudio: p. 38
3.1.) Análisis de 101 dibujos de niños con edades entre 8 y 12 años: p. 53

4.) Objetivos que deben dirigir la formación artística del preadolescente: p. 167

5.) Motivación: p. 186
5.1.) Motivación y educación: p. 199
5.2.) Motivación y educación artística: p. 207
5.2.1.) Creatividad: p. 209

5.2.2.) Sensibilidad: p. 210
5.2.3.) Percepción: p. 211
5.2.4.) Emoción: p. 214
5.2.5.) Intereses: p. 215
5.3.) La motivación en el Taller de Expresión Plástica: p. 218
5.4.) Estímulos: p. 220
5.4.1.) Encuesta sobre motivación en Centros de Enseñanza: p. 225

6.) Hipótesis: p. 228
6.1.) Funciones de la Expresión Plástica: p. 229

7.) La metodología de investigación desarrollada: p. 238

8.) Notas : p. 247

- CAPíTULO II. DISEÑO DEL ESTUDIO. MUESTRA. RESULTADOS.

1.) Diseño del estudio: p. 250
1.1.) Método para impartir clases de Expresión Plástica en niños preadolescentes: p. 250
1.2.) Características de las clases y grupos de niños: p. 253
1.3.) Propuestas de la muestra: p. 262

2.) Criterios de valoración: p. 265
2.1.) Ocupación del campo gráfico: p. 266
2.2.) Texturas: p. 267
2.3.) Utilización del color y sus matices: p. 268
2.4.) Originalidad: p. 268
2.5.) Análisis de elementos: p. 269
2.6.) Influencias y estereotipos: p. 270

3.) Método de recogida de datos: p. 272

3.1.) Instrumentos utilizados para la recogida de datos y planteamiento del estudio: p. 273

4.) Muestra: p. 275

4.1) Dibujos a lápiz sin tema sugerido, ni estímulo: p. 275

4.2.) Dibujos sin tema sugerido, con estímulo de material; tinta: p. 278

4.3.) Volumen de arcilla, sin tema sugerido: p. 279

4.4.) Volumen de arcilla con tema sugerido; el mar; barcos hundidos: p. 285

4.5.) Pintura sin tema sugerido; concretos; abstractos: p. 288

4.6.) Collage y decollage: p. 293

4.7.) Esculturas y relieves de material de reciclaje: p. 297

4.8.) Grabado en linóleo: p. 301

4.9.) Pintura libre con estímulo del material sugerido y dirigido a través de propuestas de ejercicios diferentes; goteos; búsqueda de texturas; pintura realizada con los dedos; simetrías: p. 304

4.10.) Dibujos a lápiz sobre temas propuestos; nubes; manos; cajas; montañas: p. 308

4.11.) Pintura con temas sugeridos; música; prensa; palmera; fondo del mar; caligrama; poema: p. 313

4.12.) Temas propuestos en equipos; murales, de juego reglado, de juego espontáneo; murales organizados con un fin; murales libres y pintados sobre el muro: p. 322

4.13.) Temas propuestos en equipos; televisión-cine King Kong: p. 328

4.14.) Temas propuestos en equipos; ilustración rápida: p. 330

4.15.) Trabajos funcionales; máscaras, marionetas, pintura sobre tela, tarjetas navideñas: p. 332

4.16.) Apuntes del natural de figura humana; cuerpo, cabezas, caricaturas: p. 338

4.17.) Dibujos y pinturas del natural; objetos: p. 342

4.18.) Dibujos y pinturas del natural; paisaje: p. 344

4.19.) Pintura del natural; ejercicio de retentiva: p. 346

4.20.) Otras formas de narración gráfica; el cómic: tiras fijas con personajes en sombras: p. 349

4.21.) Dibujos recuperados a través del error: p. 352

5.) Resultado del estudio: p. 354

5.1.) Análisis de los resultados del tema de trabajo nº 1: p. 355

5.2.) " " " " " " " " nº 2: p. 381

5.3.) " " " " " " " " nº 3: p. 390

5.4.) " " " " " " " " nº 4: p. 395

5.5.) " " " " " " " " nº 5: p. 404

5.6.) " " " " " " " " nº 6: p. 428

5.7.) " " " " " " " " nº 7: p. 438

5.8.) " " " " " " " " nº 8: p. 446

5.9.) " " " " " " " " nº 9: p. 453

5.10.) " " " " " " " " nº 10: p. 465

5.11.) " " " " " " " " nº 11: p. 481

5.12.) " " " " " " " " nº 12: p. 509

5.13.) " " " " " " " " nº 13: p. 523

5.14.) " " " " " " " " nº 14: p. 529

5.15.) " " " " " " " " nº 15: p. 534

5.16.) " " " " " " " " nº 16: p. 548

5.17.) " " " " " " " " nº 17: p. 563

5.18.) " " " " " " " " nº 18: p. 582

5.19.) " " " " " " " " nº 19: p. 590

5.20.) " " " " " " " " nº 20: p. 596

5.21.) " " " " " " " " nº 21: p. 603

6.) Notas: p. 608

- CAPíTULO III. SUGERENCIAS PARA INVESTIGACIONES POSTERIORES.

1.) Sugerencias para nuevas investigaciones derivadas de la hipótesis elaborada en esta investigación: p. 609

2.) Sugerencias para nuevas investigaciones partiendo de la introducción de alguna variante en la hipótesis: p. 614

3.) Investigaciones que parten de temas muy semejantes dentro de la Expresión Plástica, con un campo diferente de acción e hipótesis nuevas: p. 617

- CAPíTULO IV. DATOS OBTENIDOS Y CONCLUSIONES: p. 620

- BIBLIOGRAFíA: p. 653

INTRODUCCIÓN

La preocupación por la Educación Artística nos ha llevado a realizar esta investigación, precisamente observando las expresiones plásticas de grupos de niños preadolescentes que los alumnos de Magisterio habían recopilado en el periodo de prácticas docentes con el fín de confeccionar una memoria. De forma paralela había comenzado a realizar una experiencia con niños de edades similares en un Taller de Expresión Plástica. Al comprobar las diferencias existentes entre los ejercicios de unos muchachos y otros, y analizando las diferencias en el medio empleado, aula, materiales, temática etc. comenzamos este trabajo de investigación limitándolo a dos puntos que nos parecieron de suma importancia:

- LA MOTIVACION.
- LA PREADOLESCENCIA.

Los dibujos de unos niños y otros eran muy diferentes en función del contexto en donde se habían realizado. Se apreciaban en el primer grupo de trabajos, temas poco personales, materiales faltos de recursos y bastantes copias estereotipadas. Lo contrario de lo que ocurría con los niños del Taller de Expresión Plástica.

A partir de esa observación comenzamos a elaborar una metodología en donde el estado motivacional fuese importante a través de los estímulos del aula, materiales y técnicas, los intereses personales de los niños y el entorno, considerando que la motivación es unos de los temas fundamentales para desarrollar un aprendizaje.

Respecto a la limitación en la edad, los 8 a 12 años, la preadolescencia, tiene una razón fundamental ya que usualmente se la ha considerado "el declive" en la expresión plástica, especialmente la figurativa, una de las etapas más interesantes para investigar del proceso evolutivo del indivíduo, y en nuestra hipótesis consideraremos que este pproblema tiene una conexión con la cuestión motivadora.

Creemos necesario que la Educación Artística no debe interrumpirse, que el niño tiene una gran necesidad de expresión, pero necesita de una metodología adecuada a sus características personales tanto expresivas como de desarrollo, el aprendizaje y los intereses afectivos más cercanos son fundamentales en estos momentos para estimularse en su estudio.

Además el niño debe estar preparado no solamente para su propia autoexpresión, sino que debe conocer el medio plástico como uno de los lenguajes más usuales en el ser humano, a través de ellos, el individuo ha podido comunicarse, y en la actualidad la expresión visual está incorporada con gran fuerza en nuestros sistemas de comunicación, por lo tanto uno de los objetivos fundamentales de la Educación Artística será potenciar en los niños las capacidades suficientes en materia de expresión visual y plástica como para que pueda hacer uso de ellas en su favor y de toda la sociedad.

CAPÍTULO I

CONCEPTOS Y MÉTODOS FUNDAMENTALES DE ESTA INVESTIGACIÓN

1. LA NATURALEZA DEL ESTUDIO.

El objetivo de este capítulo es, en primer lugar, enunciar el problema de investigación a través de los siguientes apartados: la preadolescencia dentro del proceso de evolución plástica del niño; el desinterés del preadolescente hacia la Expresión Plástica; las características generales del preadolescente; las metodologías aplicadas a la enseñanza de las Artes Plásticas; y, para terminar, el análisis de la influencia en el niño del mundo del Arte.

En segundo lugar, analizar cuáles son las características habituales en los dibujos previos, al inicio de la investigación, de algunos de los niños estudiados, y de un grupo elegido al azar.

En tercer lugar, exponer las metas y principios que deben dirigir la formación artística en el ámbito de la expresión plástica del preadolescente.

En cuarto lugar, desarrollar los contenidos de la motivación y de los estímulos.

Establecer la hipótesis de trabajo.

Y por último, especificar la metodología de investigación que se ha desarrollado, haciendo la presentación del estudio realizado partiendo de un grupo natural de preadolescentes (8 a 12 años), con los cuales, y durante cuatro años consecutivos, se ha llevado a cabo una experiencia metodológica basada en la estimulación a través de los materiales plásticos, los intereses del niño, las relaciones afectivas y el entorno.

El interés de este trabajo de investigación se centra en el análisis de la expresión plástica del niño preadolescente, comprendido en el intervalo de edad que va desde los ocho a los doce años. Así como en el análisis de aspectos motivadores para la expresión.

Se ha realizado por medio de un estudio de campo y sobre un grupo escolar natural, que ha durado seis cursos consecutivos,que van desde el curso escolar 1982/83 hasta el del 1987/88.

La metodología fundamentalmente utilizada se ha basado en la motivación o estimulación de los intereses afectivos del

niño de esa edad y en el propio entorno, a través de los materiales plásticos.

Estos cursos han sido decisivos para centrar la metodología aplicada, en ellos se llevó a cabo la investigación presentada, y siempre desde nuestra experiencia docente anterior.

2. ENUNCIADO DEL PROBLEMA.

El niño, siguiendo su proceso de desarrollo y maduración, una vez que ha superado la fase *mecanicista* (garabateo) descubre la autorepresentación, así como la expresión gráfica, a través de la utilización de formas geométricas (Gardner, 1973, p.168). Desarrolla todo su mundo expresivo entre los 5 y 7 años, la edad de oro del dibujo infantil, en donde la producción artística es muy amplia, creativa y rica de elementos estéticos. En la edad escolar entre 7 y 12 años, etapa de la preadolescencia, disminuye el número de dibujos, buscando un realismo *literal* y perdiendo por tanto espontaneidad y encanto característico en etapas anteriores. Parece que después entra en una fase de desinterés e inconformismo ante las expresiones plásticas en la adolescencia, considerada también de declive expresivo, en donde el niño deja de dibujar, aparece una cierta conciencia crítica, y es capaz de diferenciar estilos, pero prefiere utilizar el lenguaje escrito para su propia expresión y comunicación, abandonando por tanto la práctica del Arte. (Ibídem, pp. 217-218)

Una de las causas del problema puede ser la ausencia de una metodología adecuada, no solamente en la etapa preadolescente, sino que prevea desde un principio las causas del desinterés y pueda, así, fomentar conceptos "plásticos" que desarrollen la percepción, la sensibilidad estética y la actividad lúdica con la obra de Arte, con motivaciones adecuadas a cada momento.

Gardner defiende la enorme posibilidad que existe en la etapa preadolescente o de la literalidad, por la gran curiosidad y capacidad de apertura que el niño tiene en ese momento para todo tipo de aprendizajes, y poder dotar de medios que le puedan ayudar a resolver los problemas que comienzan a aparecer sobre la representación espacial, el volumen, técnicas en expresión plástica, etc. De esta manera cuando apareciera *el declive* el niño estaría dotado ya de unos medios con los que podría superar su inseguridad, el sentido crítico negativo que le hace caer en el abandono. (Ibídem p. 258).

"Aunque el trabajo artístico de los niños parece más pobre durante este período, creo que el habitual desprecio por esta "etapa literal" está desencaminado. Lejos de ser enemiga del progreso artístico, la literalidad puede constituir su vanguardia. Esa preocupación por el realismo que caracteriza a la etapa literal puede ser una fase decisiva del desarrollo: el tiempo de dominar las normas". (Gardner 1987, p.109)

Toda esta problemática la hemos venido observando anteriormente en las edades que nos ha ocupado en el presente trabajo. Se toma contacto previo a través de clases de dibujo y expresión plástica con otros grupos de niños de edades similares a las que se establece en este estudio y también con niños de otras edades, con lo cual se pudo comparar y apreciar las relaciones y diferencias entre distintas etapas de la expresión infantil, y la necesidad de establecer unos criterios generales sobre la expresión plástica.

Se realizaron observaciones a partir del curso 1964-65, en las clases de Expresión Plástica de un colegio privado y con niños desde cuatro hasta catorce años. En este curso conocí el mundo del niño y precisamente en un centro en el que se practicaba una pedagogía activa. Esta experiencia de encuentro con un mundo desconocido, el de la expresión infantil, fué para mi muy positiva, y a partir de esos primeros conocimientos, surgiría el interés por investigar en profundidad el tema.

Acabados los estudios de Bellas Artes, durante el curso 1967-68, comencé a impartir clases de Dibujo en los cursos que van desde primero hasta cuarto de Bachillerato (según el plan antiguo) en un Instituto, entrando en contacto de esta forma con toda la problemática de niños, cuyas edades iban desde los once a los catorce años, aproximadamente. El centro era de carácter tradicional y bastante rígido, contrario a lo que en un principio había conocido. De este modo se pudieron contrastar los resultados del trabajo de un centro con respecto al otro, partiendo de conceptos educativos muy diferentes y abriéndose un cauce de preguntas en ese momento sin respuesta, sobre el tema en cuestión.

Un cambio de residencia y de estado, provocan un paréntesis en la vida profesional, pero no así en el tema que nos ocupa, ya que al poder seguir de forma muy cercana el proceso de evolución de la expresión plástica a través de tres hijos, observando los cambios de expresión en sus trabajos escolares, a diferencia de los realizados en total libertad, es motivo de reflexión y profundización en nuestro tema de investigación; de tal manera que en esa época se realizó un trabajo sobre "El estudio evolutivo de la Expresión Plástica infantil, a través de un elemento: el tren", en donde *pude observar la importancia del medio afectivo, como estímulo que contribuye a la motivación del niño.*

Durante el curso 1973-74, se vuelve a tomar contacto con la enseñanza en otro centro privado, impartiendo las clases de Dibujo y Expresión Plástica, en el ciclo superior de EGB, y en el curso 1974-75, además de repetir clases en el mismo ciclo, se amplian a primero de BUP, año en que precisamente entró en vigor.

Fue un paso más para entrar en contacto con la preadolescencia y adolescencia, y conocer la problemática existente en el campo de la educación del área artística (expresión plástica).

Un nuevo cambio de lugar de residencia, permitió la posibilidad de un trabajo diferente, fuera de centros privados. *Se dió comienzo a la creación de un Taller de Expresión Plástica*, para poder crear una programación propia, un método y un procedimiento de investigar en el mundo expresivo del niño. En aquel momento de forma intuitiva suponía que gran parte del problema residía en la falta de una metodología adecuada.

De este modo se comienza en el curso 1978-79, con un grupo bastante numeroso de niños, entre veinte y treinta, durante dos horas, y un único día a la semana, eligiendo el sábado, por permitir a los niños un cierto sosiego en su horario.

Las edades de los niños oscilaban entre los cuatro (los menos), siete y ocho (la mayoría), y excepciones de doce a catorce. Esto hizo que se adoptara un método de trabajo general, en donde los niños no se encontraran forzados ni excesivamente libres. En este primer sistema de trabajo aparecieron una serie de problemas, a los que había que dar solución; el primero de ellos fue el número excesivo de niños

para poder trabajar de modo operativo. Otros problemas eran las diferencias de edades, con estadios evolutivos diferentes, y por tanto con intereses representativos, afectivos, intelectuales y manipulativos muy diferenciados. Buscando soluciones e intentando mejorar las condiciones de trabajo e incluso aprendiendo mucho de todo ello, discurrió el curso.

En el curso 1978-79, comenzó mi trabajo en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, en el área de Didáctica de la Expresión Plástica. La investigación, que se había iniciado de manera intuitiva y partiendo de intereses meramente personales, se convierte a partir de ese momento en algo fundamental para poder llevar a cabo unas clases con conocimiento de causa y de esa forma centrar toda la actividad profesional en un único tema: "La investigación en el campo plástico infantil", y fundamentalmente, el paso del dibujo simbólico, la época de oro de la expresión plástica infantil, al proceso opuesto, lleno de desinterés y con la pérdida de algunos de los recursos, propio de la preadolescencia.

Debido a un cambio de local y a otras circunstancias que no vienen al caso, los dos cursos siguientes fueron de preparativos del espacio escolar. Por tanto no se realizaron experiencias de ningún tipo con los niños, dando lugar a la formación teórica y a la dedicación más intensa en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado. Las lecturas de Lowenfeld, Widlöcher, Vigotsky, ya comenzadas, y ahora profundizadas junto a otros autores, ampliaron el campo de conocimientos y, por tanto, de posibilidades de futuros trabajos.

En esos años surgieron contactos con la realidad escolar, a través de prácticas de alumnos, cursillos impartidos, etc., que sirvieron para contrastar las ideas teóricas adquiridas con la problemática real.

Centrándonos en la fase preadolescente, sobre la que se ha realizado esta investigación, y para intentar ampliar el problema que se especifica anteriormente, debemos analizar más detenidamente seis puntos, que consideramos básicos en el desarrollo del problema:

2.1.) *La preadolescencia en el proceso de evolución plástica del niño.*

Actualmente hay dos criterios sobre el estudio del desarrollo evolutivo de la expresión plástica; uno guiado por Piaget, en que se considera que el aspecto "interesante" del desarrollo se detiene en la adolescencia (Parsons, 1987); otro en que considera que la evolución interesante nunca se detiene (Sternberg y Davidson, 1986). En otro extremo se situa Gardner defendiendo "*que las principales adquisiciones evolutivas que precisan los niños para disponerse a una participación plena en las artes, se efectua antes de los siete años*". (Hargreaves, 1991), p. 20).

El mismo autor comenta sobre los conceptos erróneos sobre las artes y las ciencias limitándose a los procesos convergentes y divergentes, siendo que la actividad artística necesita de los dos procesos, incidiendo en esta idea, no debe estudiarse el proceso de los niños separado del ciclo vital e incluir en la concepción de las artes una comprensión implícita y complementaria de la ciencia.(p. 22)

Vamos a realizar un repaso sobre las formas características del dibujo infantil, hasta llegar al dibujo del preadolescente.

El niño comienza a garabatear de forma irregular, inconstante e inconsciente, al año y medio (Lurçat, 1980, p. 38), a los dos años (Widlöcher, 1971, p. 33), (Lowenfeld, 1972, p. 105), e incluso hacia los tres (Luquet, 1978, p. 103) (1).

Estos garabatos, desordenados e incontrolados, atienden a las necesidades motrices del niño, aunque siempre están relacionados con impulsos comunicativos, ya que el interés de enseñarlo al adulto puede interpretarse como un intento de comunicación, de inserción en su mundo, utilizando por tanto el lenguaje de los mayores. Es uno de sus primeros intentos de socialización.

Más adelante, el niño invertirá una mayor dedicación a esta actividad, habiendo incluso una mayor utilización de diversos materiales gráficos. Son garabatos amplios, seguros, con una ocupación total del espacio, pero con el mismo carácter de juego, o actividad motriz, como anteriormente se comentaba.

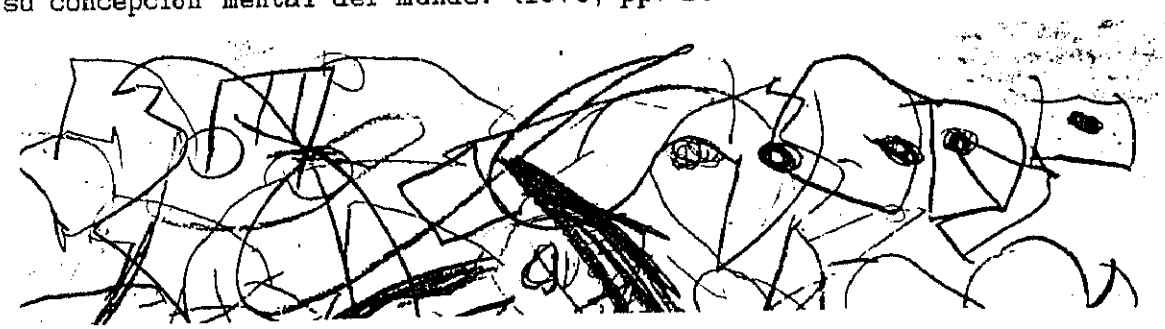
Uno de los avances más importantes consistirá en el comienzo de significación de los garabatos, bien por tamaño, bien por aislamiento o por acumulación. éstos aparecen cerrados y lo más importante, es que el niño comienza a dar nombre a cada uno de ellos. Existe una clara conciencia de representación, descubre la relación de sus movimientos (motricidad fina) con su pensamiento, es capaz de retener imágenes en su memoria, de ahí su intento de representación.

> *"Antes de esta etapa, el niño estaba satisfecho con los movimientos que ejecutaba, pero ahora ha empezado a conectar dichos movimientos con el mundo que lo rodea. Ha cambiado del pensamiento kinestésico al pensamiento imaginativo.....Podemos interpretar la importancia de este cambio si analizamos que, como adultos, la mayor parte de nuestros pensamientos se hace en términos de figuras mentales. Si tratamos de ahondar en nuestra memoria, tan atrás como nos sea posible, no llegaremos a ningún momento anterior a esta etapa".* (Lowenfeld, 1972, pp. 113-115).

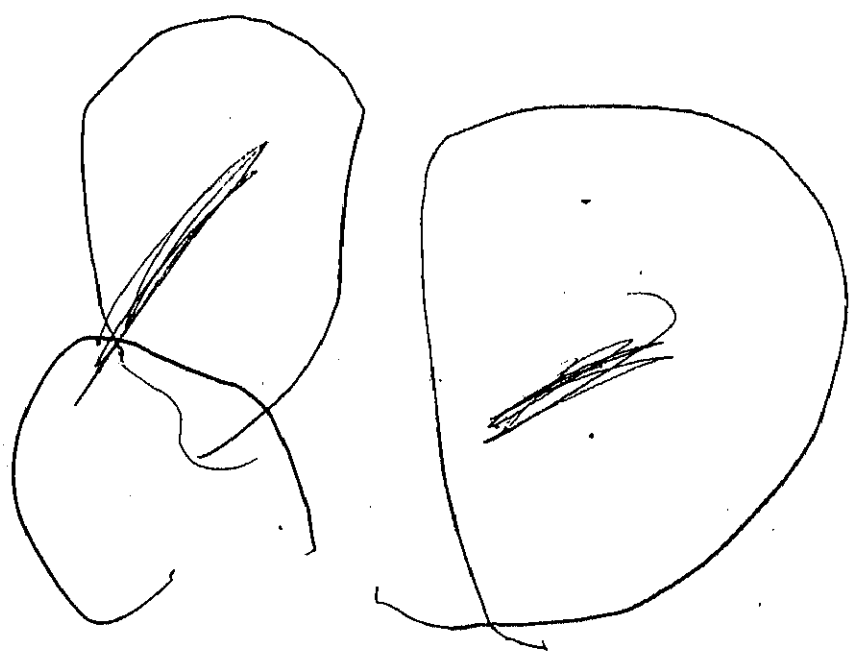
El niño comienza a buscar las relaciones gráficas con el entorno y sobre todo consigo mismo. Todo está en relación con las necesidades afectivas y el reconocimiento de sí mismo.

Gardner sitúa el descubrimiento que hace el niño de la capacidad expresiva de los otros, la suya la descubrió anteriormente, hacia los cinco años.(1973, p.166).

Kellog en su estudio sobre el dibujo infantil, considera que los garabatos básicos son los elementos imprescindibles con los cuales y a través de agregaciones, superposiciones y diversas utilizaciones, el niño consigue un repertorio gráfico con el cual desarrolla toda su capacidad expresiva que evoluciona de forma paralela a su concepción mental del mundo. (1979, pp. 26-31)



De los garabatos básicos surge el círculo, primera forma cerrada que entraña todo un mundo representativo, más adelante aprecerá el cuadrado, el madala y el triángulo. La figura humana será la primera y más usual forma representada. Es la etapa mecanicista. (Gardner, 1973, p. 217)



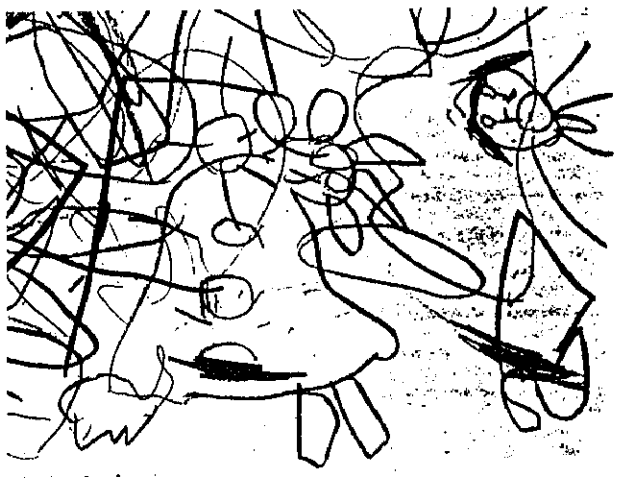
Para Luquet es el realismo fortuito, el encuentro con la representación casi por azar.(1978, p. 101)

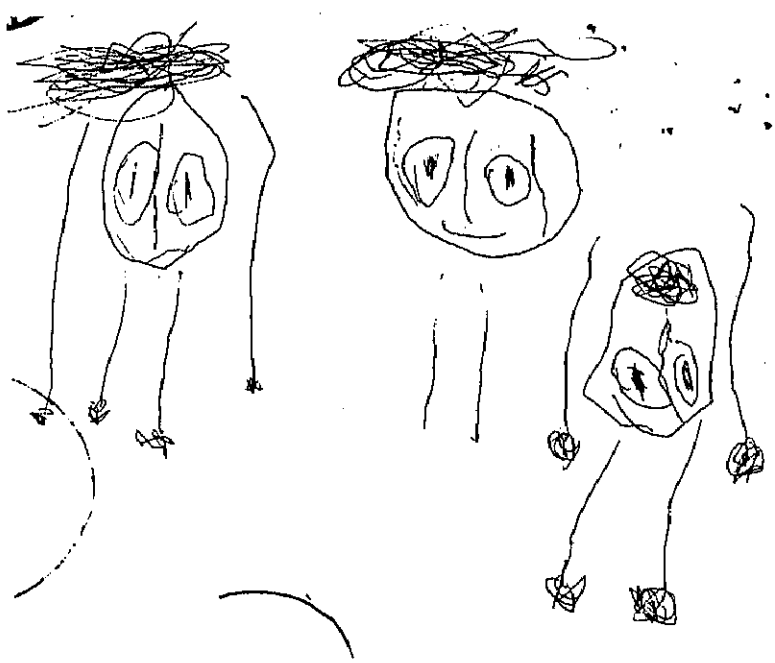
Lowenfeld estudia estas etapas dentro del garabato con nombre y en la etapa esquemática. (1972, pp. 113 y 139)

La figura humana, como esquema simbólico del "yo", se verá acompañada casi de inmediato con otros símbolos; la casa, y elementos como el sol, determinante de la situación temporal, árboles, animales, etc. *"El niño....lo que presiente, es el poder simbólico de información que poseen huellas cuyo sentido no conoce. Descubre así las analogías formales entre ciertas imágenes y los objetos que conoce y ve".* (Widlöcher, 1971, p. 39).

Luquet comenta sobre esta fase del dibujo *"El niño no sabe todavía dirigir y limitar sus movimientos gráficos para dar a su trazado el aspecto que él querría.....quiere trazar un cuadrilátero y éste adopta las figuras más dispares"* a esto él le llama realismo fallido. (1977, p.11)

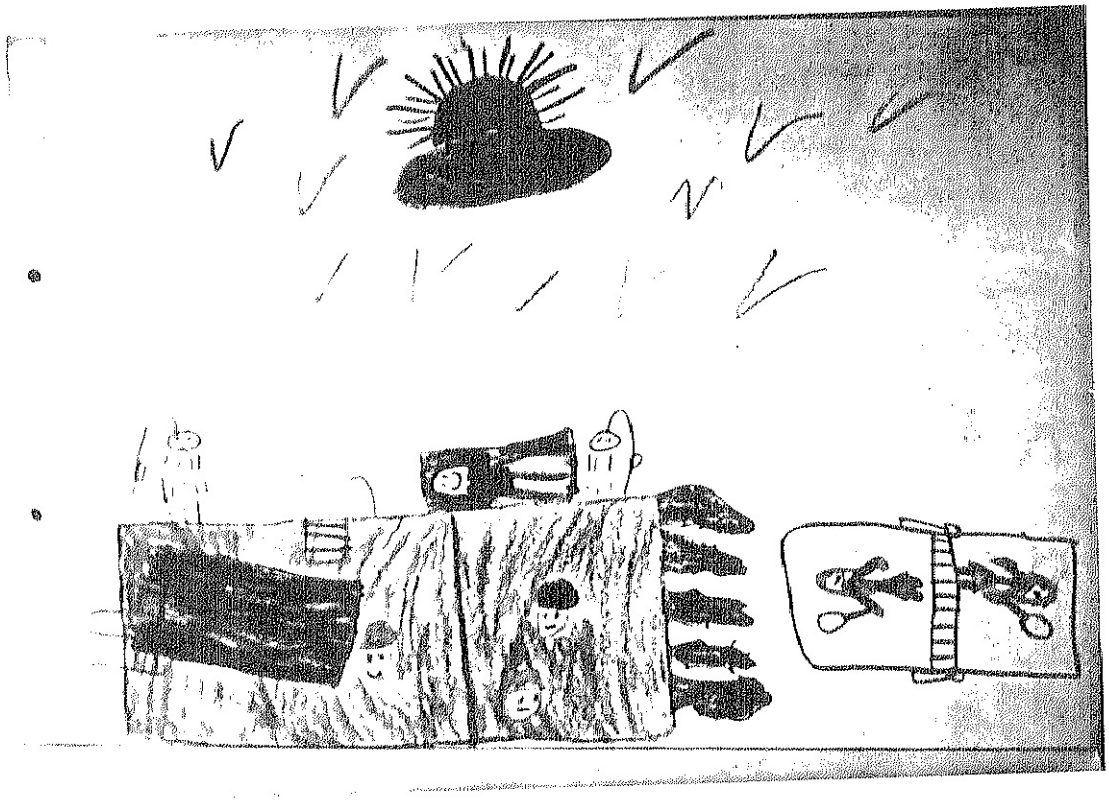
El tipo de visión o percepción que el niño posee, a esta edad se ha caracterizado como *visión sincrética*, esa posibilidad de percibir de forma sintética y afectiva lo que cada cosa es para él. Por ejemplo, la figura del "renacuajo", una síntesis de figura humana, dentro de la cual se subrayan los ojos porque son elementos de una gran carga afectiva. (Bisquert, 1977, pp. 57, 67, y 69). *"El niño tiene visión sincrética de las cosas, es decir que percibe más facilmente las formas en su conjunto que los detalles.....Estas particularidades son tanto más notables cuanto más pequeño sea el niño"* (Widlöcher, 1978, p. 66).



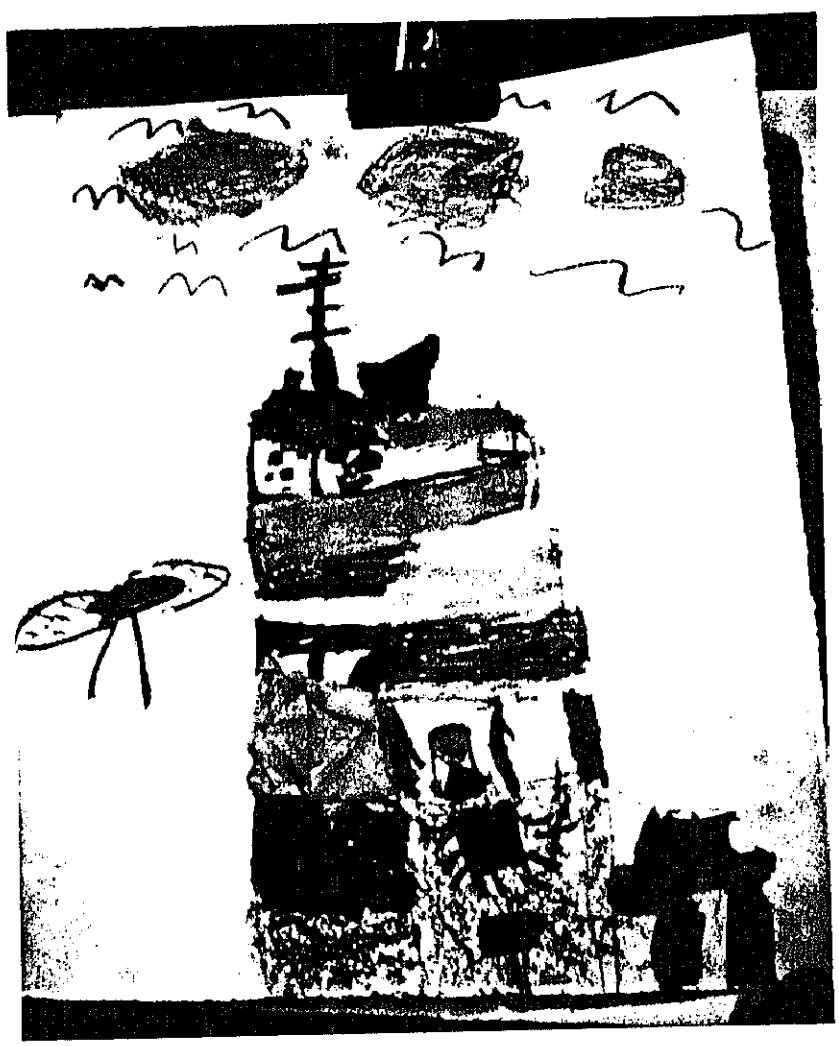


En este momento la percepción táctil es muy importante, ya que el niño no sólo capta a través de la visión. *"Los sentidos deben ser considerados como sistemas perceptuales. Y esto debe ser así ya que su utilización precede y acompaña al desarrollo de las distintas formas de categorización conceptual"*. (Bayo, 1987, p. 132). La apreciación de las cosas está en función directa con la experiencia de éstas sobre el niño. Por lo tanto el campo manipulativo de la materia plástica ofrece unas grandes posibilidades para un mayor conocimiento de las cosas y para formar una sensiblidad propicia para el acceso al Arte. Por tanto, es fundamental que todas esas posibilidades se desarrollen con plena conciencia de ello, y sobre todo atendiendo al carácter, del tipo plástico y estético, para ir formando esos criterios fundamentales en que se basa todo aprendizaje de esta área.

Según Lowenfeld, con una mayor preocupación por los esquemas y la aparición del espacio, como base o principio para la ordenación de los elementos que dan pie a la configuración de una historia o narración, pasa el niño a un estadio superior, muy importante, en donde va a dedicar gran parte de su tiempo a la actividad plástica, siendo ésta el mejor modo de comunicarse con el mundo exterior. Las relaciones del "yo" con el entorno se amplían y tiene una mayor capacidad para poder desarrollarlas, creando un mundo iconográfico variado (un repertorio) que irá utilizando según sus necesidades. (1972, pp.171-173)



En un principio la utilización del espacio será exclusivamente como elemento sustentante de una serie de formas que el niño va colocando ordenadamente, planas y sin ningún tipo de superposición. Habrá otro elemento de cierre, "cielo", la mayoría de las veces, y este tipo de composición se podrá repetir en un plano, "composición a bandas", según las necesidades narrativas del niño; aparecerán los abatimientos, transparencias, elevaciones del plano, etc.. Pero todo ello estará regido por esa visión sincrética, que hace al niño sentirse seguro con sus representaciones y, a la vez, buscar modos de expresión distintos para nuevas situaciones, con plena claridad y despreocupación en la forma. (Ibídem, pp.178-187)



Se podría comentar en este momento la situación de una niña, aproximadamente de seis años que quería hacer un payaso y se acordaba de muchas imágenes y estereotipos (posiblemente sea la figura del pasayo la más infrautilizada y manoseada), aunque, sin decirlo, era evidente que no quería dibujarlas puesto que pedía que se le ayudara para la realización de "su" payaso. No le servían las imágenes conocidas, quería algo propio, y comenzó por ello a enfadarse y a decir que no sabía cómo se hacía un payaso. La respuesta del profesor fue:

- Bien, vamos a pensar cómo es un payaso.

A lo cual la niña comento.

- El payaso, es la risa.

Esta frase corta y simple, y a la vez, perfecta, es una clara respuesta de visión sincrética. La niña veía al payaso por lo que le sucedía a ella cuando lo miraba y escuchaba, siendo como una visión-reflejo. Lo demás fue muy sencillo; se comentó rápidamente, "qué pasa cuando nos reimos", y qué cosas nos hacen reir, cuando ella dijo:

- Ya, ya lo sé , no me digas más.

En esta fase del proceso evolutivo, la producción plástica, es muy numerosa, es el gran momento del dibujo, cuando el niño no se plantea aspectos formales, haciendo que éstos sean frescos, espontáneos y encantadores, a un tiempo.

Gardner cita la *edad de oro del dibujo infantil comentando "Este estallido de actividad artística en el umbral de la etapa escolar constituye a mi entender el hecho (y el enigma) central del desarrollo artístico"*. (1987, p. 149).

El mismo autor comenta la cercanía que hay entre el arte infantil de esta época con el arte adulto, incluso pregunta sobre la posibilidad de considerar al niño entre cinco y siete años, como un artista. Read considera también que este periodo de oro tiende a desaparecer rápidamente y es deber de los educadores estimularlo. El criterio de Piaget es diferente, puesto que la actividad creadora, mejor dicho el producto resultante, para el niño es un afortunado accidente. (Ibídem, p. 150)

El desarrollo del dibujo infantil va en paralelo con las adquisiciones del lenguaje y puede apreciarse a través del enriquecimiento de los elementos que el niño introduce en sus dibujos, conforme al nivel de conocimientos que éste posee. Es muy frecuente encontrar indicios de sus conocimientos linguísticos incluso dentro de sus dibujos desde las etapas de garabato con nombre, hasta el momento en que hace uso de éste como ornamento, en la creación de mapas, listados, etc. (Gardner 1980, pp.153-158)

El niño es plenamente consciente de la utilización que hace de su iconografía; incluso tiene una actividad paralela en muchos casos, con los dibujos o actividades plásticas escolares, y la actividad personal para sí. Depouilly comenta sobre las opiniones de Luquet respecto a este tema haciendo suyas estas palabras *"esa constancia (referida a la iconografía infantil) implica la obligación de luchar para conservar sus tipos, o sus convenciones gráficas, contra los modelos o las sugestiones de los adultos"*. (1978, IX)

Al tener estos trabajos un carácter, en general, narrativo, comunicativo, organizativo y adquisitivo de conocimientos, suele ser una fase en que abandona, casi por completo, su contacto con el elemento plástico tratado libremente; es decir, de pintar, como pintaba anteriormente, pasa ahora a colorear (aun en los casos de mayor libertad) por miedo a perder las imágenes; no trabaja arcilla, y la utilización de los materiales siempre está en función con el carácter representativo del

trabajo que realiza. A esta fase Luquet la llama realismo intelectual, ya que la representación está en función del conocimiento que el niño posee del medio *"un dibujo para ser parecido, debe contener todos los elementos reales del objeto"*(Ibídem, p. 121). Gardner también comenta el mismo hecho (1973, p. 217)

En un tiempo entre los dos y siete años el niño llega a dominar los símbolos de su cultura, en la etapa escolar o de lateralidad, el niño aprende a usar otros símbolos, los gestos el lenguaje que pueden ser combinados para así llamar la atención de los adultos, por los cambios que se efectúan en él, que luego comentaremos, lo habitual es que limiten sus realizaciones gráficas, siguiendo una copia lo más fiel posible de la realidad. (Gardner, 1987, pp. 108-109)

Nuestra actitud no es la de forzar situaciones, que tienen unas razones evidentes y siguen un proceso de evolución que no se ha de interrumpir, pero sí se debe de encontrar el medio en que, a la vez que se favorece toda la evolución espontánea del niño, éste no sólo no abandone sino que incluso se desarrollen las facultades expresivas plásticas, en relación muy directa con la materia, para evitar el deterioro que es fácil que se produzca a continuación.

El comienzo de la etapa del realismo, edad de la pandilla (Lowenfeld, 1972, pp. 223-260), o realismo visual (Widlöcher, 1978, pp. 52-54), comienza con un proceso de evolución coincidente con la preadolescencia, situándolo los autores señalados a una edad aproximada de nueve a diez años (2).

Los cambios más característicos, son la aparición del plano para la representación del espacio, las superposiciones, un mayor estudio analítico de las formas, unas composiciones más vacías de elementos, y un intento de colorear cómo es la "realidad".

Aparece en este momento una actitud crítica ante sus representaciones: no les satisfacen, hay una autocensura continua, que elimina progresivamente muchos elementos a los que considera mal hechos, de "niño pequeño" (Lowenfeld, 1972, p. 229). Los temas que anteriormente le estimulaban ahora no tienen ningún interés para él, y los considera infantiles y repetitivos. A partir del sentido crítico que surge en él,

existe una apetencia por lo "caricaturesco", hace burla o es mordaz consigo mismo y con lo que le rodea .

Su propio desarrollo le ha llevado a tener unos mayores conocimientos y ha conseguido un lenguaje oral suficiente, poseyendo una fuente de comunicación en ese momento más fácil, y deja de interesarse por el lenguaje visual. Es también el momento en que se interesa por la literatura, por ejemplo el mundo narrativo, pasando de la imagen a la palabra.

El niño contaba todo con carácter narrativo: cómo es su casa, qué hace, el coche de su padre. Todo, absolutamente todo, lo percibe bajo el peso de la memoria y del afecto. Hace una síntesis de aquéllo y analiza los datos que pueden ser útiles para una mayor y mejor descripción.

Hemos observado que la narración del preadolescente corresponde a la narración fantástica, o a la recreación de situaciones vividas, partiendo de un intento de despersonalización en esa narración, y dando una fuerte salida a la fantasía, ya que ha comenzado a sentirse integrado en la sociedad, a nivel familiar, escolar, ciudadano etc. La comunicación con los demás a través de sus expresiones para sentirse integrado en su entorno más próximo no le preocupa tanto. En cambio, sí se siente atraído por otro mundo fantástico e irreal para contraponer con la realidad cotidiana, huyendo de ella, creando un mundo satisfactorio para él. Pero todos estos temas y fantasías son personales e íntimos, apareciendo la conciencia de la privacidad. Antes, cuando no fantaseaba ni recreaba imágenes, lo único que intentaba era acercarse a la realidad. Ahora que la encuentra o percibe, por un lado quiere imitarla, con frustaciones, en algunos casos, debido a la actitud perfeccionista y subjetiva que tiene de todo, siendo ésto lógico, ya que está en etapa de formación; por otro lado, sin embargo, no quiere representar la realidad, "su realidad".

> *"Como recuerda Wallon, el niño copia poco de la naturaleza, e inversamente el adolescente no expresa ya su vida imaginativa en el dibujo. La aparición del realismo visual es coetánea en el niño al decaimiento del dibujo. Ahora bien, si el*

realismo visual correspondía a un progreso en la representación de las cosas, el niño debería adherirse a él con alegría" (Widlöcher, 1978, pp. 53-54).

El paso de la realidad intelectual, de representar según como conoce o percibe las cosas, a la realidad visual, en cuyas representaciones busca el parecido, hace que aparezca una *visión analítica. "En el realismo visual constituye, en definitiva, el único objeto representado, y las cosas que contienen no son más que los elementos que lo componen para realizar una unidad indisoluble".* (Widlöcher, 1978, p. 54).

Esto no es excluyente de que el niño siga teniendo una visión sincrética, ya que en su forma de percibir influye de manera importante su relación y experiencia con las cosas.

Ehrenzweig, en su libro, "El orden oculto del Arte" , en el capítulo dedicado a "La visión infantil del mundo", dice:

"....la visión sincrética nunca queda destruida del todo y puede llegar a ser un poderoso instrumento en manos del artista adulto",(Enhrenzweig, 1973, p. 26). Más adelante comenta el mismo autor, *"hacia la edad de los ochos años, al despertársele la facultad analítica, aprende a comparar en abstracto los detalles de las cosas, y entonces tiende ciertamente a despreciar sus anteriores procedimientos sincréticos como rudos e ignorantes. Ahora bien,¿no será ésto un fracaso de nuestra pedagogía?, ¿Es tan autodestructivo el despertar de la autocrítica porque no lo hemos educado con antelación?.....en nuestra opinión, es menestar que ayudemos al niño en la apreciación de su obra precisamente al nivel sincrético". Y continúa, "si al niño se le asiste debidamente en la formación de sus cánones estéticos, al nivel sincretista, el ulterior despertar de su autocrítica analizadora no será ya tan nocivo. Inútil sería y aun equivocado tratar de disuadir a un niño de ocho años de la aplicación de sus nuevas facultades analíticas a su obra. Lo único que tenemos que hacer es impedir*

que destruya su potencia sincrética.." (Enhrenzweig, 1973, pp. 24-25).

Aparecen las composiciones, más pobres de elementos, y éstos más analizados, con un valor del detalle algo desproporcionado, no existiendo el aire, o algo que envuelva. Es como ver todo en un primer plano, a pesar de la valoración de profundidad, a través de los tamaños. La apariencia externa de las cosas y las diferenciaciones de texturas son tratadas, aunque con un carácter de información, y no como una apreciación táctil.

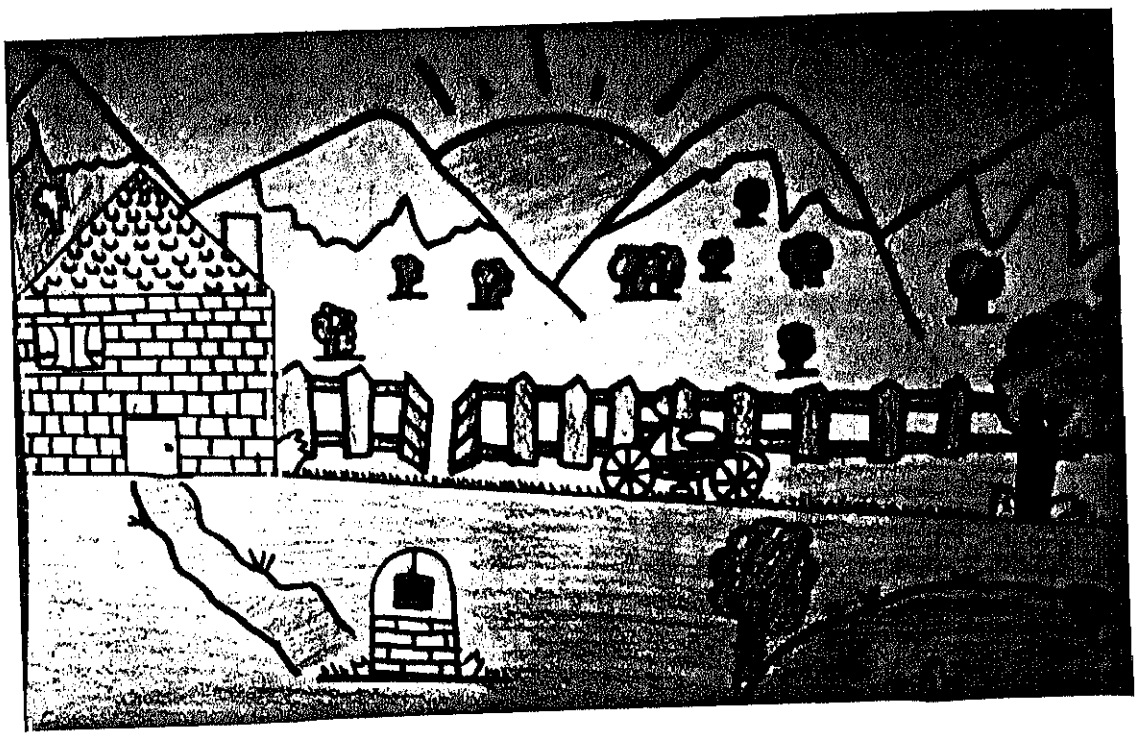
La utilización del color es tímida, muy pegada a la representatividad del objeto elegido.

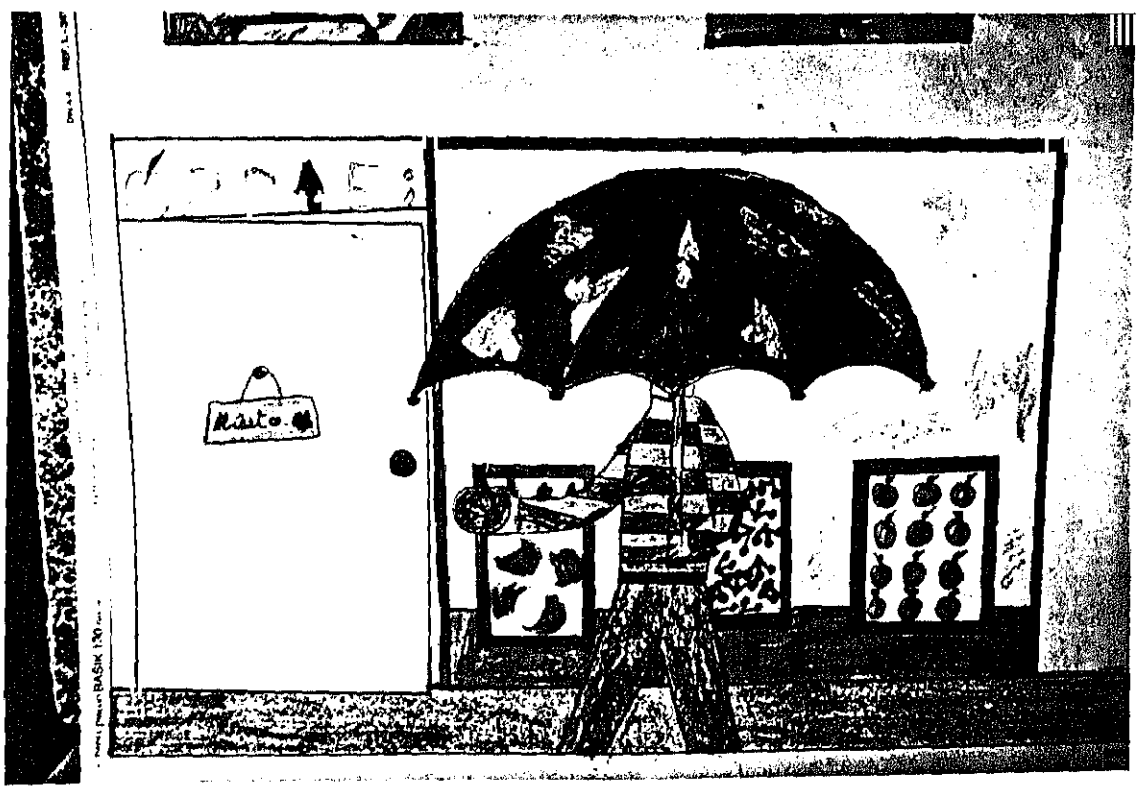
En el niño preadolescente va pesando más la visión analítica, perdiendo por tanto fuerza la visión sincrética, comienza un proceso de observación visual importante, dándose en niños que lo valoran y aprecian unos resultados sorprendentes, aunque suelen limitarse a esa descripción minuciosa, creando unos estereotipos que repiten incesantemente, con miedo para atreverse a buscar otro tipo de representaciones y formas.

En general, el problema pedagógico en esta etapa es grave; los profesores no encuentran la solución, ni tampoco admiten que incluso exista este problema. Se acepta resignadamente que el niño cambia, que pierde encanto y espontaneidad, y puesto que no se puede remediar, tiende a plantearse trabajos de tipo manipulativo, excesivamente complejos, de dudoso resultado estético, y frecuentemente técnicas falseadas que incitan a la deformación, o bien se ejercita únicamente el dibujo geométrico como opción a ese desinterés que demuestra el niño y por supuesto el profesor, amparado en la falta de medios.

La actividad paralela que en otras etapas discurre con gran abundancia de trabajos, en este momento se encuentra mermada por los problemas que antes aludíamos, con intereses centrados en otras actividades, y salvo de forma más aislada, como cuando existe el recreamiento por el mundo fantástico en forma de comic o de narración de una sola viñeta (por influencia de los medios de comunicación), los trabajos pretenciosos de "artista" se reducen a los dibujos partiendo del

natural o, lamentablemente, a los que recurren a copiar malas láminas o calendarios amarillentos, cuyas copias sus respectivas familias señalan orgullosas de las habilidades reproductoras de sus hijos.




Kauto

2.2) *El desinterés del preadolescente.*

Basándonos en los criterios de Gardner, comentados anteriormente, en que la preadolescencia puede ser *"el tiempo de dominar las formas"*. Se deben utilizar esos años en que el aprendizaje, por la predisposición del niño, es mejor recibido, pero utilizando un sistema adecuado a las características del niño preadolescente. Insistimos en Gardner ya que consideramos que ha sido un autor que ha sabido ver toda esta problemática del declive y también ha aportado una solución al problema, en casi todas sus publicaciones hace constar su intuición sobre que:

> ...."*existe un periodo sensible durante los años que preceden a la adolescencia. El futuro artista necesita capacitarse con rapidez de modo que cuando llegue a la adolescencia ya sea un ejecutante consumado en su especialidad. Si lo es, podrá contrarrestar la intensificación de autocrítica de sus años adolescentes...*"
> (1987, pp. 110-111)

El mayor problema que encontramos para llevar a cabo el desarrollo de la expresión plástica, y de él derivan casi todos, es la falta de estímulo y motivación.

A una observación llena de desinterés, se suman problemas compositivos, de color, dibujos que "apestan apatía y aburrimiento". Intentaremos en primer lugar llegar a conocer las causas de todo ello. No podemos permanecer impasibles, ante la contemplación de ese desinterés. No debemos conformarnos con la resignación de que es el propio proceso de desarrollo lo que conduce a ese estado lamentable, como no se puede renunciar a toda una gran posibilidad de desarrollo de todo el potencial que posee el individuo. No pretendemos, pues sería absurdo, que todos los niños fuesen artistas plásticos de manera profesional en un futuro. Pero si debemos hacernos eco de lo que anteriormento comentábamos de Hargreaves, en que no podemos desgajar el dibujo de los niños de todo el ciclo vital. La imaginación (pensar en

imágenes), el sentido del espacio, la sensibilidad táctil y visual, todo ello que en sí es uno de los mayores goces que posee el ser humano, ¡cómo se van a desarrollar, sin practicar con el medio que hace que lo produzca!. Y no sólamente estas potencias sensoriales, sino el pensamiento, la reflexión y la capacidad de síntesis, tan necesaria para poder entender, organizar y conocer todo lo que la vida nos ofrece. Estas han sido unas de las justificaciones que la UNESCO puso en marcha para la enseñanza de las artes plásticas en 1955. (Marín Viadel, 1991, p.121)

No podemos quedarnos conformes sólo con lo que el niño va realizando por su cuenta. Es cierto que de esa forma se va desarrollando, siendo un cauce para su mundo expresivo; pero no resulta suficiente por cuanto al fin se agota, porque el resto de las materias le absorben su tiempo, carece de estímulos, no trabaja en grupo, ni cuenta apenas con material, ni con un lugar asequible para desarrollar su trabajo, se encuentra solo y, por supuesto, no establece las relaciones necesarias con el medio.

La ruptura de su mundo expresivo suele ser irrecuperable, y supone que si no se atiende a los verdaderos intereses del niño, si no se le conceden los aprendizajes necesarios para adquirir el conocimiento que precisa de las cosas, por los medios que sean, si no se le enseña a observar, a ver globalmente, y a estimular en momentos adecuados con las técnicas o cambios que en su momento se necesiten. aplicando el rigor que el mismo niño tiene en determinados momentos y su sentido crítico, para hacerle pensar, razonar, sentir, etc.; si no se logra todo eso, habremos perdido el enlace para que en años sucesivos no sólo aprenda a dibujar, sino a pensar, a sentir, entre otras muchas cosas, y que al llegar a su edad adulta, pueda gozar del arte, disfrutar con el paisaje o ser sensible, a los fenómenos de la naturaleza; en resumen, a conseguir ese equilibrio perfecto de mente, sentidos, y sentimientos, que todo ser humano debe haber alcanzado. Hargreaves dice *"La necesidad de educación no significa enseñar un conjunto de fórmulas para cada objeto concreto; implica más bien la observacióon de objetos en todas las orientaciones posibles"*. (1991, p.77)

Quizás la opción que tengamos sea la más sencilla: iniciar un adecuado aprendizaje de las Artes Plásticas, partiendo de su

mundo afectivo, y motivando con la utilización de los propios materiales, en abundancia y libertad. *"Lejos de debilitar la imaginación, la educación puede ayudar a liberarla" (Ibídem,p.77)*

2.3.) Las características generales del preadolescente.

Esta etapa llamada también "años intermedios", ya que es el puente entre los años preescolares y la adolescencia, podría llamarse también "años escolares", ya que es el momento propicio para el aprendizaje formal, "edad de la pandilla", por la importancia del grupo, de los compañeros,(Stone y Church, 1970, p. 7) y también es válido el apelativo de "periodo de latencia", al que designa Freud a esta edad, por el lapso de quietud sexual, entre el complejo de Edipo y los trastornos propios de la adolescencia.(Raymond-Rivier, 1982, p. 117) Se define muy bien esta etapa por el pensamiento "literal" del niño y por un pronunciado "ritualismo".(Stone y Church 1970, p. 7)

De todos los periodos de la misma, ésta es la más desconocida; el niño pasa una gran parte de su tiempo en la escuela, o entre sus compañeros, está perfectamente encajado en ambos ambientes, y aparentemente no presenta su comportamiento nada preocupante. Realmente lo que hace es ocultar sus pensamientos ante los adultos, ha dejado de "hablar en voz alta", siendo a veces indiferente y, otras, agresivo y apasionado en la defensa de sus intereses, confiando más en los amigos y compañeros que en los adultos. La literalidad de su pensamiento está en la radicalidad de sus defensas; tiene un sentido de las cosas sumamente subjetivo y pasa de los amores más profundos a los odios imperdonables. La justicia e injusticia, las lealtades, los héroes, los ideales, son sus grandes valores; es el momento de la aparición de la figura del líder. Se burla de todo lo que le parece "infantil" y se muestra independiente.(Ibídem, pp. 8-9)

Forma la pandilla, descubre que es miembro de una sociedad y de que puede compartir secretos, (Lowenfeld, 1972, p. 223) aparece el sentido de "privacidad", y para él es fundamental tener "su"

habitación, "su" cajón o armario secreto, etc. (Stone y Church, 1970, p. 32). Comienza el pudor para vestirse y desvestirse, y no sólo pudor propio sino también el ajeno.

Dentro del desconocimiento de esta etapa se hace hincapié en la enorme preocupación por la educación a lo largo de la misma y, en cambio, se observa una despreocupación por saber cómo es este niño en la actualidad, qué siente, qué le preocupa, qué le ocurre, o le gusta. Todo ésto repercutirá enormemente en el campo expresivo, a la hora de plantear temas e incluso materiales.

El niño es feliz en este periodo; no añora el pasado ni tiene prisa por crecer, aunque sí imita, gestos, peinados y gustos propios de la adolescencia. Disfruta de la libertad que tiene y de la falta de responsabilidades; es la edad de oro de la niñez, donde además es cuando se comienza a tener recuerdos organizados.(Ibídem, p. 10-12)

En estos años intermedios el ritmo de crecimiento disminuye: se sigue creciendo, pero más lentamente. En las niñas comienza la pubertad antes, y es frecuente encontrar a éstas bastante más desarrolladas que los niños y realizando juegos junto a ellos, ante un latente diferencia de aspecto.(Ibídem, p. 13)

Una de las características de esta edad es que los niños tienen una subcultura propia: sus juegos, normas, valores e, incluso hasta tradiciones. Las modas que surgen de repente y en todas partes; jugar a la rayuela, a las gomas (saltar), canicas, coleccionar chapas u otra cosa. Parece como si hubiese una corriente subterránea que llevase los códigos de una lado a otro y, en este caso,sin intervención de los medios de comunicación. Todo es una transmisión oral que resiste las influencias del medio, y los cambios de constumbres, comparte en ello muchos rasgos de las culturas primitivas. Realmente toda esa inclinación hacia el grupo no es más que el intento de la búsqueda de su identidad, puesto que ahora ya no dirige la misma hacia sus padres, como ocurría cuando era más pequeño. El niño se declara independiente no sólo de los padres sino del mundo adulto en general.(Ibídem, pp. 26-29)

Las tendencias a separarse entre sexos en los juegos e incluso en los bancos escolares, comienza al final de la etapa

preescolar y viene a durar hasta los diez años, existiendo un rechazo entre ellos. La pubertad comienza en las niñas más tempranamente que en los niños, y los intereses de unos no se corresponden con los de las otras.(Lowenfeld, 1972, p. 225)

Los niños preadolescentes, con una mayor acumulación de conocimientos y un creciente dominio de los símbolos, parecen aproximarse al pensamiento adulto. Algo que es común entre ellos es la necesidad de encontrar un culpable de sus desventuras. El sentido de la justicia tan particular y poco flexible y los hechos inventados para apoyar sus puntos de vista, suponen que los niños se juzgan entre ellos y a los demás mucho más duramente que los propios adultos y que, según Freud, corresponde a la preocupación que mantiene el niño por mantener el control de sus impulsos. Con el mundo estético ocurre de forma muy parecida: empieza a apropiarse de los juicios de los adultos y no tiene la más mínima piedad con las representaciones artísticas de sus compañeros y menos aún con las propias.

Hemos observado que estos niños rechazan cualquier actividad que les pueda parecer infantil pero, a la vez, no poseen ni un criterio estético ni una capacidad de reflexión y observación, ni siquiera de habilidades, que les hagan posible participar de las actividades plásticas de niños adolescentes, creándose un vacío de contenido y método, al no encontrar, generalmente, el educador el modo adecuado para que el niño siga su desarrollo en este campo.(Ibídem, p. 229)

Las características y peculiaridades de los niños preadolescentes no son la causa de un mal desarrollo de las actividades artísticas, sino más bien la ausencia de método adecuado para adaptarse a esas características que hemos ído mencionando.

2.4.) *Las características de la visión sincrética - analítica - sintética.*

La visión sincrética es propia de los primeros años del niño, para el que la percepción es el resultado de una apreciación global y afectiva de las cosas.

Eliane Vurpillot, en su libro "El mundo visual del niño" y concretamente, en el capítulo dedicado a este tema, "Organización perceptiva y procesos de identificación y diferenciación: el sincretismo infantil", comenta las características de este tipo de percepción bajo el punto de vista de la psicología:

> *"Todos los comportamientos infantiles se caracterizan por la incapacidad para reunir diversas informaciones en conjuntos estructurados en la que todos los elementos están articulados en una red de relaciones, conduciendo esta incapacidad por la relación de las diversas partes entre ellas mismas y entre cada una de ellas y el todo"*. (Vurpillot, 1985, p. 115).

A finales del siglo pasado fue atacada y se opuso la creencia de que *"a una visión distintiva y analítica, precedía una visión general y confusa"* (Renan, 1890. Vurpillot 1985, p. 115). Así fue introducido el término de sincretismo por Renan, apareciendo como un dato nuevo y original, ya que el análisis y síntesis eran conocidos ya de antiguo, creando un gran interés por el tema entre psicólogos y pedagogos de este primer cuarto de siglo, comparando este tipo de visión y representación a las manifestaciones de los pueblos no civilizados.

Las hipótesis que se plantean mayoritariamente son las de que *"la identificación de un objeto se ve favorecida por una visión sincrética, mientras que la percepción de diferencias sería mejor si hubiese detalles antes que el todo"*. Realizadas sucesivas experiencias, (Claparède, 1938, p. 371. Vurpillot, 1985, p. 124) comenta:

> *"El sincretismo no responde en absoluto en la preocupación por el conjunto, como sucede en el caso de la síntesis, sino en la visión confusa, de ese conjunto; esta visión confusa no excluye la de los detalles, pero estos detalles no*

ocupan el lugar ni desempeñan el papel que les corresponde en absoluto".

Piaget en "El lenguaje y el pensamiento", (Piaget 1923. Vurpillot 1985, p. 125) había resaltado *"esta confusa interdependecia entre el conjunto y sus elementos".*

Se comenta la rigidez de la organización perceptiva a través del sincretismo. Meili, como la teoría gestáltica, dice que *"las cualidades del conjunto no pueden deducirse de los elementos aislados, pero diferenciando de ésta la forma y su estructura"* (Meili, 1931. Vurpillot 1985, p. 126).

Visto bajo el plano psicológico de los aprendizajes, puede apreciarse el sincretismo como una percepción, torpe, primaria y limitada. Pero bajo el punto de vista de la expresión artística, puede ser clave, valorar los estímulos según el grado de interés afectivo del recuerdo en la mente del niño, que le mueve a elegir un elemento u otro para ocupar su atención sigue siendo importante incluso para el artista adulto.

Adriana Bisquert en un artículo sobre "Sincretismo y creación" , en el cual aparecen unos puntos de vista comunes con los que desde aquí se pretende plantear con vistas a una nueva metodología para la aplicación de las Artes Plásticas, dice que *"la capacidad sincrética, en una respuesta sincrética, se sintetiza la observación analítica y el recuerdo de la sensación para explicarlo de una forma global, donde la memoria afectiva y la imaginación poética, toman su papel principal".* (Bisquert, 1977, pp. 67-72)

Si la capacidad sincrética ha sido suficientemente desarrollada actuará en el acto creativo. Análisis y síntesis se simultanean en el sincretismo que caracteriza al artista, para dar como resultado una obra de Arte, una creación.

> *"Toda obra de Arte no puede ser hija sólo de la reflexión, lo lógico y lo racional, el campo intuitivo, donde juega lo no estructurado, lo irracional, lo no medible, lo sensible, aquello que deriva de la memoria afectiva y de la imaginación poética, toma parte importante e imprescindible en el acto creativo.....El percibir, el pensar y el sentir, son acciones intrínsecas al estado sincrético".* (Bisquert, 1987, p. 3).

La siguiente fase evolutiva en el campo perceptivo es la *analítica*. Correspondiendo con un período de preguntas y respuestas, y teniendo su comienzo aproximado a partir de los ocho años, abarcando por tanto a toda la fase de preadolescencia y parte de la adolescencia. Es la fase intermedia de los tres estados propuestos por Renan (Vurpillot, 1985, pp. 115-116).

En la visión analítica se parte de la contemplación de las cosas, para su descripción, tendiendo a ser más objetiva la representación de las cosas reales, por tanto limitando las cualidades expresivas.

No sería conveniente interrumpir el proceso de percepción del niño forzando a la observación no analítica, pero pueden alternarse diferentes posibilidades para una formación del individuo más equilibrada, al seguir desarrollándose la visión sincrética. La conjunción de ambas posibilidades sería el soporte ideal para poder dar el salto al proceso de percepción sintética, que es la composición de un todo por la reunión de sus partes. Indudablemente es el tipo de percepción más intelectual y a la que se accede a través del aprendizaje y no de forma intuitiva: apareciendo de forma tardía en la adolescencia, y que conduce a la formación de un pensamiento ordenado y a un entendimiento de las cosas claro y profundo.

2.5.) *Las metodologías aplicadas a la enseñanza de las Artes Plásticas.*

Ricardo Marín realizando una perspectiva histórica: del dibujo a la educación artística nos indica lo siguiente:

> *"Desde que se organizaron por primera vez los planes de estudio para la enseñanza primaria y el bachillerato durante la primera mitad del siglo XIX, lo que se enseñaba en la escuela era dibujo. Esta denominación se mantuvo inalterable hasta la segunda mitad de nuestro siglo, la época de las grandes reformas educativas. A partir de los años cincuenta es cuando empezó a popularizarse el término Artes Plásticas, o Expresión Plástica". (1991, p. 116)*

Muchos de aquellos objetivos planteados sorprenden por su actualidad. Se valoraba la enseñanza del dibujo por tres principios; cultivar el buen gusto y la utilidad de su aprendizaje. Estos criterios fueron válidos en su primer siglo de existencia. Hacia el año 1950 aparece el nuevo concepto planteado por Lowenfeld en Estados Unidos y Read en Inglaterra en que es más importante el dibujante que el dibujo. *"Para ambos, la educación artística no pretende tanto que la persona aprenda a hacer Arte como que, a través del Arte, se aprenda a ser persona"*. (Marín Viadel, 1991, pp. 116-119)

La libertad como principio educacional fue establecida por Rousseau (la idea de libertad referida a la creencia de que el niño es poseedor de todas las virtudes, y hay que protegerlo de la sociedad perniciosa). A él le siguieron Pestalozzi, Froebel y Montessori, no siendo hasta nuestros días que encontramos obras de Dewey y Holmes, donde se encuentran integradas las teorías de la educación con el concepto democrático de la sociedad. (Read, 1977, p. 32).

En educación artística, los métodos tradicionales académicos del siglo XIX, no se habían planteado ningún criterio de libertad expresiva, e incluso se desconocía lo que los niños hacían de manera espontánea. (Mura, 1963, pp. 121-133).

En este siglo aparecen las aportaciones valiosas de L.S. Vigotski, "La imaginación y Arte en la infancia" (1930), con una visión muy avanzada de los problemas de la expresión infantil. Los métodos naturales de C. Freinet (1937), proclamando la expresión libre el ensayo experimental del niño en un medio estimulante, y sostienen la creencia de que todos los individuos son válidos para expresarse plásticamente, y proclaman el dibujo "vivo" y para ello , la necesaria coherencia entre el resto de actividades. Freinet plantea un desarrollo "natural", progresivo e infalible dentro de un marco adecuado; pero, ¿tenemos constancia, de que con dicho método se haya superado la problemática preadolescente?; ¿se ha podido encontrar ese marco adecuado dentro del ámbito escolar, y en todos los niveles?.

Como anteriormente citábamos, el tratado sobre "Desarrollo de la capacidad creadora", de Lowenfeld y Brittain (1947) (3), tenemos las aportaciones importantes de adecuar la pedagogía del dibujo al propio desarrollo del niño, estudiando sus propias expresiones y manteniéndolas de forma espontánea. Desecha el uso indiscriminado y preferente de los materiales plásticos, como único contenido de los programas educativos, planteando al educador la profundización en el conocimiento del niño. Ha sido este tratado una gran aportación para todos los educadores en el tema artístico, no obstante la falta de alternativas para conseguir el logro o avance en los aprendizajes.

Herbert Read en su libro, "La educación por el Arte", defiende la tesis de que el Arte debe ser la base de la educación, y partiendo del principio de que tomamos la educación con el sentido de formar individuos para que sean libres, potenciando todas su facultades, llegamos a que *"fomentando el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando esta individualidad así lograda con la unidad orgánica del grupo social al que pertenece el individuo"*, como dice Read. La teoria de Platón postula sobre ese principio de libertad, *"...evitad la compulsión y que las lecciones de vuestros niños tomen la forma de juego para apreciar cuales son sus aptitudes naturales...."* (Read, 1977, p. 32).

Un autor considerado en esta investigación ha sido Daniel Widlöcher, con su libro "Los dibujos de los niños" (1965). Más concretamente en el capítulo dedicado al "Dibujo y pedagogía", pregunta:

"¿ hay que ayudar al niño a desarrollar el realismo visual?. Comenta el desinterés del niño en esa fase crítica y plantea si se debe aceptar o no. Acusa de exceso de afán narrativo y descriptivo en detrimento de una búsqueda excesivamente plástica. Hace ver que el adolescente, como el niño preescolar, se desinteresa de la imagen y cobra interés por la materia.

Gardner como se ha dicho en este trabajo, en todas su obras plantea que; un niño entre siete u ocho años, es un incipiente artista *"con esto quiero decir que el chico posee a esta altura la materia prima necesaria para dedicarse al proceso artístico...puede representar los papeles de ejecutante, artista y miembro del público"* (Gardner, 1987, pp. 235-236)

Según el profesor Marín Viadel: *"En la actualidad, la figura más destacada en el campo de la educación artística es Elliot W. Eisner, profesor de la Universidad de Stanford y Ex- Presidente Mundial de INSEA"*, de Eisner recogemos lo siguiente:

> *"El aprendizaje artístico es complejo y está fuertemente influenciado por las condiciones del entorno en el que tiene lugar...*
>
> *Cuando se les abandona a sus propios recursos, los niños muestran una gran ingenuidad para configurar las formas que dan cuerpo a ciertas ideas. Sus logros, aunque reales, quedan bastante lejos de lo que es posible conseguir con una adecuada enseñanza. En muchos jóvenes, la falta de tales habilidades provoca un sentido de impotencia en Arte, una convicción de que son inherentemente inhábiles."* (Eisner, 1991, p. 123)

Hargreaves señala que *"los modelos psicológicos evolutivos no se han propuesto teniendo presente la educación, y diversos investigadores han afirmado que la educación artística necesita desesperadamente un marco teórico específico propio"* (Hargreaves, 1991, p. 172)

Marín Viadel trata como tendencia actual, la educación artística como disciplina, basado en el proyecto que promueve el

Centro Getty para la Educación en las Artes, desde 1982, en Los Ángeles (California). Su objetivo más importante es:

> *"desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el Arte. Esto implica un conocimiento de las teorías y concepciones del Arte, y la habilidad tanto para reaccionar ante el Arte como para crearlo".*
>
> *"Los contenidos se derivan de las siguientes disciplinas, estética, crítica de Arte, historia del Arte, y creación artística".* (Ibídem p.125)

2.6.) *La influencia en el niño del mundo del Arte.*

En el período de edad comprendido entre ocho a doce años, el niño está bastante integrado en la sociedad adulta, dispone de los medios de comunicación lo mismo que sus mayores, y por supuesto, no se limita a los programas infantiles o a las revistas juveniles. En salidas escolares o familiares ha visitado museos y exposiciones de Arte, ha recogido los comentarios más cercanos,y al no tener un criterio de valoración objetivo, ni unos datos o conocimientos más amplios, es pura y llanamente un simple transmisor de opiniones ajenas, al haber absorbido los "clichés" y estereotipos del adulto. En general, respeta el Arte del Renacimiento, del Barroco, y hasta del Impresionismo, tanto en cuanto existan imágenes reconocibles. Puede ocurrir que en casos aislados haya niños que conozcan el Arte del siglo XX: intuyen cosas, algo les gusta, en función de quien se lo haya enseñado, pero en muy pocos casos se lo toman en serio.

Gardner, nos presenta un trabajo en colaboración con Ellen Winner, sobre "Conceptos (y errores) de los niños respecto de las Artes", el objetivo del trabajo era entender mejor lo que piensan los niños de diferentes edades respecto al Arte, llevado a cabo a través de entrevistas con 121 niños de edades entre cuatro y dieciseis años, se les mostraba un cuadro, un poema, o una pieza musical, preguntándoles sobre;

las fuentes del Arte; la producción artística; el medio; el estilo; el Arte y el mundo exterior; las propiedades formales del Arte y la evaluación.

> *"Los muy pequeños, de entre cuatro y siete años, pasan por una fase mecanicista en la que se concentran en los aspectos del Arte...los niños de esta edad conciben la producción artística como una actividad simple, mecánica, y creen que todos los juicios respecto a la calidad artística son igualmente válidos.*
>
> *Alrededor de los diez años los chicos son muy literales y piensan que una pintura debería ser una copia fiel de la realidad..el criterio a emplear el grado de realismo logrado.*
>
> *Los adolescentes tienen una visión más compleja del Arte, y sus actitudes no son tan rígidas como las de los niños de menos edad. Admiten diferencias de opinión y de valoración, pero a semejanza de los preescolares, también pueden considerar que toda evaluación del Arte es relativa" (Gardner, 1987, pp. 125-126)*

El mismo autor comenta más adelante, refiriéndose al preadolescente:

> *"Quizá la preocupación de estos niños por el realismo escrupuloso en el Arte sea una etapa que conduzca a formas más complejas de comprensión artística. Es posibles que se deba dominar la realidad visual para luego poder traducirla a formas más abstractas...."*
>
> *Muy pocos niños continúan apreciando las formas abstractas. Los adolescentes que entrevistamos se aferraban a las obras tradicionales, realistas, y las preferían a las abstractas...*
>
> *Muchas de las impresiones que tienen los niños respecto del Arte parecen ser una parte natural de su desarrollo cognitivo. Aun sin recibir instrucción, un chico*

aprenderá, con el tiempo, que una pintura no es literalmente el objeto que representa...

Pero debido a que rara vez se enfrentan con planteos de este tipo, muchos niños pueden no adquirir ni las formas básicas de la comprensión artística..

Si al comienzo del período escolar los chicos pudieran ver trabajar a distintos artistas y hablar con ellos, el Arte podría pasar a resultarles más real, menos remoto....si en los niños despues de realizar un trabajo artístico éste se analizase, se podrían apreciar los criterios formales que sustentan los juicios críticos. El no hacerlo supone supone escamotear uno de los conocimientos sobre el Arte. Si se deja a los niños solos, para que aprendan por sí mismos a comprender el Arte, es muy posibles que todo el campo artístico permanezca para ellos distante y misterioso" (Ibídem, pp.129-131)

En el Arte del siglo XX, hemos observado durante el tiempo que hemos trabajado con los niños, que hay una especie de complicidad entre el artista adulto y el niño. éste sin saber muy bien las intenciones o finalidades de la obra adulta , es consciente de que ese artista se lo ha pasado muy bien al realizar su trabajo, al resultar algo ligero, cálido, humano y, en muchas ocasiones, divertido. En toda esa intuición que no está nada mal encaminada se observa un mayor acercamiento hacia el campo de la abstracción y el surrealismo. Miró es uno de sus artistas preferidos, al igual que Picasso cubista y Pollock entre otros. Es frecuente que suceda cuando el ambiente de la clase es distendido y tienen los niños ganas de jugar gráfica o plásticamente escuchar expresiones del estilo de:

- Ahora voy a hacer un Picasso.

Mirando con cara de picardía al compañero que está admirado por su audacia, pintando con el mayor entusiasmo y autenticidad que es posible en un niño. Lo único que cabe decir en una ocasión así podría ser:

- Es una maravilla; *pero lo siento. No es un Picasso, es Pepito Pérez*, Picasso jamás podría haber hecho lo que tú has realizado, no tenía tus manos, ni tu pensamiento, ni tu corazón y ni esa brocha que tú tienes.

Pepito Pérez lo entiende; puede ser el comienzo de la comprensión de los diferentes estilos, el inicio a la crítica, en suma a degustar el Arte, a partir de la propia experiencia.

Gardner cuando trata el tema de "El niño como artista", indica que:

> *"... la relación entre el niño y el artista ya no es tan remota como antes se consideraba... y que la cuestión no es indicar cuándo se vuelve artista el niño, sino que similitudes o diferencias existen entre niños y artistas adultos".* (Ibídem, p. 113)

Antonio Tapies en su libro "La práctica del Arte", escribe:

> *"Para mí tiene más valor cualquier gesto vital, aunque consista en hacer un garabato en la pared, cuando este gesto está justificado por alguna realidad humana, que toda la pintura museística sin nexo alguno con nuestras vidas."* (Tapies, 1971, p. 38).

Un niño también compartiría ese criterio, aun sin entenderlo, pues está cercano a su mundo de sensaciones y manifestaciones . ¿No podría ser, por tanto, un modo de iniciar al niño en el Arte, partiendo del "yo" hacia el entorno más cercano, para ir ampliando el círculo cada vez más y, de esa manera, ir conociendo el Arte cercano a él.

3. ANALISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS HABITUALES EN LOS DIBUJOS PREVIOS, AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN, DE ALGUNOS DE LOS NIÑOS ESTUDIADOS Y UN GRUPO DE DIBUJOS RECOGIDO AL AZAR DE NIÑOS PREADOLESCENTES.

Vamos a ver cómo se manifiestan las situaciones vistas, en los dibujos de niños que están integrados en los grupos del Taller, y que pueden servir de ejemplo para saber la realidad de la cual partimos. Los ejercicios plásticos que presentamos parten algunos de ellos del medio escolar y otros son las primeras realizaciones hechas en el Taller.

Los criterios en que nos basamos para realizar un análisis general de una obra, nos remitimos al esquema propuesto por Aubin en su libro "El dibujo del niño inadaptado "(1974, p. 44) que lo divide así:

"a) estudio formal;

b) estudio de los temas y del aspecto figurativo."

En el estudio formal incluimos primero; el grafismo, la composición, las texturas, los espacios libres, situaciones, equilibrio de formas, sentido estético, la perspectiva, el color junto con el toque o el matíz, el policromismo la simetría, el movimiento, etc.

Segundo, la estructura; de tipo sensorial, con dominio del movimiento y el color; racional, con el equilibrio y la frialdad como dominantes; y de simbolismo espacio-temporal, con una composición basada en forma de cruz y unas características ascendentes, descendentes, horizontales y cíclicas.(Ibídem, p. 95-103)

A estas clasificaciones estructurales, podríamos añadir la considerada abstracta en que puede establecerse por una característica geométrica, vertical, horizontal, circular, triangular etc.

Respecto a la segunda fase; estudio de los temas y de los aspectos figurativos, podemos considerar dos niveles:

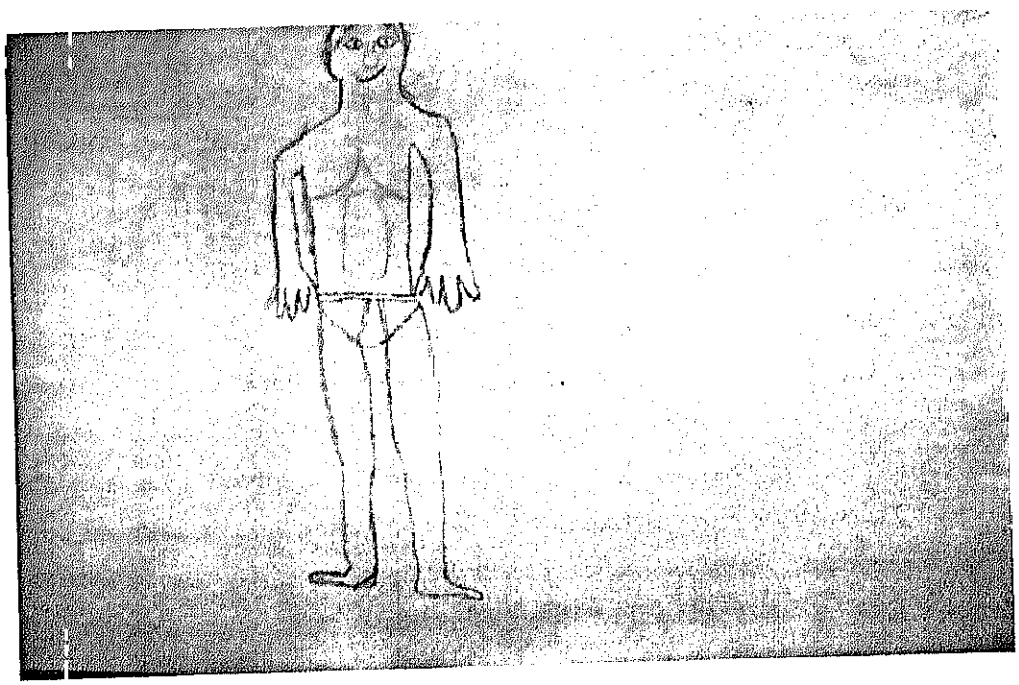
- Los que surgen de manera consciente, anecdóticos.
- Los profundos, como proyección del universo personal, inconsciente.(Ibídem, pp. 44-55)

Por tanto vamos a adoptar un análisis mixto, formalista y simbolista, para establecer los criterios de evaluación de los dibujos de los niños.

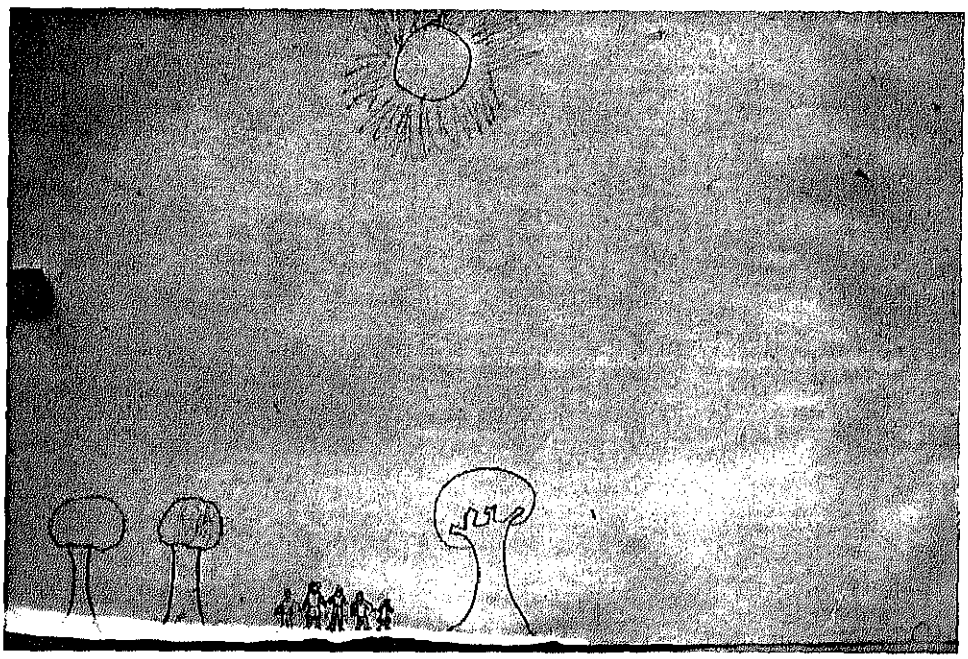
Los dos primeros son de Miguel R. (Grupo A), con 10 años. Los dos dibujos están realizados a lápiz, un grafismo debil y contínuo, con grandes espacios libres, y una composición simétrica de la figura, inadecuada a la situación del papel, pero válida en cuanto su estructura simbólica por su necesidad de establecer unos espacios de situación o apoyo respecto a la figura.

Respecto del tema, constituye un dibujo de proyección del "yo".

En el segundo dibujo, la línea es contínua y debil, todos los elementos de la composición forman una horizontal, ocupando muy poco espacio en el papel, hay un gran espacio vacío, sólo interrumpido por el sol. Corresponde a una proyección del universo personal este dibujo, y a una estructura simbólica horizontal.

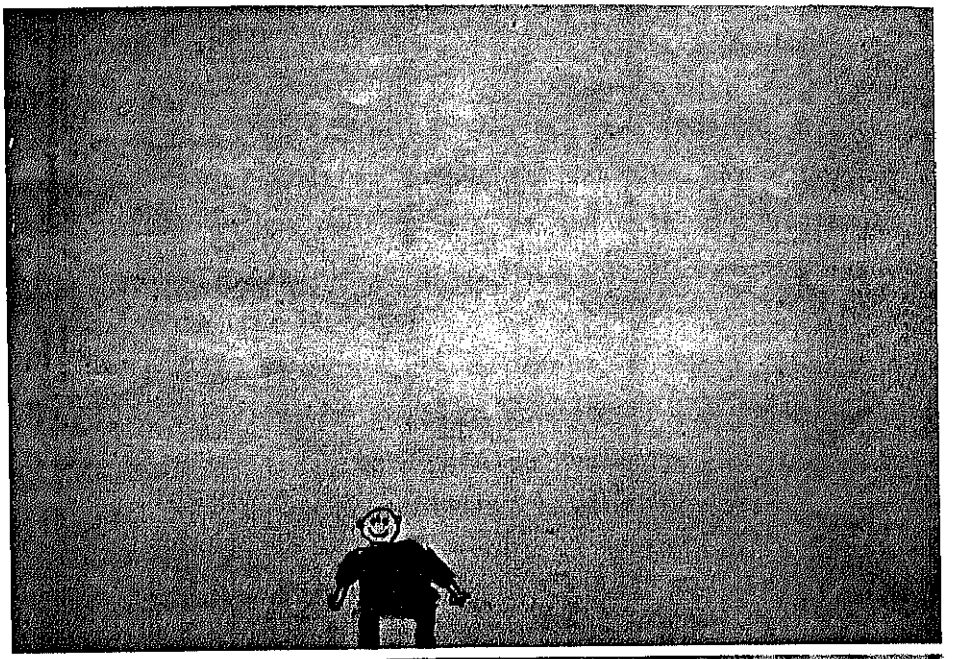


nº 1

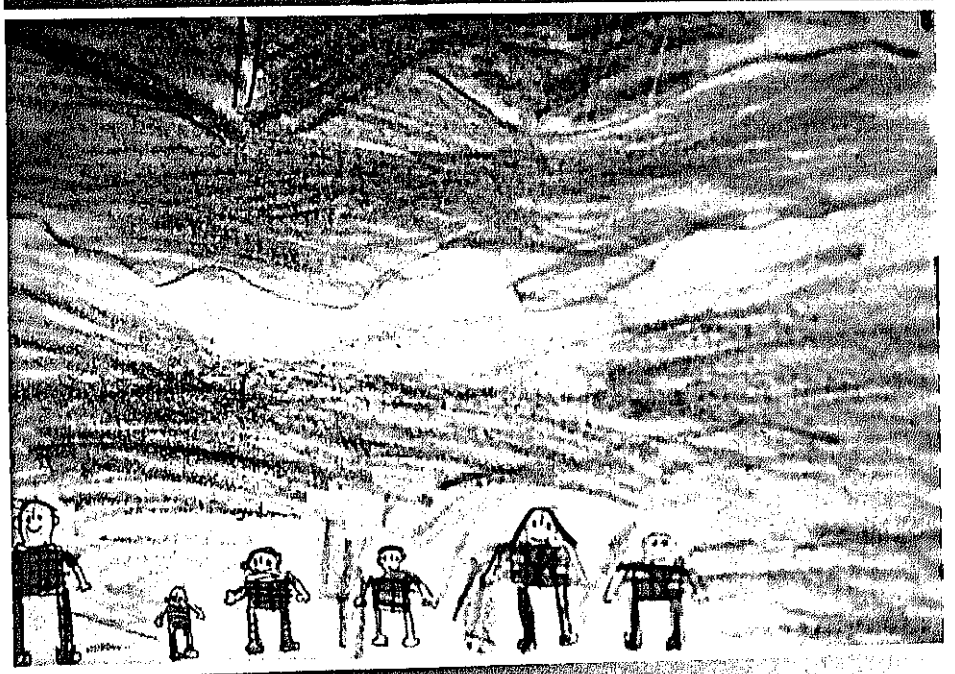


nº 2

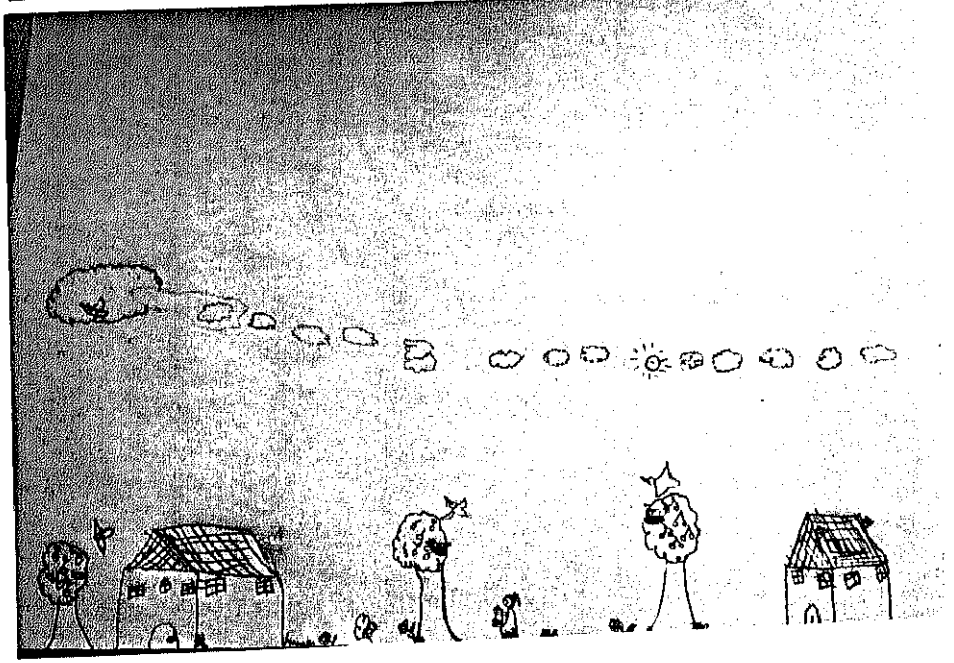
Los tercero y cuarto, de Gabriel 10 años, (Grupos A,B,C), que se corresponden con los primeros dibujos realizados en el Taller. Los temas de estos dos dibujos son los mismos que los anteriormente comentados, "figura humana" y "familia", y se relacionan con su mundo inconsciente. Las figuras compuestas en horizontal, parten de formas geométricas y no presentan detalles analíticos importantes. Existe una preocupación por las texturas que diferencian a las ropas. La disposición en el espacio es lineal, apoyadas en la base del papel. con una cierta descripción de paisaje en el fondo de la nº 3. El color es usado como "relleno", y la técnica son ceras duras.



nº 3



nº 4



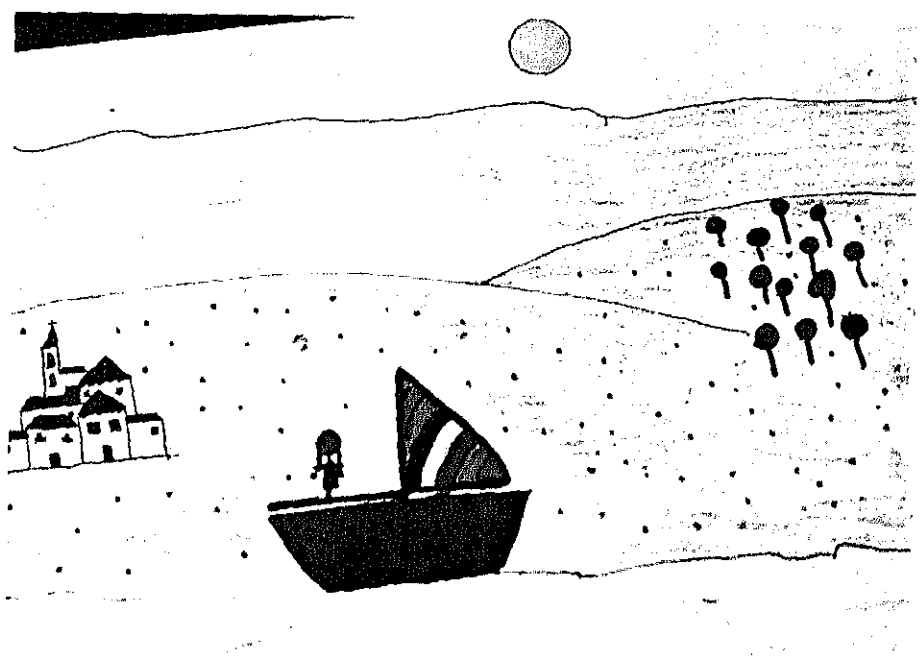
nº

El dibujo de Carmela, de 9 años, el quinto (Grupo D), es una composición basada en formas horizontales, simbólica por el tema, pero descriptiva en su realización, ya que está muy analizada por la capacidad de observación de la niña. Todos los elementos son muy pequeños en relación con la hoja de papel.

El sexto es de Ramón, 8 años, (Grupos A,B,C,), de las mismas características que los anteriores, los árboles y las ropas están analizados, el trazo es fuerte no demasiado seguro, tiene un mayor desorden espacial. Es una composición simbólica ascendente.

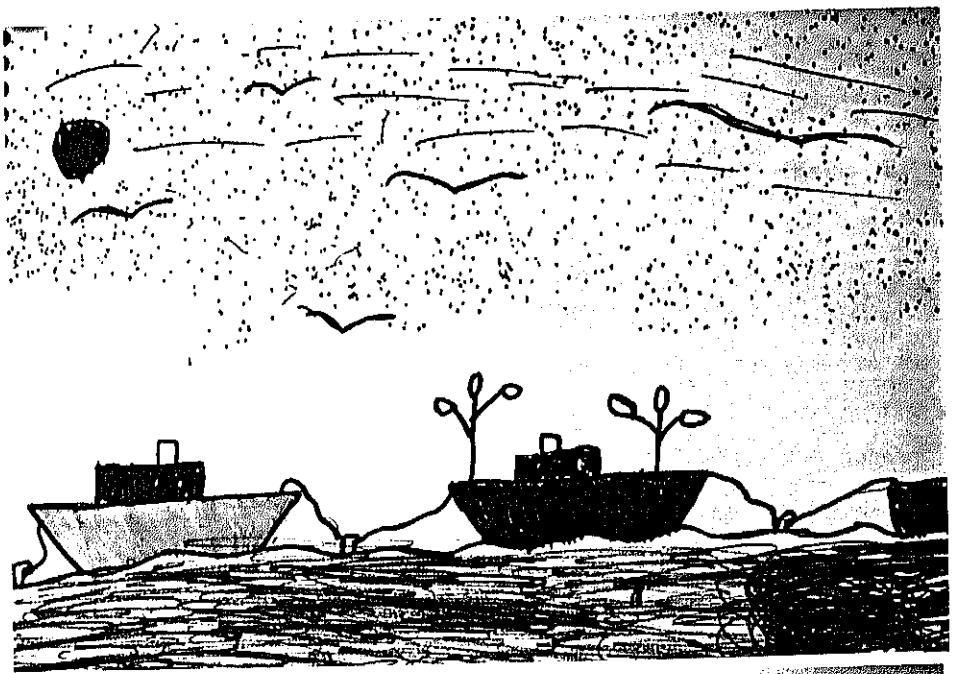
nº 6

El dibujo nº 7 de Carmen, de diez años y de un año anterior, (Grupos A y B). Es un dibujo "libre", pintado con ceras duras y rotulador, muy cuidado y limpio. Hay grandes huecos, cubiertos de color de forma débil. El tema es descriptivo, con alguna influencia externa, que no corresponde ese concepto de representación con el primer término de la barca con niña.

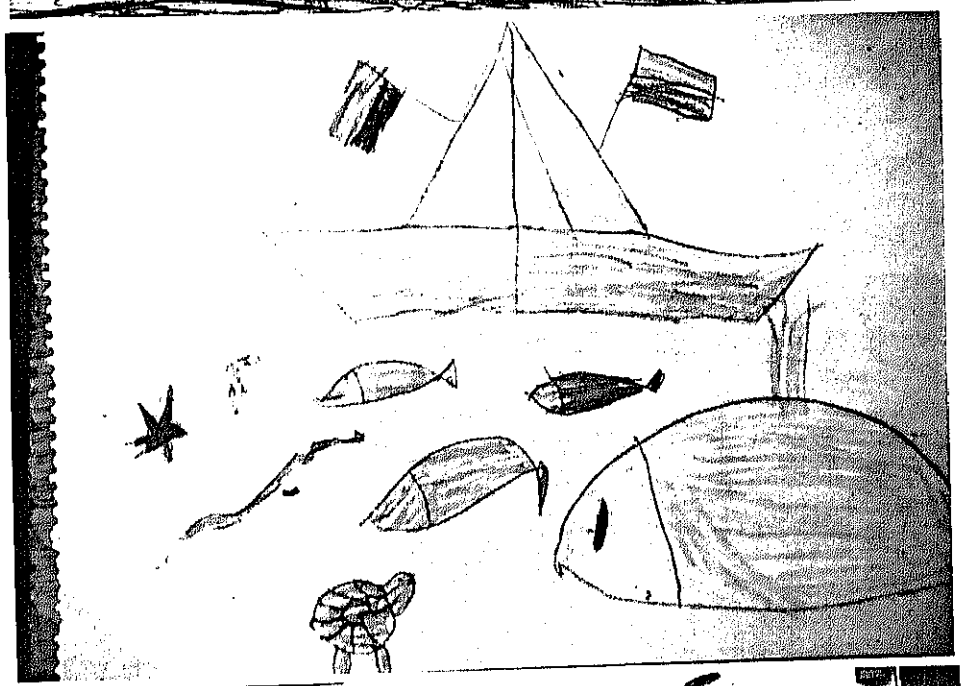


nº 7

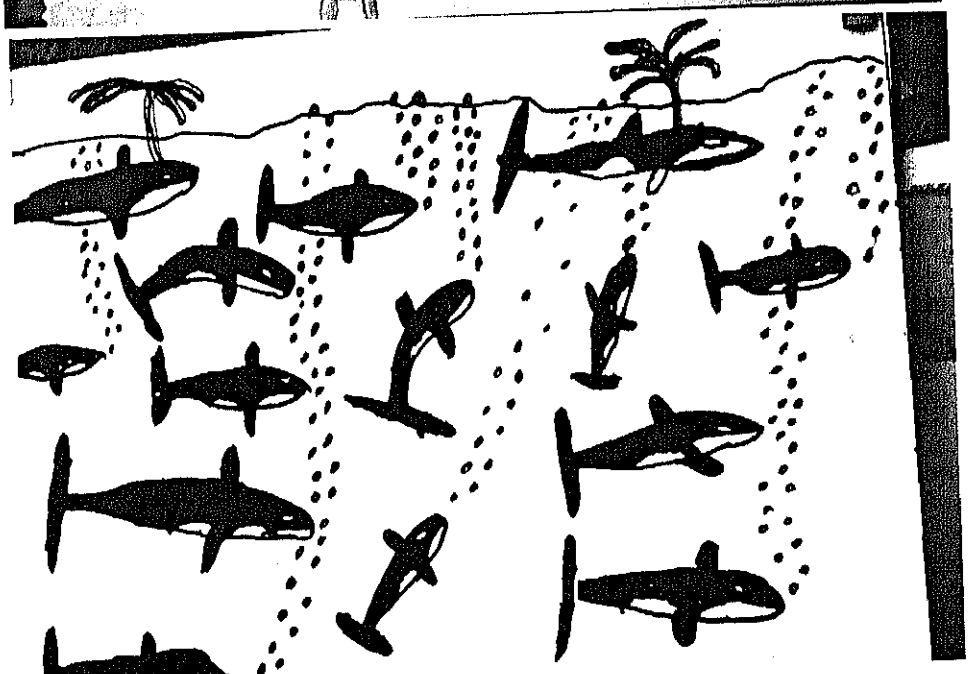
Los tres dibujos de tema marino, corresponden a Miguel L. hechos con ocho y nueve años (Grupos A,B,C,D), nºs 8, 9, y 10, son trabajos escolares. Tienen una composición en horizontal el primero y de caracter ascendente los dos siguientes. Aparecen colores y texturas, los trazos más firmes son debidos a la diferencia de material (rotulador). Los temas son descriptivos, hay variedad entre las especies marinas. No hay formas humanas.



nº 8



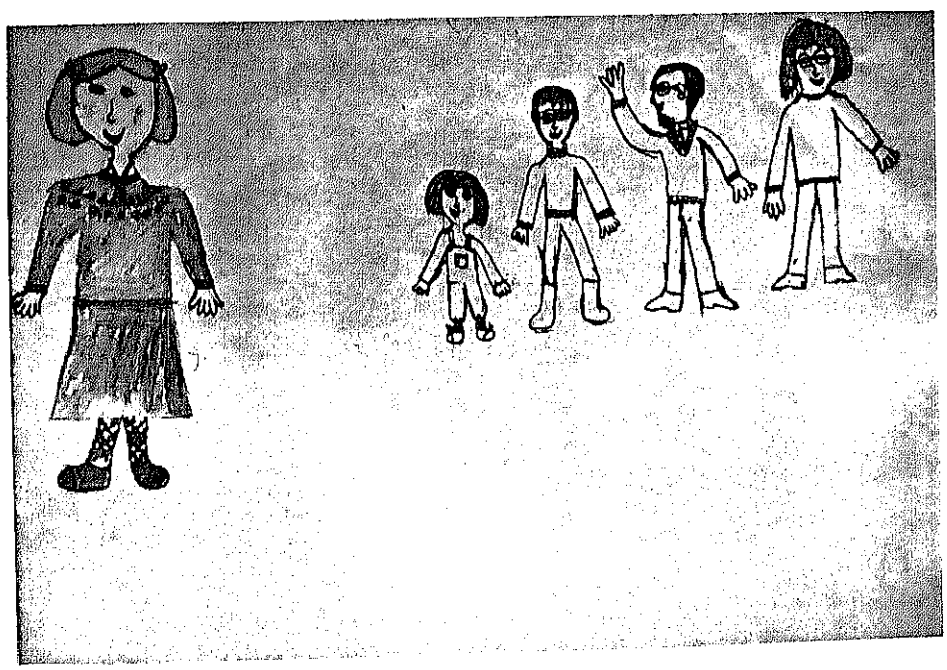
nº 9



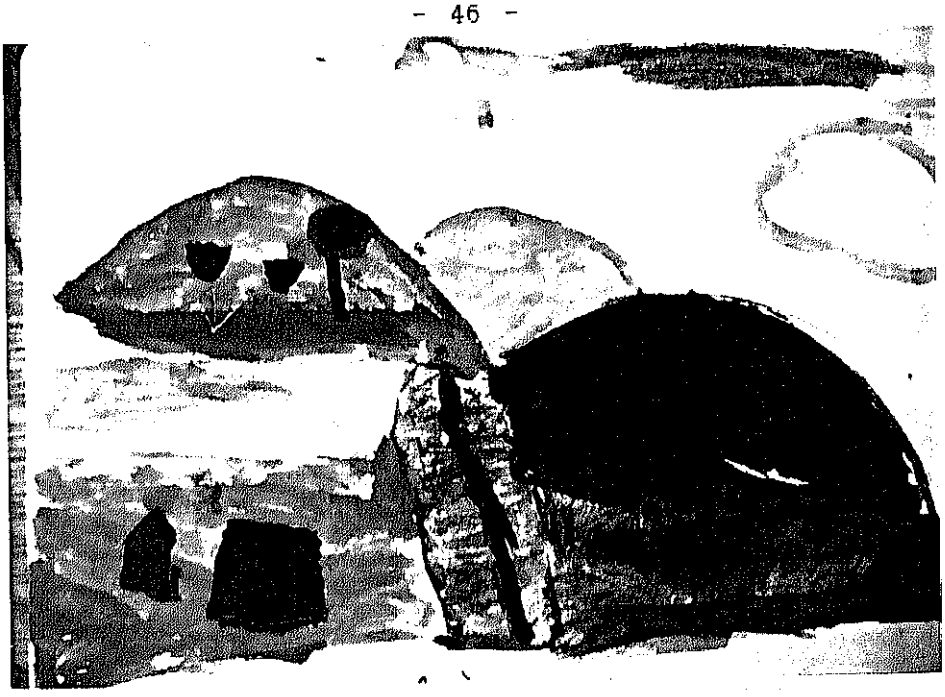
nº 10

Los dibujos números 11, 12 y 13 son de Lucía, realizados con once y doce años (Grupos A y B), el primero es el tema "familia", realizado en el Taller (uno de los primeros), y los otros dos son dibujos realizados en su casa de forma espontánea. El nº 11 es una composición horizontal ascendente simbólica, con una distancia establecida entre la figura más importante (pintada) y el resto, diferencia de tamaño incluso, bastante analizado, las figuras tienen movimiento y diferencias en los detalles del vestuario.

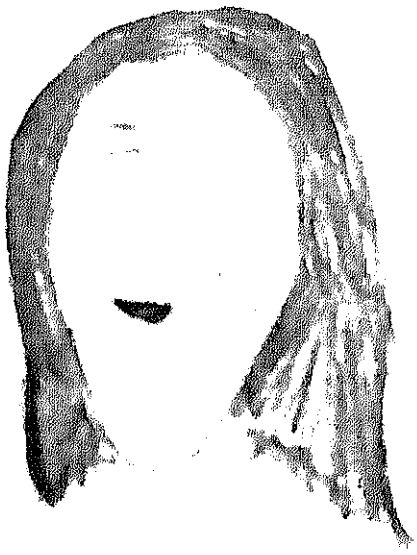
Los 12 y 13, son unas acuarelas menos precisas, el paisaje suelto, ocupa bien el espacio, el tema es de caracter descriptivo ; el otro, simbólico corresponde a un retrato de su madre para regalárselo. Estos dos dibujos nos indican una buena acogida familiar al ejercicio plástico, por el material y la forma en que lo utiliza.



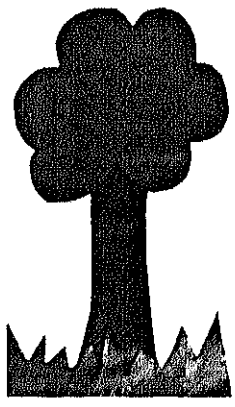
nº 11

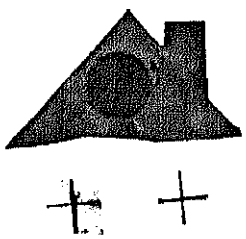


nº 12

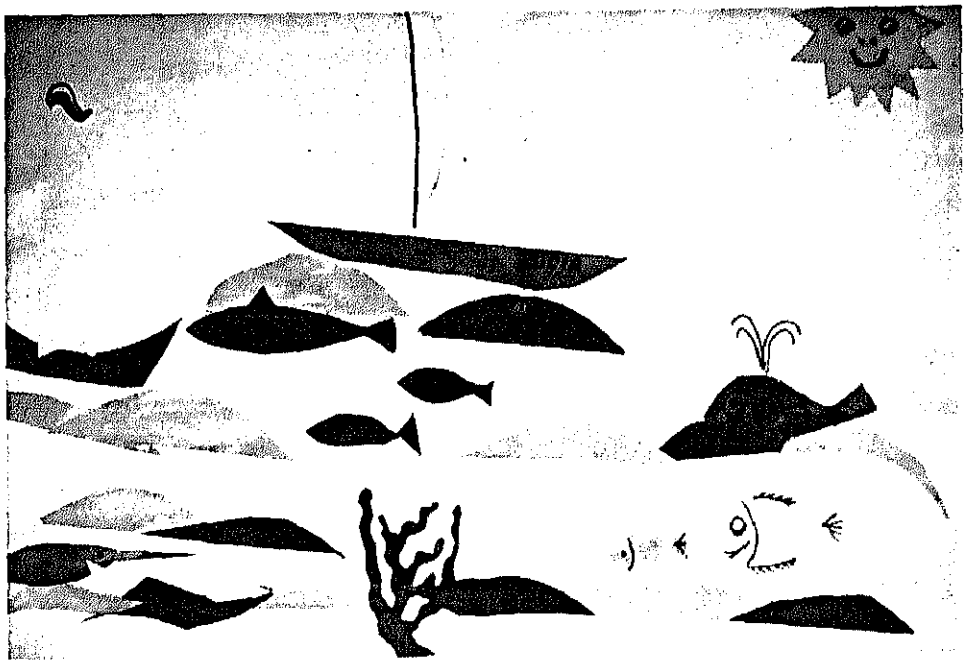


nº 13

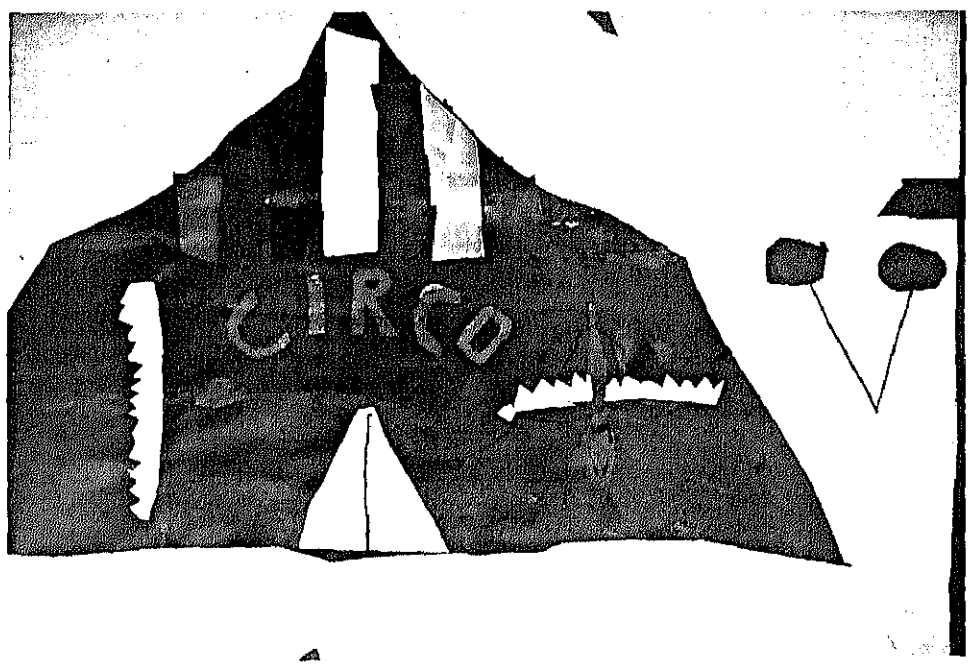




nº 14



nº 15

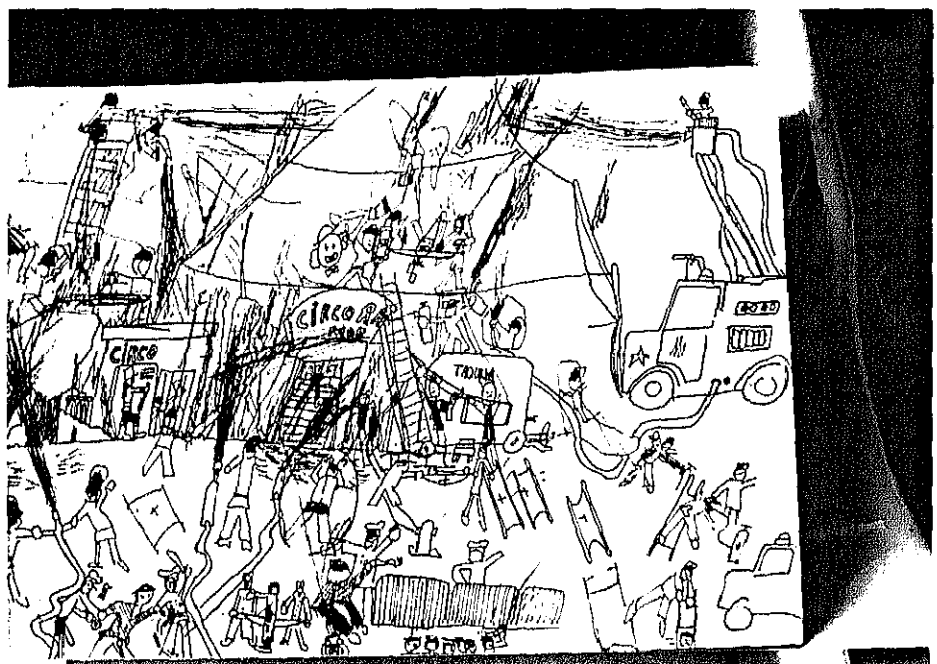


nº 16

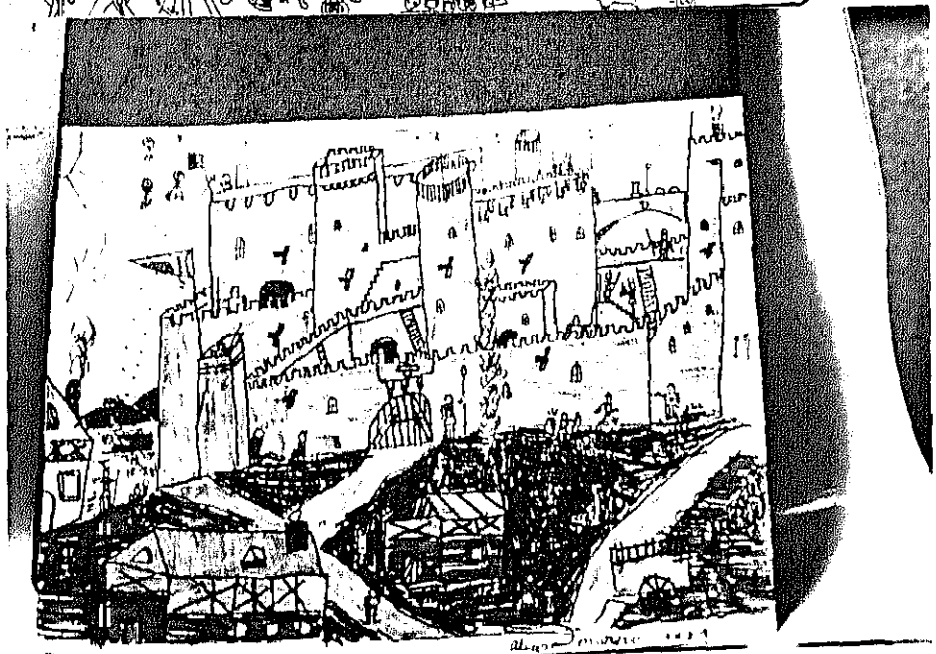
Los dibujos numerados como 14, 15 y 16, son realizaciones escolares también de Lucía, de la misma época de los que acabamos de ver. La ausencia de figuras humanas, los temas descriptivos y formas estereotipadas, junto con la utilización del material sin ningún cambio dentro de los tres ejercicios, ni huellas o rasgos personales, hacen de ellos composiciones racionales.

Los dibujos "libres" de Álvaro, cuando tenía siete y ocho años (Grupo A), numerados del 17 al 20, tienen una ocupación total en el papel y un trazo seguro, aparece el color y texturas, tienen una estructura sensorial y el tema es narrativo, rico de elementos personajes y dinámico. Indudablemente en todos ellos pueden aparecer componentes de proyección personal. En la realización este niño ha dedicado mucho tiempo y mucho entusiasmo, para él ha sido su distracción favorita, su juego predilecto. Hay un grado de observación y análisis muy alto.

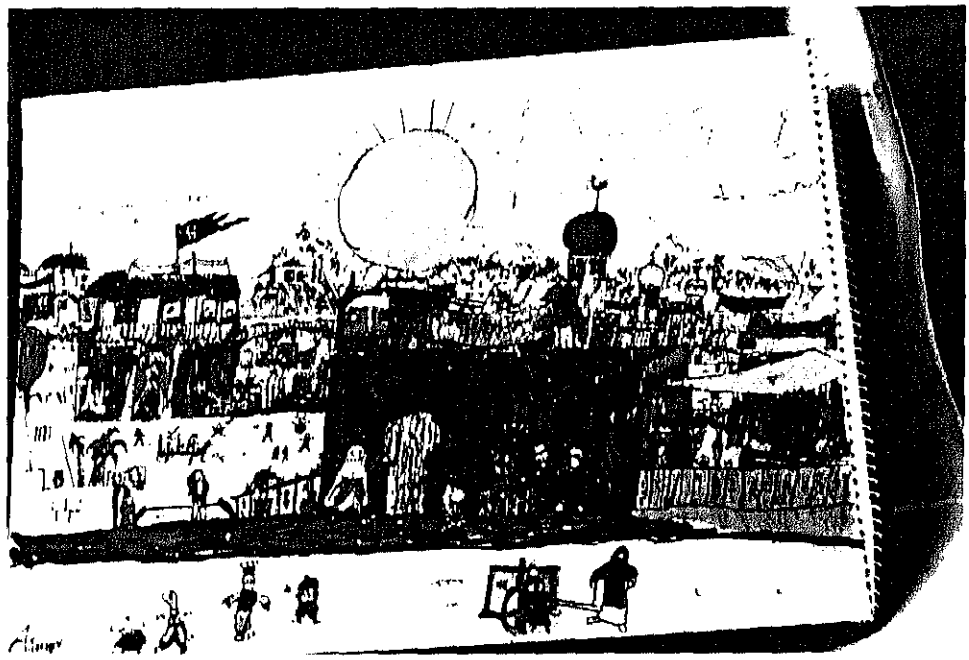
Los dibujos de este niño han tenido una buena acogida familiar, y le ha dado una gran seguridad personal, pero ha repetido excesivamente los temas, de tal forma, que le costará un gran esfuerzo avanzar en su desarrollo conceptual.



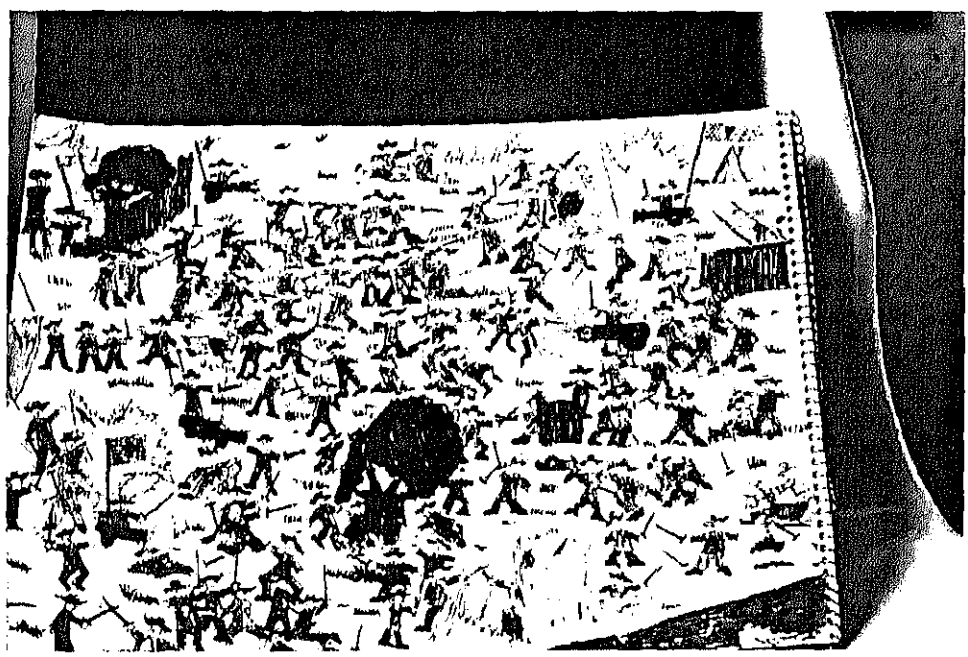
nº 17



nº 18



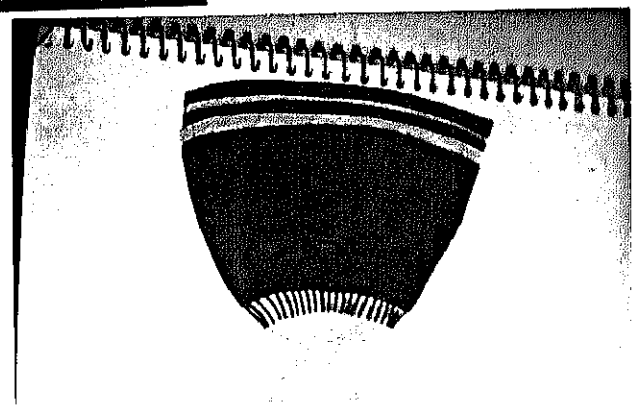
nº 19



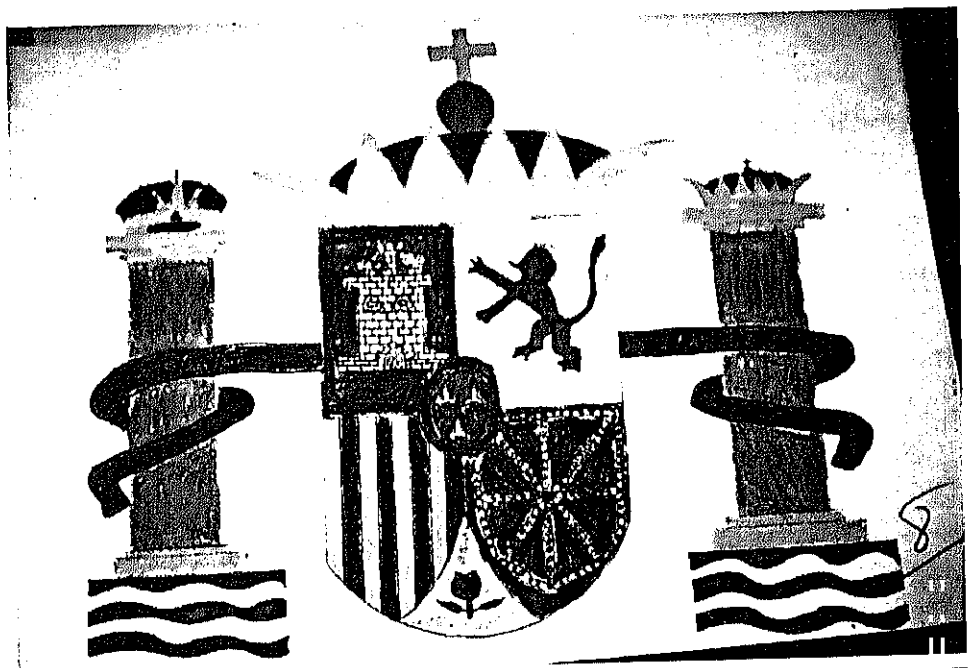
nº 20

Los ejercicios escolares de Isabel R., realizados a los diez y once años, son los comprendidos entre los números 21 al 26, inclusive, (Grupos B y D). Hay una ocupación del espacio simétrica, ordenada, utiliza el color de forma plana, la línea es limpia y fría. La estructura es racional. Los temas son descriptivos, sin ningún aporte personal.

nº 21



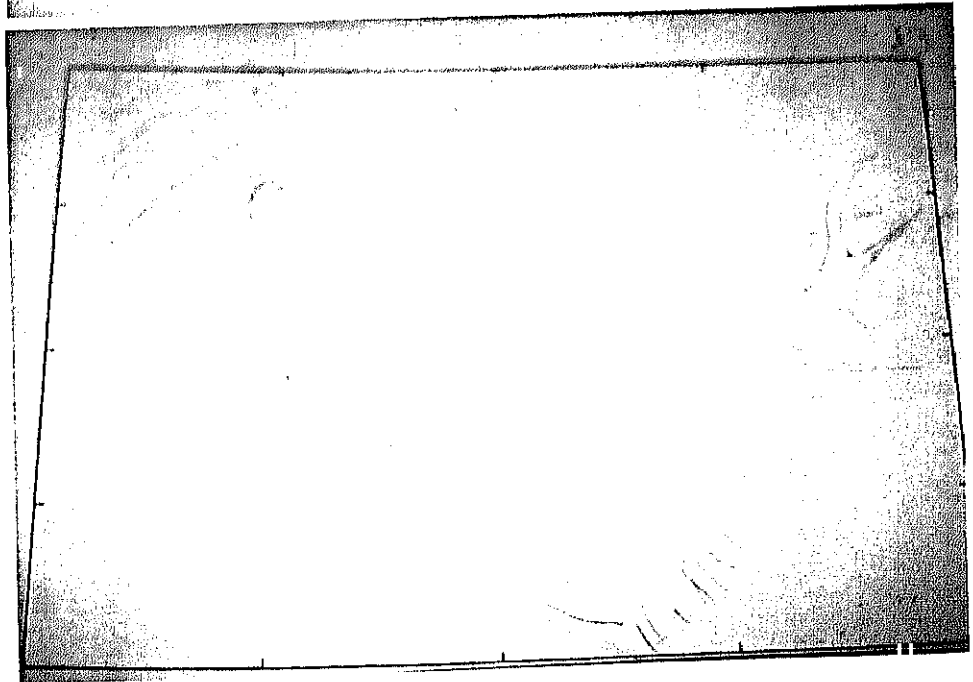
nº 22



nº 25

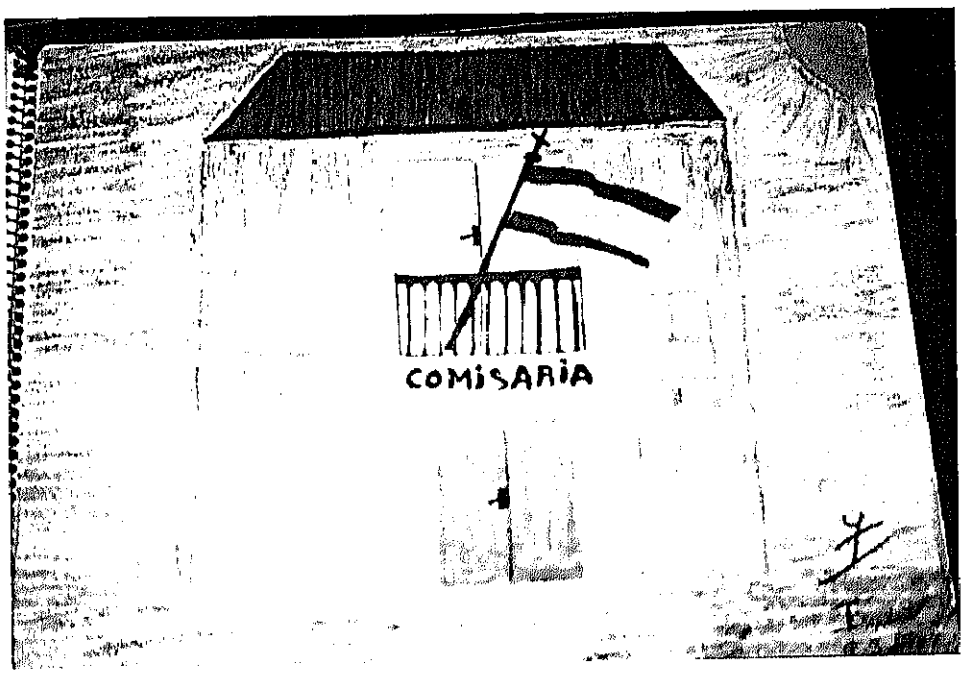
55.

nº 24



nº

Como se puede observar, las diferencias son notables no solamente por la edad. Hay ejercicios escolares estereotipados, frente a dibujos personales muy ricos de elementos e imaginativos, y otros dibujos personales más pobres de forma. Es un ejemplo, muy generalizado, de la realidad con que contamos.



nº 26

3.1.) ANALISIS DE 101 DIBUJOS DE NIÑOS CON EDADES ENTRE 8 Y 12 AÑOS, RECOGIDOS POR LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO EN PERíODO DE PRACTICAS DOCENTES.

Como se comentaba en la introducción, la observación de dibujos de niños con una edad similar a los grupos del Taller de Expresión Plástica, procedentes de medios distintos, fué parte importante en esta investigación. Los dibujos están recogidos por alumnos de tercer curso de Magisterio, en período de prácticas, de distintos centros escolares. La muestra de cien ejercicios se ha recogido de forma aleatoria de entre mil, correspondientes a edades de 8 a 12 años. Los cuales vamos a analizar partiendo de los criterios anteriores.

- *a) estudio formal.*
- *b) estudio de los temas y del aspecto figurativo.*

Hemos realizado una distribución por edades, comenzando por un grupo de *diez dibujos de niños de 8 años.*

ESTUDIO FORMAL Y DE TEMAS:

nº 1- Composición de pocos elementos, trazo débil, color plano cubriendo las figuras con el fondo vacío, no aparecen texturas, si hay perspectiva. Técnica de lápiz y cera dura o lápiz de color. Tema personal simbólico.

nº 2- Composición con un plano abatido, espacio vacío de formas, trazo fuerte, color plano, sin texturas ni perspectiva. Técnica de cera dura. Tema personal simbólico.

nº 3- Composición con elementos apoyados en la base del papel, figuras de perfil, trazo débil, color plano sin matices, indica texturas en el tejado de la casa, no aparece perspectiva. Técnica de cera dura. Tema personal simbólico.

nº 4- Composición ocupando todo el papel, elementos de perfil, trazo fuerte, color plano, sin texturas ni perspectiva. Técnica de cera dura. Tema personal simbólico y fantástico.

nº 5- Composición horizontal utilizando el cielo de techo, trazo intermedio, color plano y fuerte, sin texturas ni perspectiva. Técnica de lápiz y cera dura. Tema personal simbólico estereotipado.

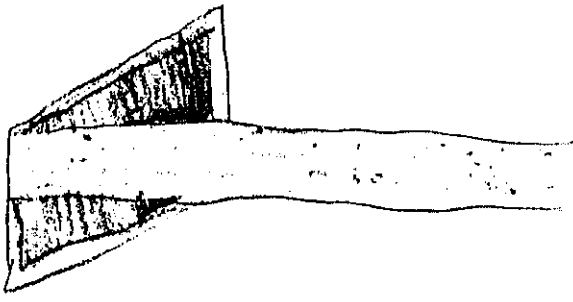
nº 6- Composición rítmica ocupando el espacio, trazo intermedio, color débil y plano, sin texturas ni perspectiva. Técnica lápiz y lápiz de color. Tema persoanl simbólico.

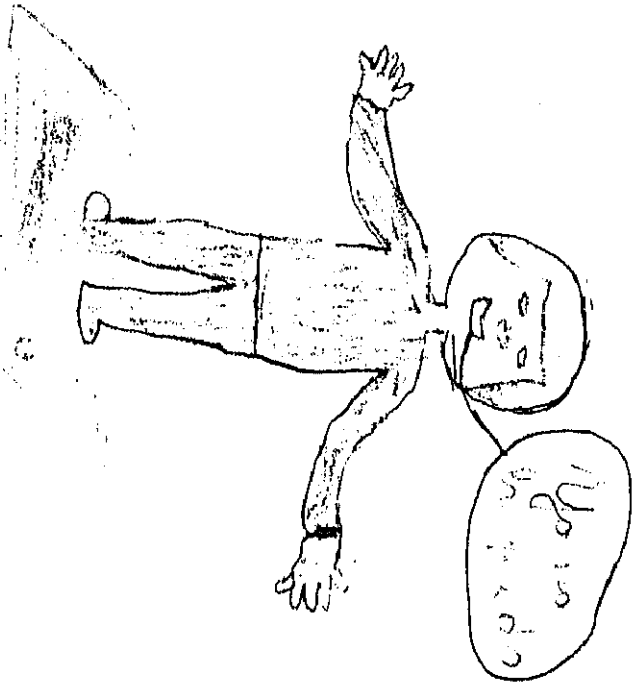
nº 7- Composición ocupando con exceso todo el papel, trazo fuerte, color limitado a pocos elementos, sin texturas ni perspectiva. Técnica de cera blanda. Tema personal simbólico.

nº 8- Composición amplia, trazo intermedio, color plano cubriendo los elementos, alguna textura para identificar los personajes, sin perspectiva. Técnica de cera dura. Tema copia estereotipada.

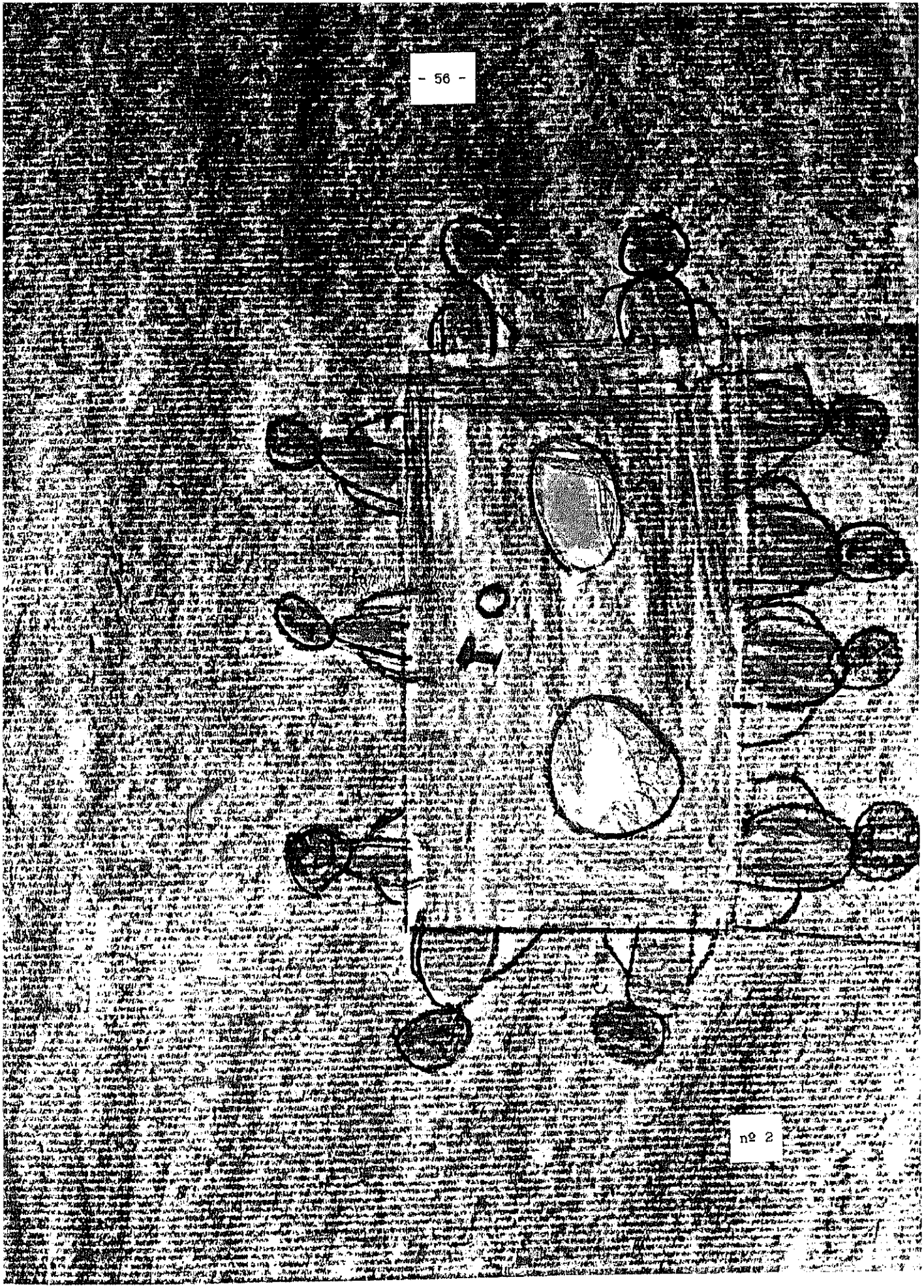
nº 9- Composición ocupando una zona horizontal, trazo contínuo intermedio, color débil, plano cubriendo las figuras, sin texturas ni perspectiva. Técnica tinta y lápiz color. Tema personal simbólico.

nº 10-Composición llena de elementos, trazo fuerte (utiliza regla), color plano y fuerte cubriendo las figuras, aparece alguna textura gráfica, no hay perspectiva. Técnica de cera dura. Tema personal simbólico.

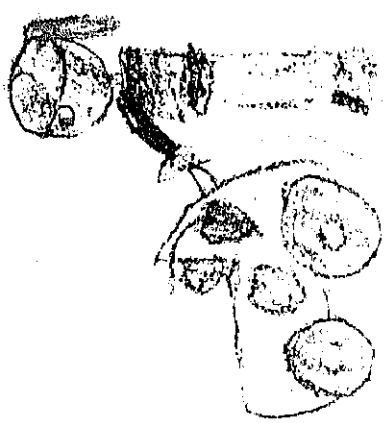




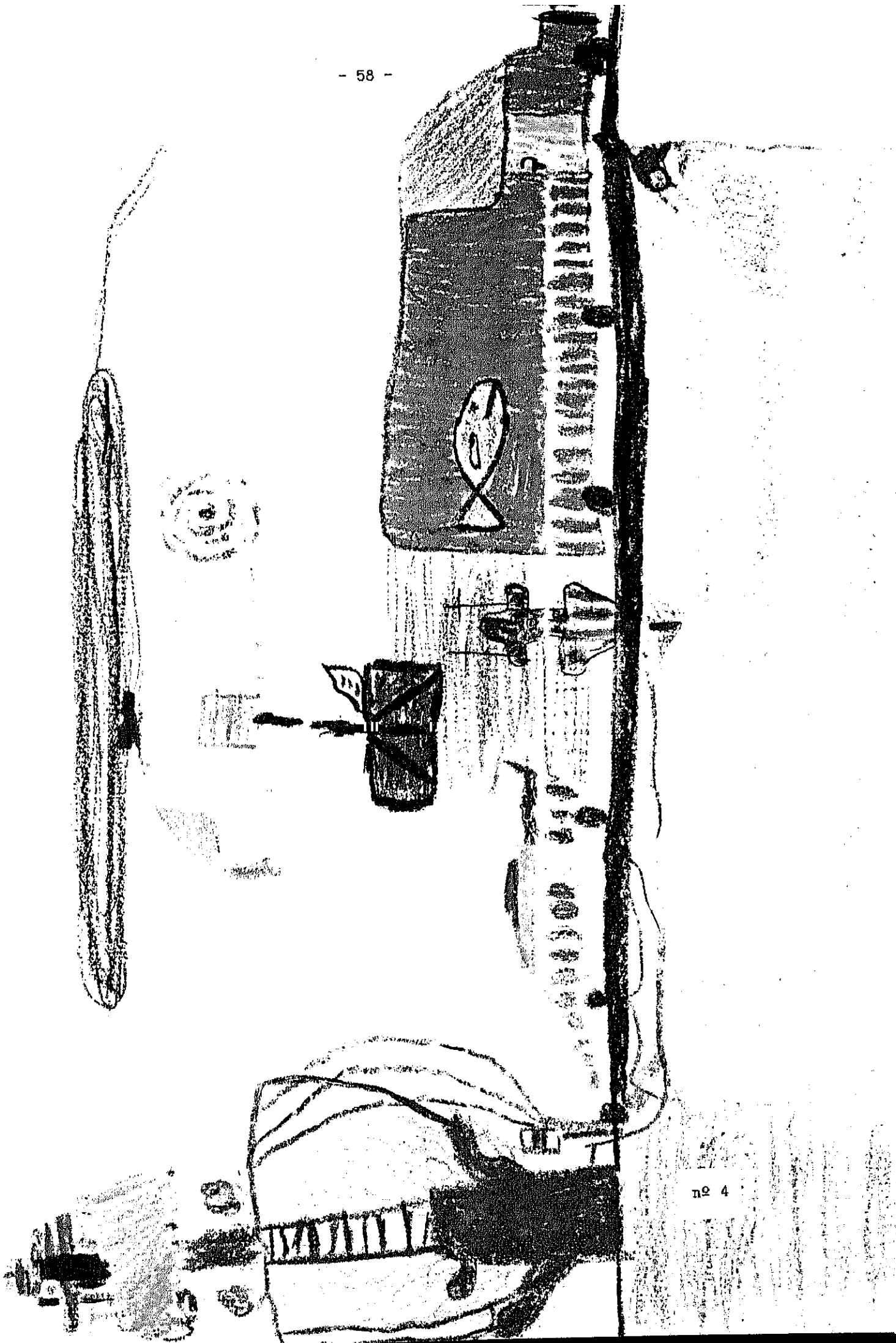
nº 1



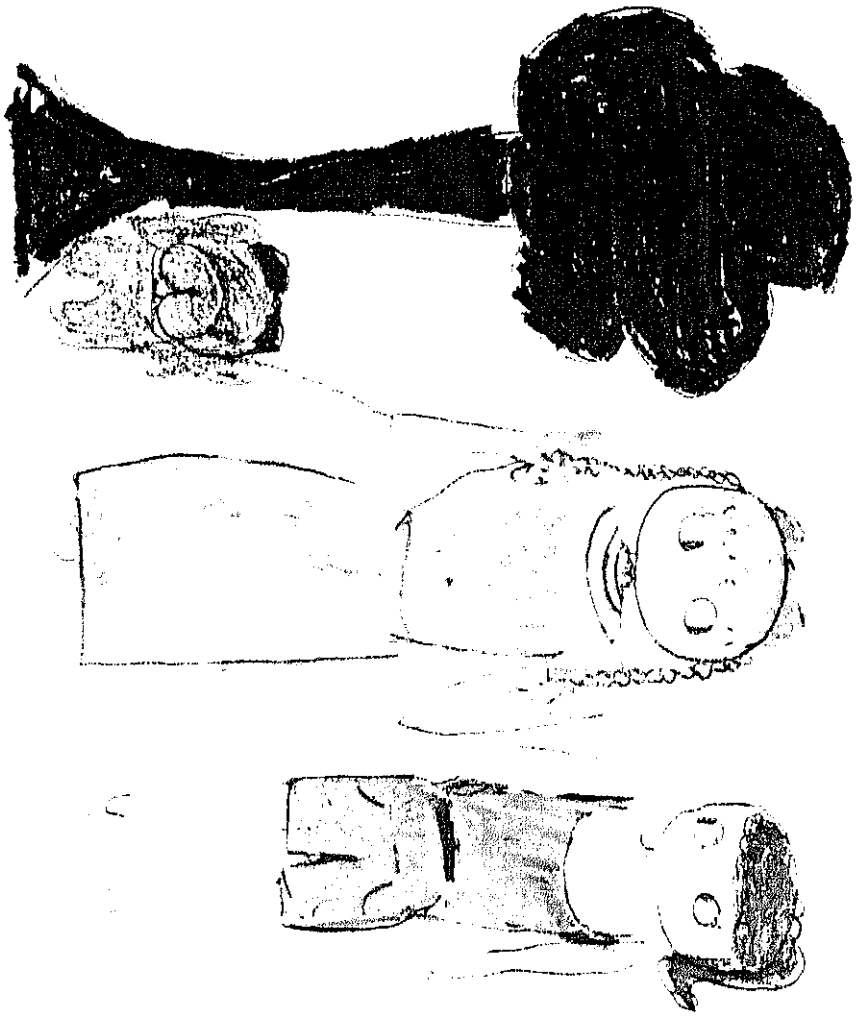
nº 2

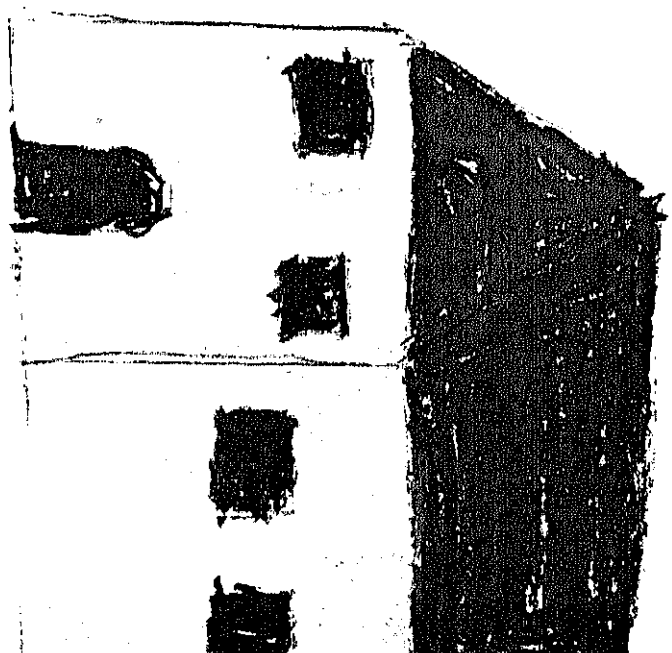


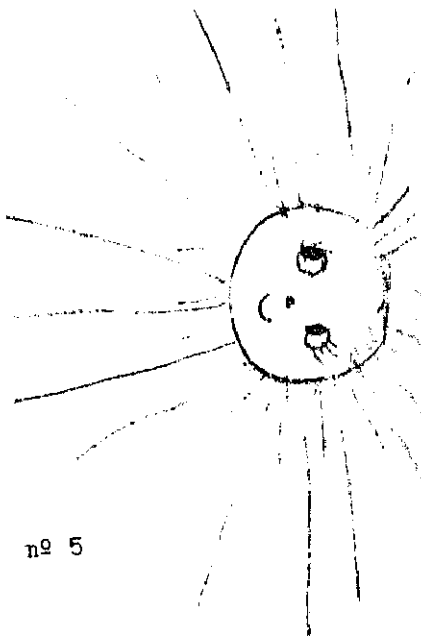
nº 3



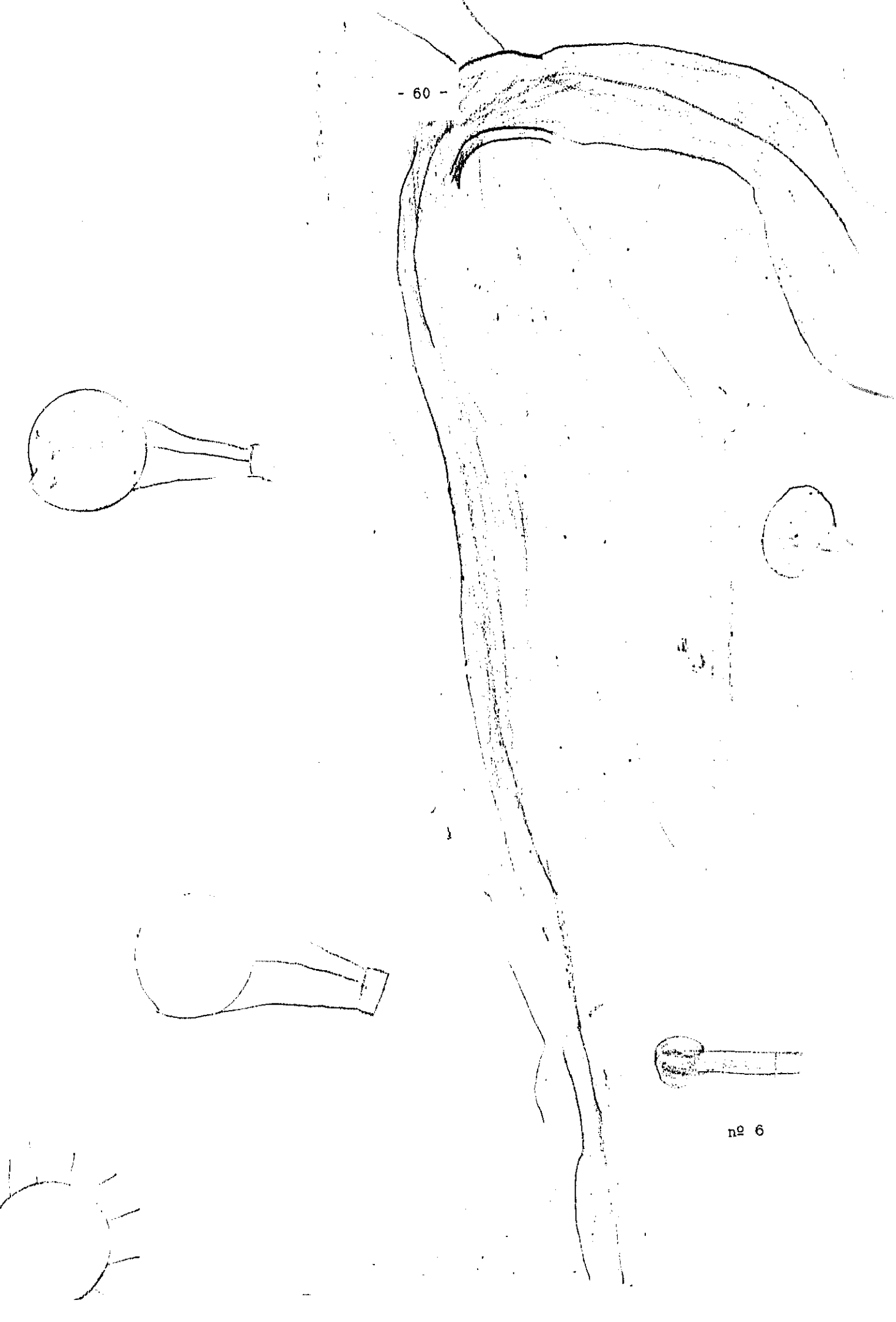
nº 4



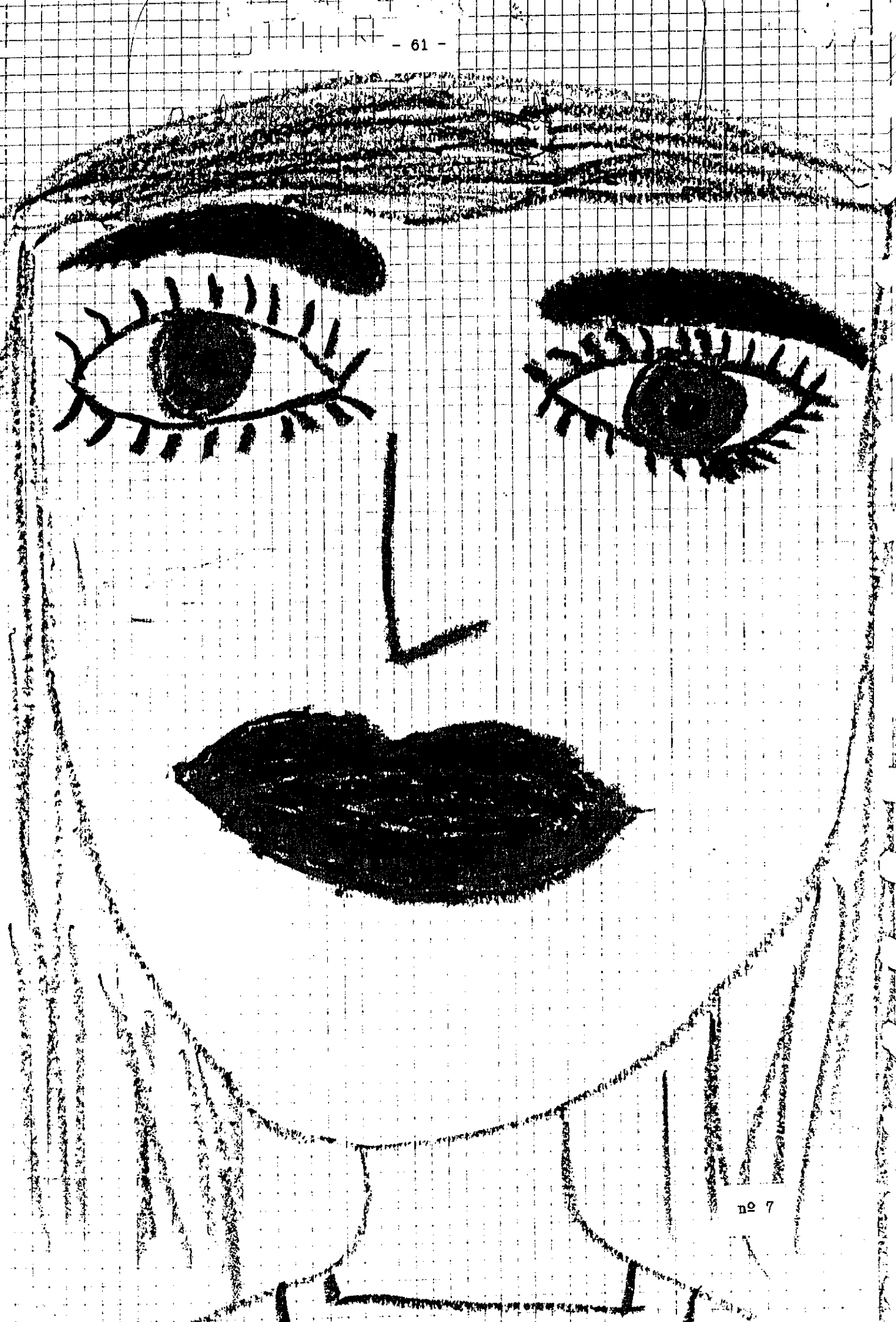




nº 5



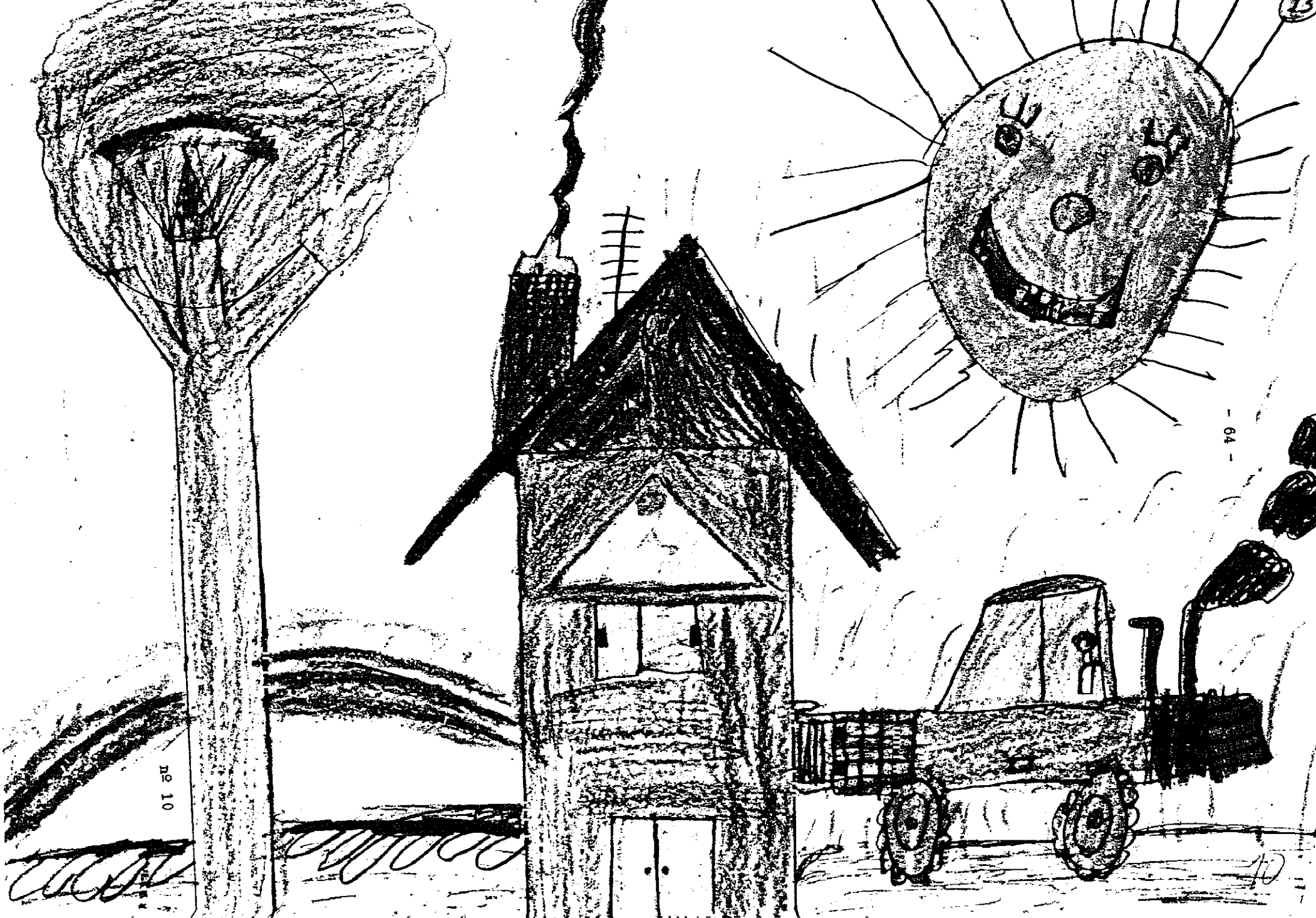
nº 6



nº 7

nº 8

nº 9



nº 10

Ventinueve dibujos de niños de 9 años.

ESTUDIO FORMAL Y DE TEMAS:

nº 1- Composición con poca ocupación del espacio, trazo débil e inseguro, color en líneas, indica alguna textura en los elementos, no hay perspectiva. Técnica de lápiz y rotulador. Tema personal simbólico.

nº 2- Composición horizontal poca ocupación del espacio, con textos, trazo intermedio (uso de regla), color para cubrir figuras plano sin matices, no hay texturas ni perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. Tema personal simbólico narrativo.

nº 3- Composición ocupando todo el espacio, figuras en diversas posiciones, trazo intermedio, no hay color apenas, aparece alguna textura gráfica, hay perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. Tema personal simbólico de una copia del natural.

nº 4- Composición cerrada equilibrada en el espacio, trzo firme, color fuerte y plano, sin texturas ni perspectiva. Técnica cera dura. Tema copia del natural pesonalizada.

nº 5- Composición horizontal con ocupación del espacio, trazo intermedio (utilización de regla), color débil, sin texturas ni perspectiva. Técnica de lápiz, cera dura y rotulador. Tema personal simbólico partiendo del natural.

nº 6- Composición ocupando una parte del espacio, trazo débil, color plano en zonas, sin texturas ni perspectiva. Técnica de lápiz y cera dura. Tema personal simbólico con algún análisis de formas.

nº 7- Composición amplia y plana, trazo débil, color plano y totalizado, aparecen texturas, no hay perspectiva. Técnica lápiz y gouache. Tema personal simbólico.

nº 8- Composición horizontal parcialmente dispuesta, figuras de perfil,trazo débil, color poco significativo, aparece alguna textura gráfica y perspectiva. Técnica lápiz, cera dura y rotulador. Tema personal simbólico.

nº 9- Composición cubriendo todo el espacio, trazo firme, color poco significativo, con alguna textura, sin perspectiva. Técnica lápiz, cera dura y rotulador. Tema personal fantástico.

nº 10-Composición equilibrada en el espacio, figura de perfil, trazo débil, color poco significativo, alguna textura, sin perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. Tema personal simbólico inicios de análisis de formas.

nº 11-Composición encuadrada en el espacio, figuras de perfil, trazo intermedio, color plano fuerte, aparece alguna textura, no hay perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. Tema personal simbólico.

nº 12-Composición equilibrada en el espacio, figuras de perfil, trazo débil, color cubriendo las figuras, alguna textura, sin perspectiva. Técnica cera dura y rotulador. Tema personal simbólico.

nº 13-Composición ocupando todo el espacio, elementos pequeños, trazo intermedio, color cubriendo formas resto débil, aparece alguna textura gráfica, no hay perspectiva. Tema personal simbólico.

nº 14-Composición en la mitad del espacio horizontal, elementos pequeños aislados, trazo débil, color cubriendo elementos, aparece alguna textura gráfica y una sombra proyectada en el suelo indicios de perspectiva en el río. Técnica de lápiz y lápiz color o cera dura. Tema personal simbólico narrativo.

nº 15-Composición simétrica, figuras en diversas posiciones, trazo débil, color cubriendo figuras, alguna textura gráfica,no hay perspectiva. Técnica de lápiz y cera dura. Tema personal simbólico.

nº 16-Composición horizontal plana a dos bandas, trazo débil (utiliza regla), color cubriendo figuras, no hay texturas ni perspectiva. Técnica lápiz, cera dura y rotulador. Tema personal simbólico.

nº 17-Composición horizontal a dos bandas plana, figuras de frente, trazo intermedio (utiliza regla), color cubriendo figuras, aparece alguna textura, no hay perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. Tema personal simbólico.

nº 18-Composición que excede al espacio, trazo firme, color insignificante, sin texturas ni perspectiva. Técnicas de lápiz y rotulador. Tema personal simbólico e irónico.

nº 19-Composición horizontal ocupando todo el espacio,figuras de frente y espalda, trazo débil, color cubriendo las figuras, no hay texturas ni perspectiva. Técnica de lápiz, rotulador y cera dura. Tema personal simbólico partiendo del natural.

nº 20-Composición no personal, trazo débil, color plano, algún matiz y textura, inicio de perspectiva que al ser copiada no está entendida. Técnica de lápiz y cera dura. Tema copia esterotipada.

nº 21-Composición ocupando todo el espacio, trazo intermedio, color plano y fuerte, aparece alguna textura no hay perspectiva. Técnica de tinta y cera dura. Tema personal fantástico.

nº 22-Composición rítmica ocupando todo el espacio, trazo intermedio, color plano y fuerte cubriendo todo el dibujo, aparece alguna textura, sin perspectiva pero con apreciación de lejanía. Técnica tinta, rotulador y cera dura. Tema personal fantástico.

nº 23-Composición con ocupación de todo el espacio, trazo intermedio, color cubriendo la figura y debil en el resto, sin texturas ni perspectiva. Técnica de lápiz y cera dura. Tema personal simbólico con influencia de los media.

nº 24-Son dos composiciones ocupando el espacio de forma casi simétrica, con pocos elementos, trazo débil (utiliza regla), color plano fuerte y con algún matiz, sin textura, inicios de perspectiva. Técnica de tinta y cera dura. Tema personal simbólico y natural.

nº 25-Composición ocupando todo el espacio con muchos elementos, figuras en distints posiciones, trazo intermedio, color plano cubriendo todos los elementos y el espacio, aparecen texturas y perspectiva. Técnica de tinta y cera dura. Tema de ilustración.

nº 26-Composición de bandas horizontales, figuras de perfil, trazo débil, color cubriendo los elementos, sin perspectiva ni texturas. Técnica de lápiz y cera dura. Tema personal simbólico.

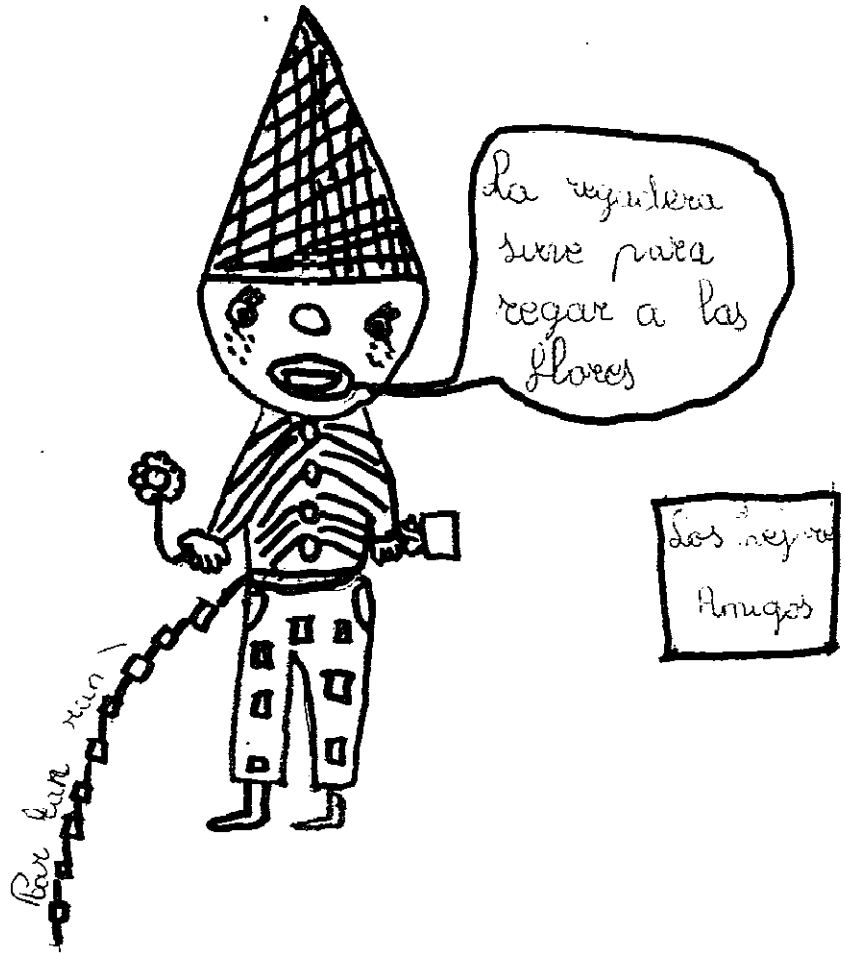
nº 27-Composición equilibrada en el espacio, simétrica, trazo débil, color cubriendo los elementos plano, sin texturas ni perspectiva. Técnica de lápiz y cera dura. Tema copia del natural, inicios de análisis de elementos.

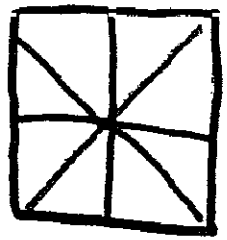
nº 28-Composición dispersa en el espacio, trazo firme, color cubriendo los elementos, sin textura, con inicios de perspectiva. Técnica rotulador y cera dura. Tema personal simbólico.

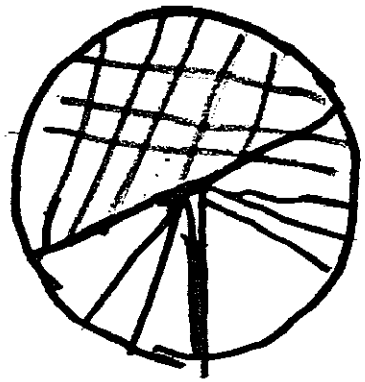
nº 29-Composición en diagonal, por viñetas, figuras de perfil, trazo intermedio, color poco significativo alguna textura gráfica, sin perspectiva. Técnica de rotulador. Tema personal de ilustración

Sandra Revuelta
Edad 9

El payaso

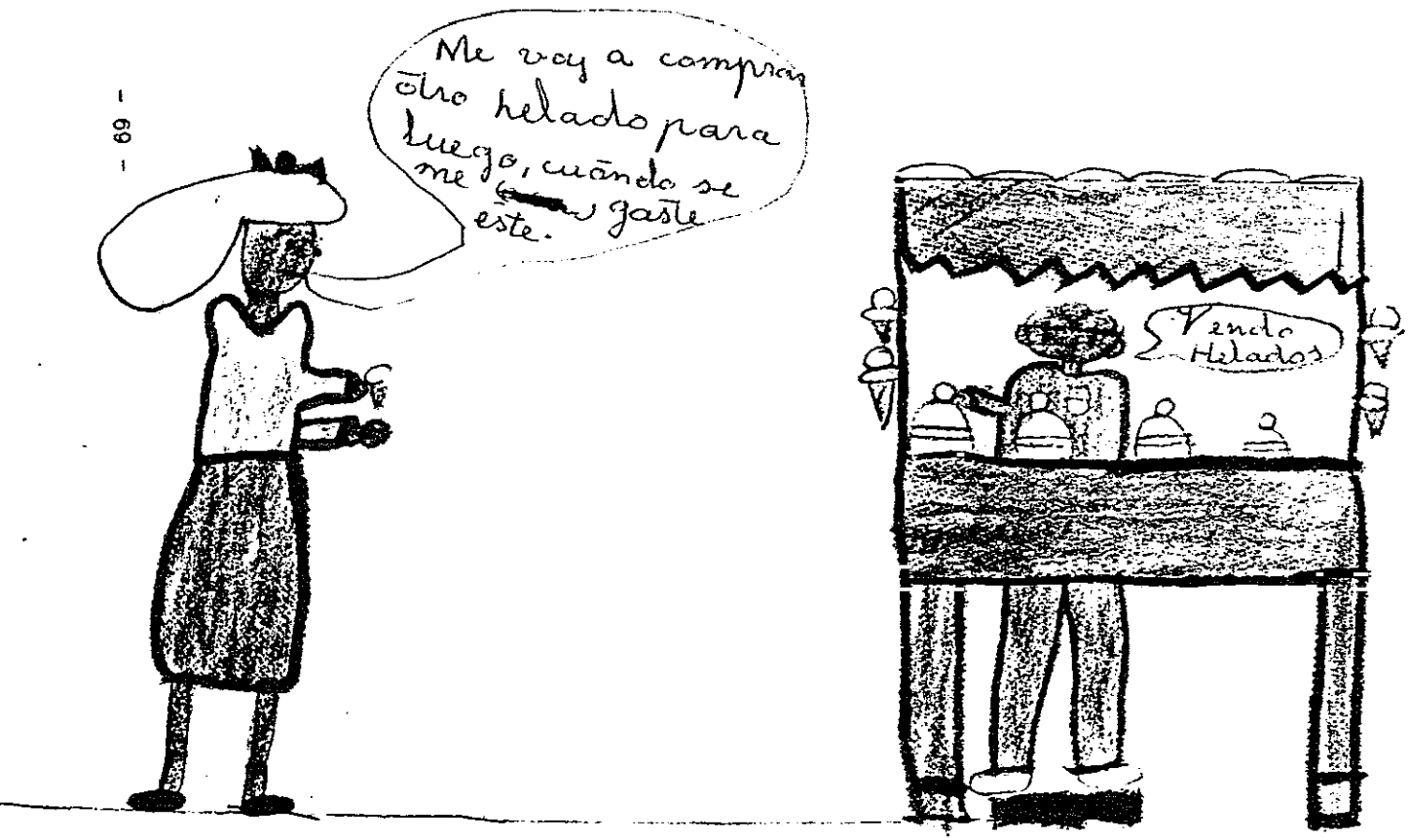






nº 1

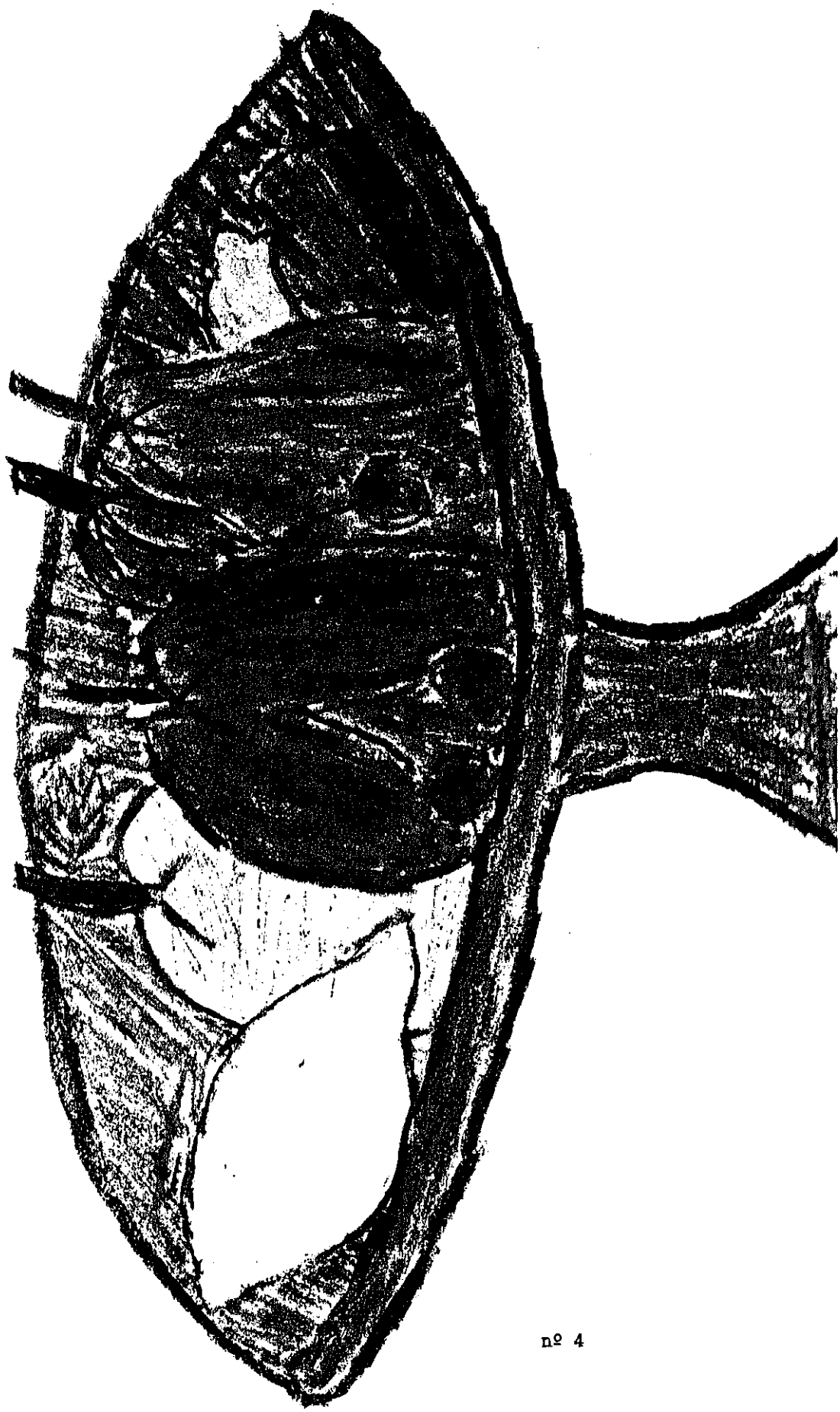
Susana Gutiérrez Años: 9. La pequeña Lili



La pequeña Lili
Lili era muy elegantes, ¡pero
Tenía una falta, le gustan
mucho los helados, y no para
ba de comer y comer
helados, y así estuvo siempre
sin cambiar.

Lili
Susana Gutiérrez

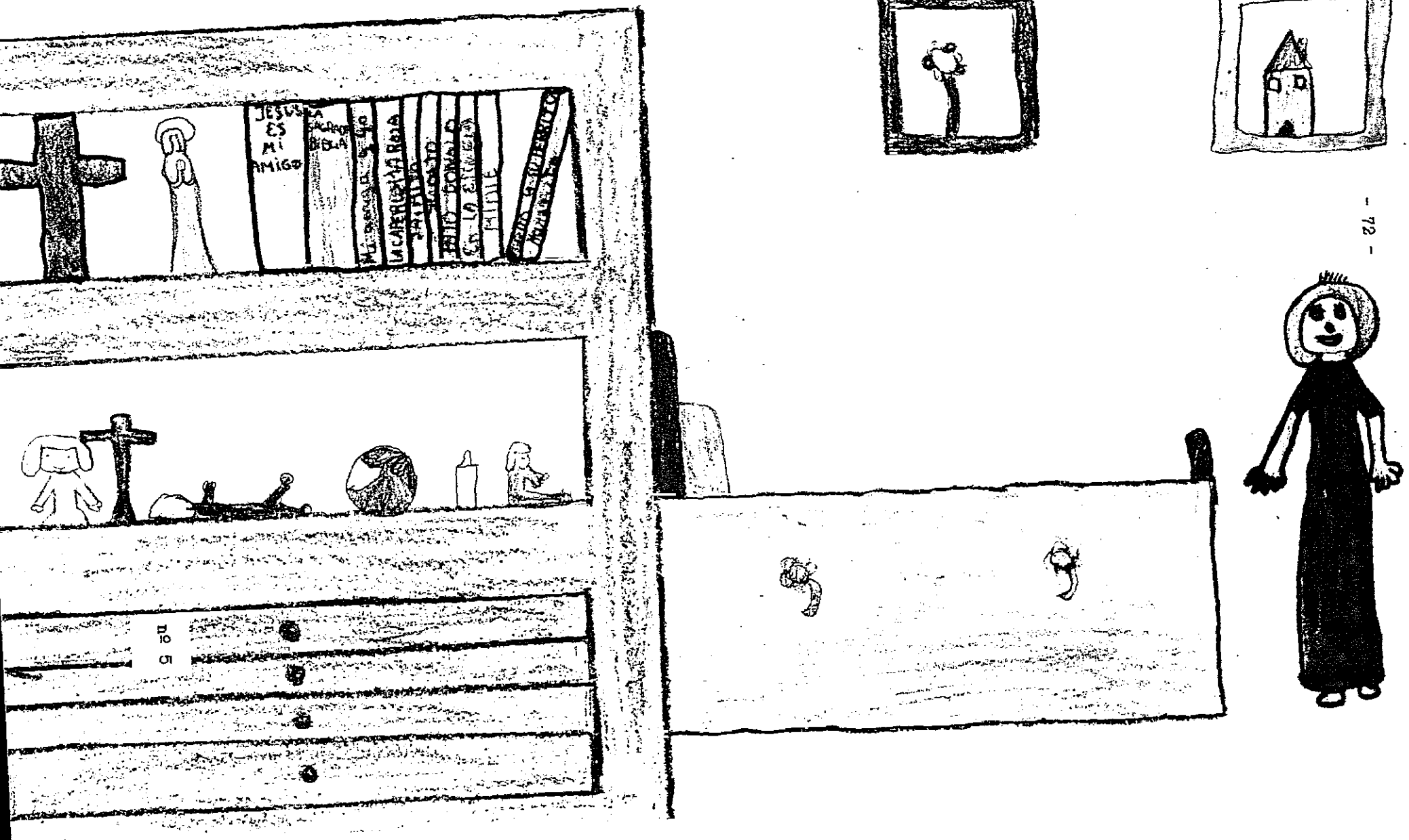
EL COLEGIO ES TU CASA
nº 3



nº 4

Patricia Chavez

Mis juegos

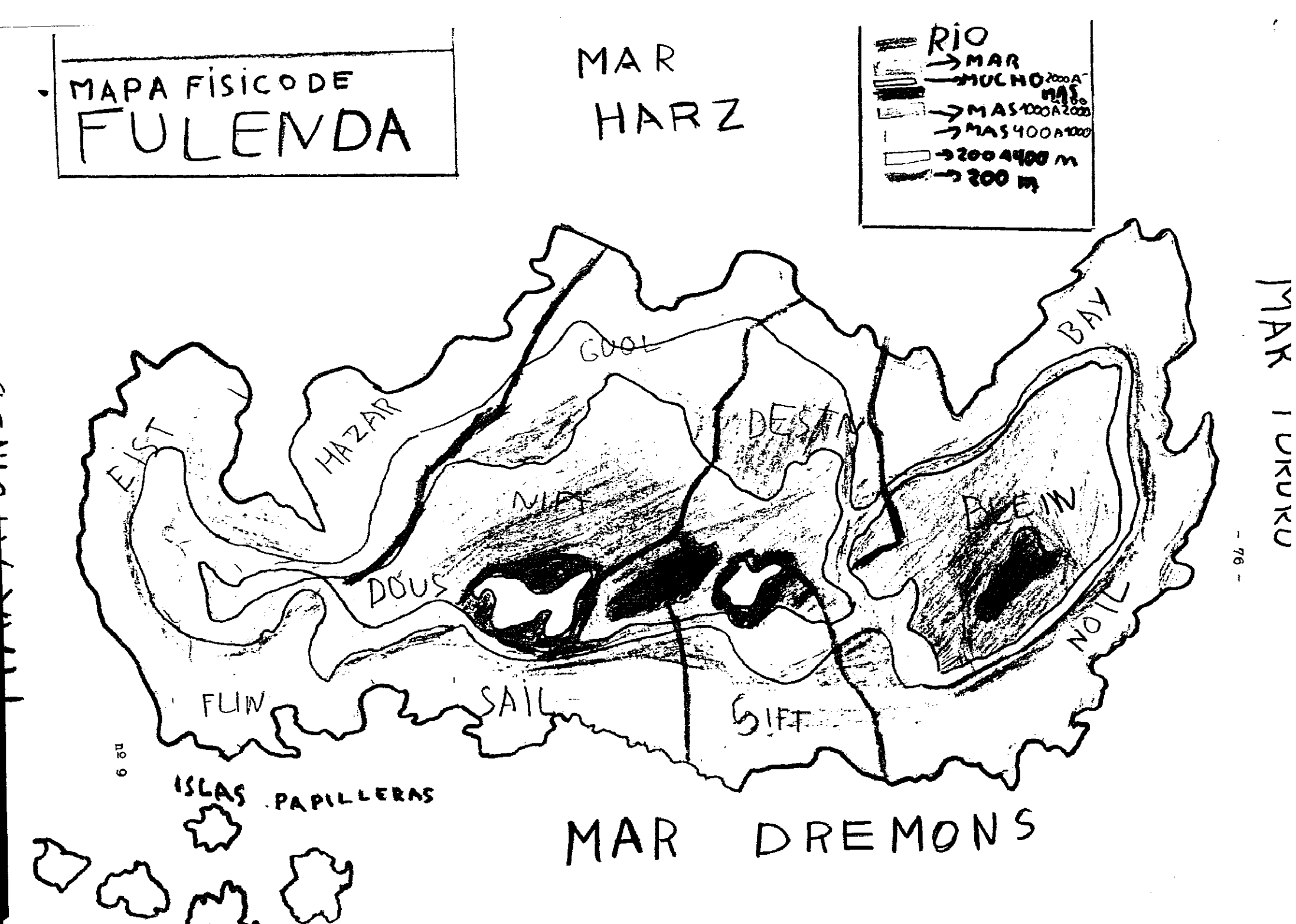


nº 6

- 74 -

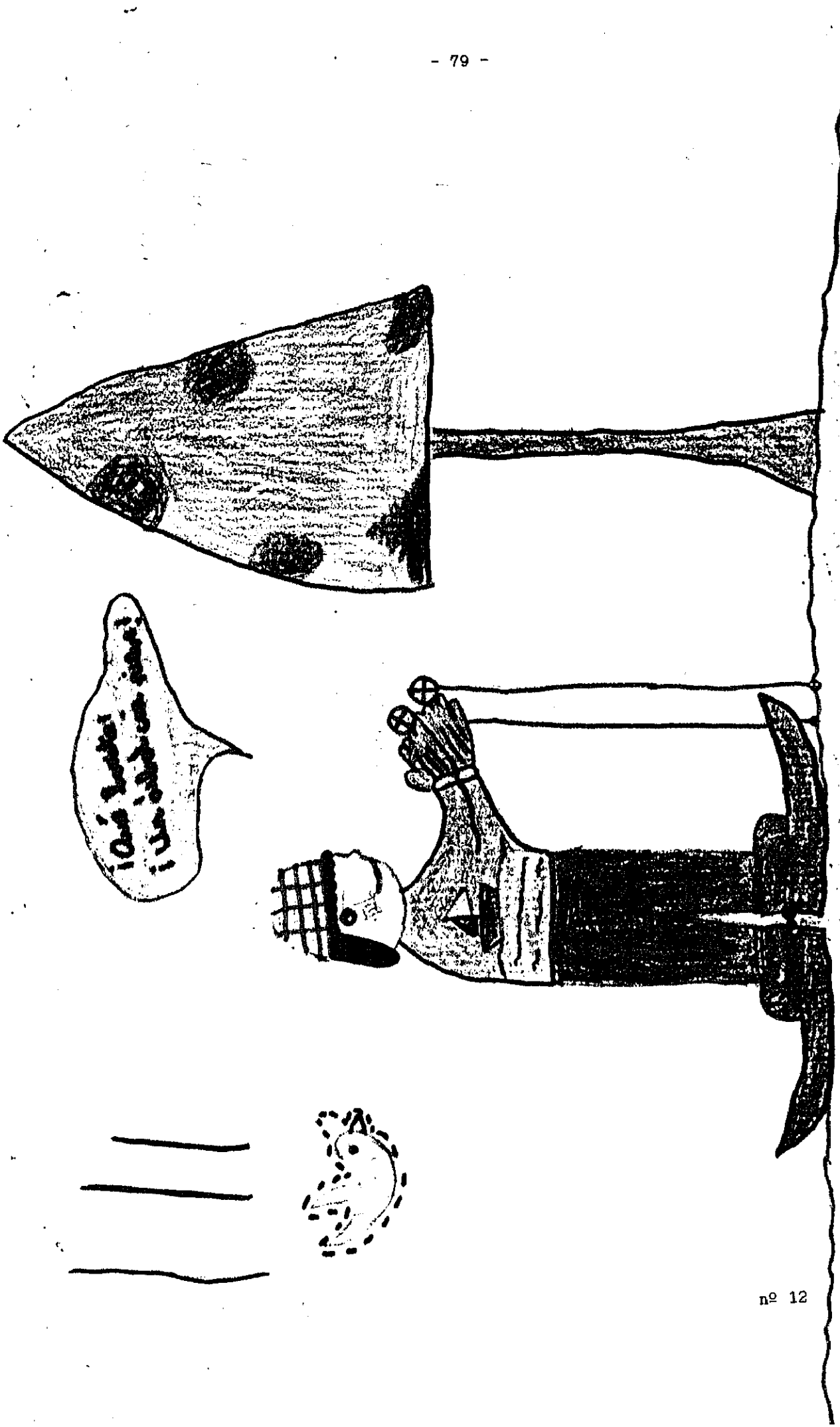
nº 8

MAPA FISICO DE FULENDA



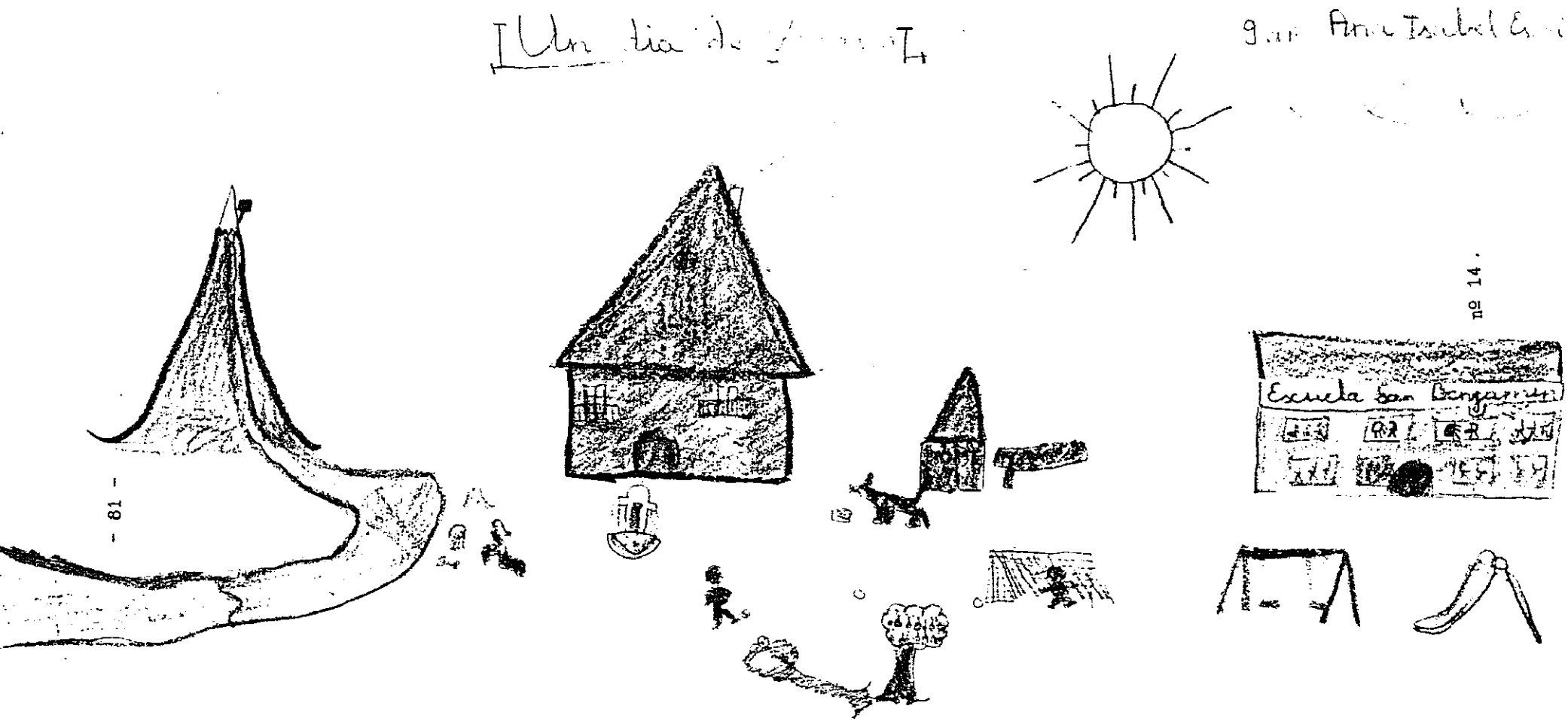
nº 10

nº 11



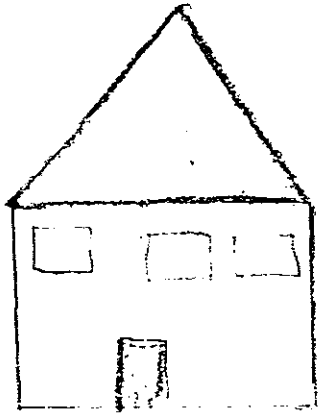
nº 12

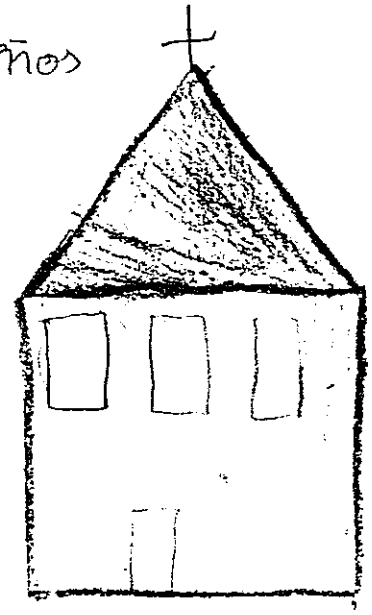
nº 13

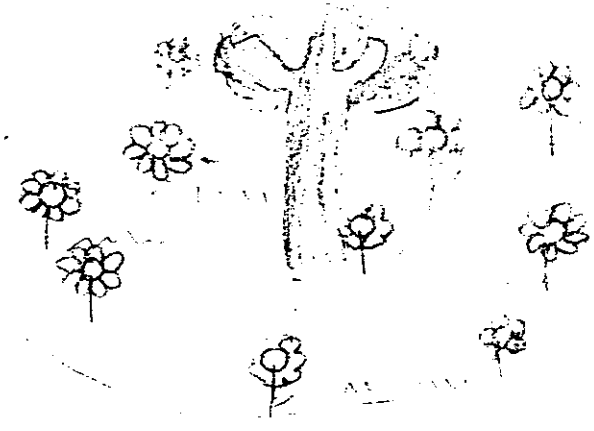

Escuela San Bonifacio

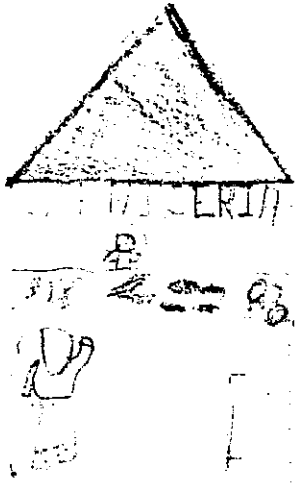
El Pueblo

Verónica Sanz 9años









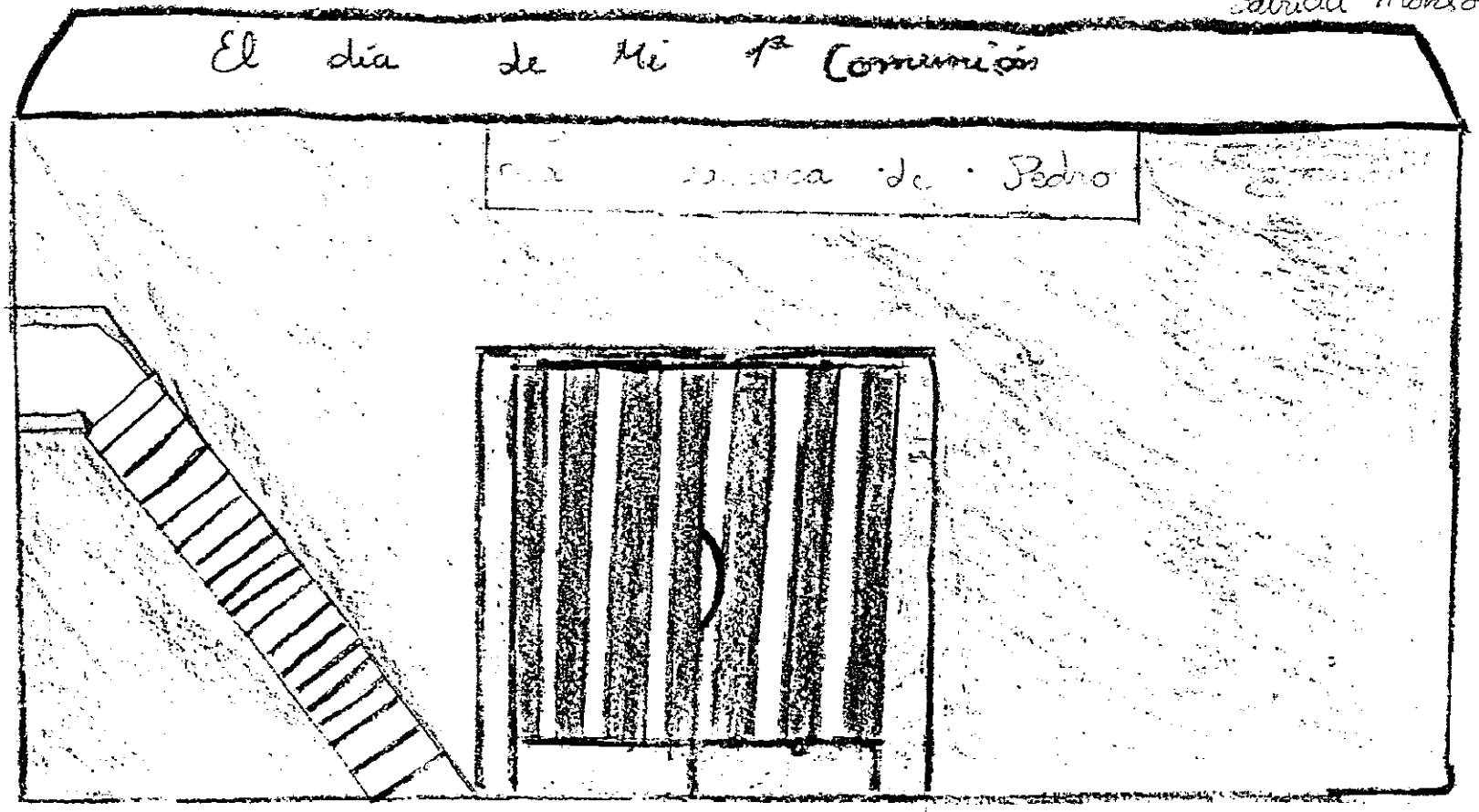
nº 15

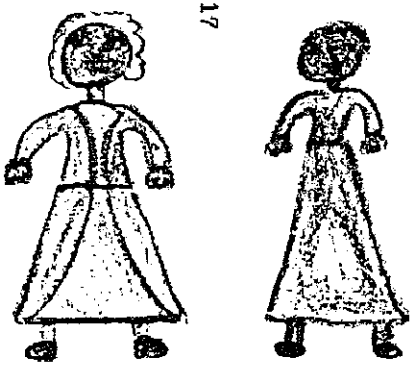
Maria Nº Kunz Kurs Nr 341

nº 16

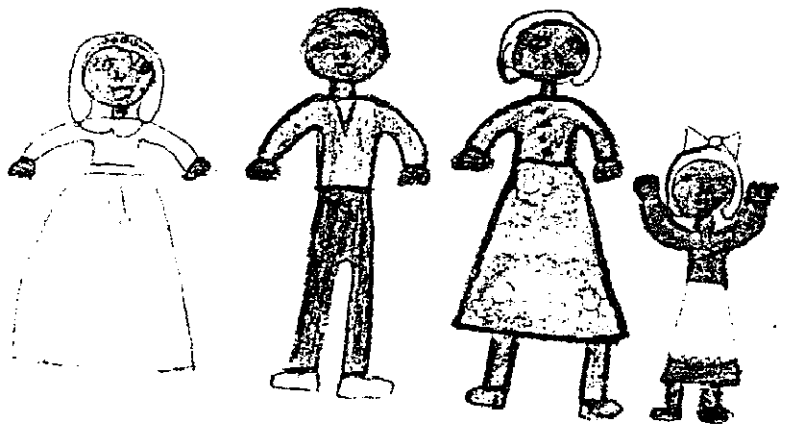
Patricia Alonso 9 años

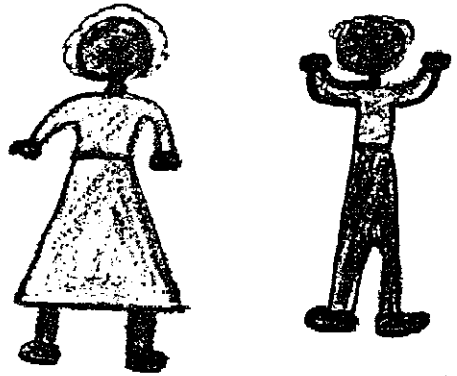
El día de Mi 1ª Comunión



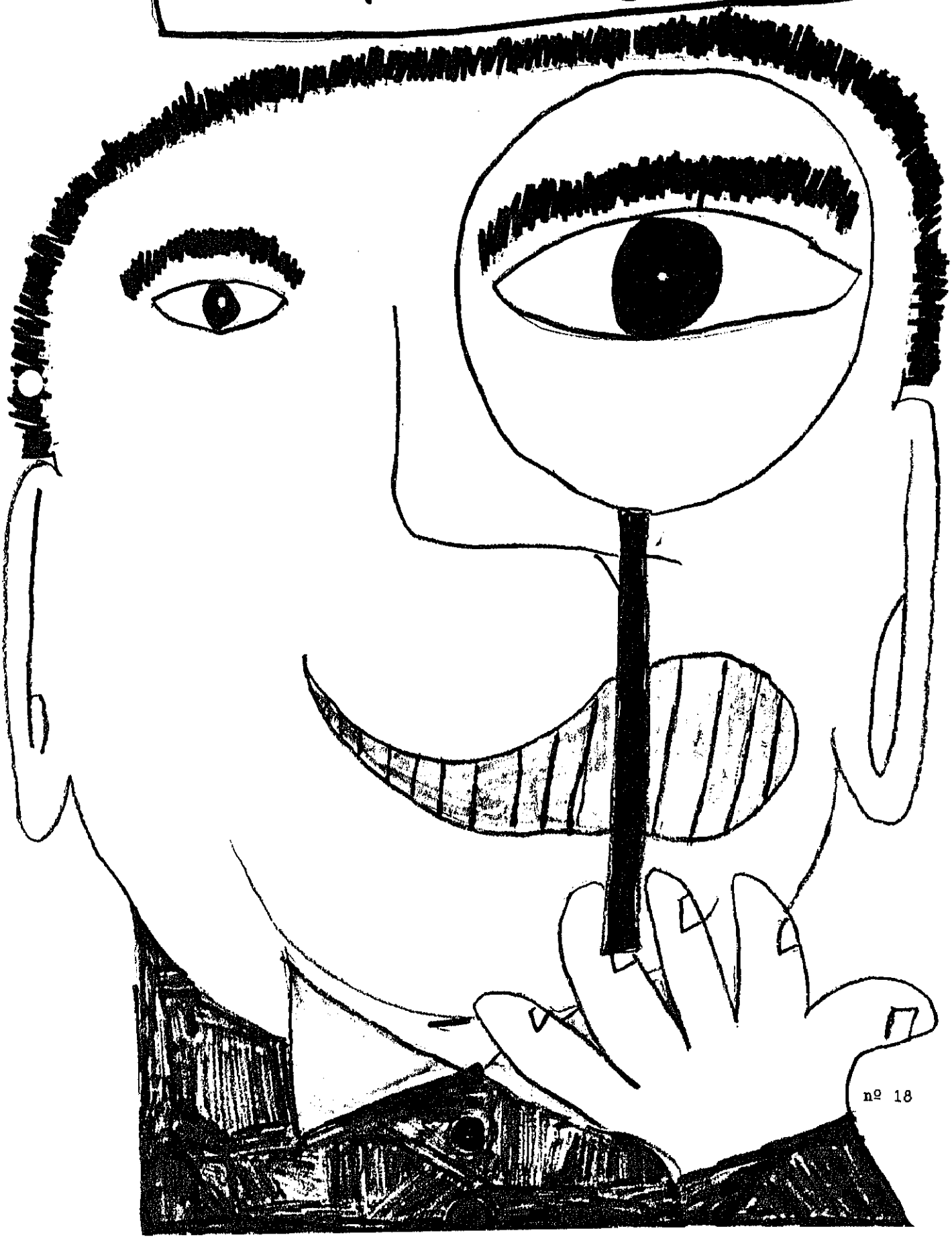


nº 17



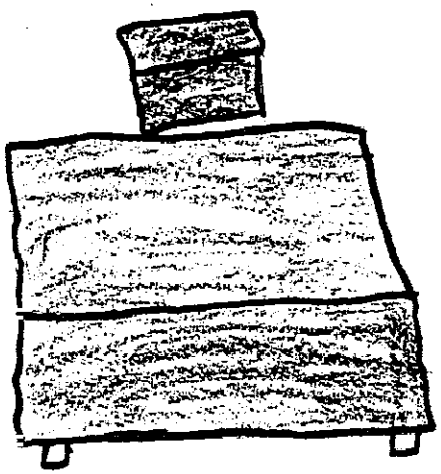


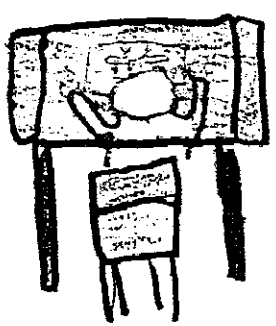
OJO, HAY QUE TENER MUCHO OJO

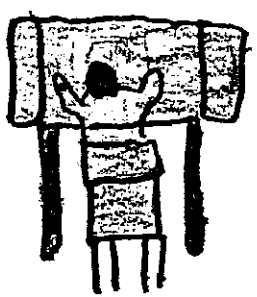


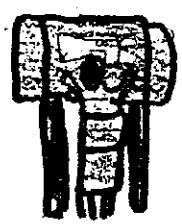
nº 18

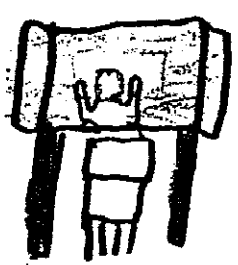
Un [illegible] en [illegible] dibujando. Vanesa Cotijo 9 años

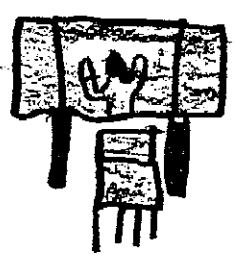




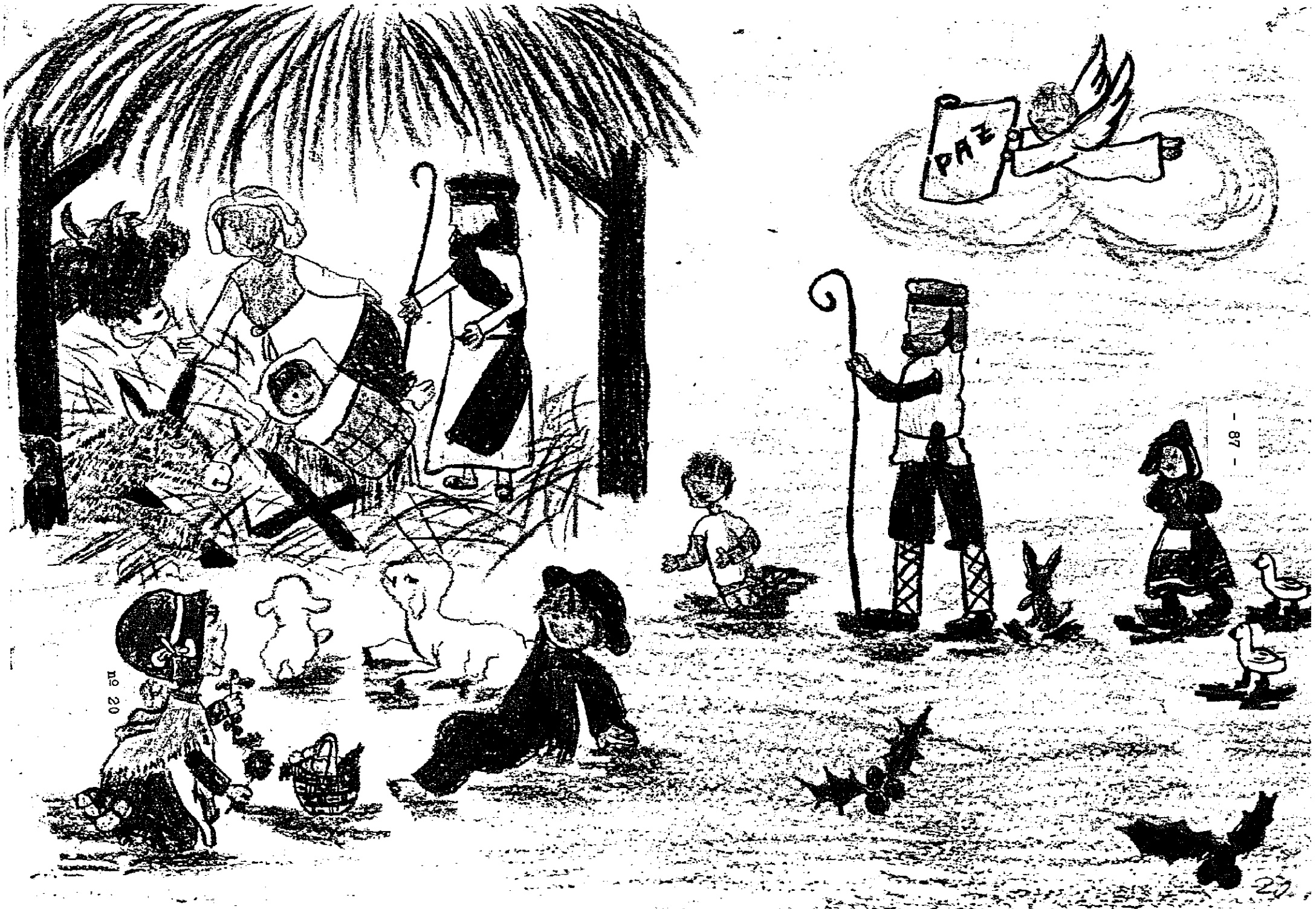








nº 19



nº 20

PLANO DE PATATONIA CITY

nº 21

W.C.S.

CINE CANTABRIA

EMPRESA DE: PEPINOS ELECTROVOLTAICOS.

CALLE TOPGAN

CALLE CHAMPIÑON

CALLE ARROZ CONLECHE

CALLE PIPI

CALLE PIO

CALLE PANCHITO

CALLE NOLOSE

AYUNTAMIENTO

RIO DONINO

SANTIAGO PANCHITO

CALLE DINTEL

C. MARIA BONIFACIA

CALLE MIENTE

CALLE CALLE

PEPSOBOTS

PLAZA TOROS RAMIRO

¡OLE!

CINE Arevalo.

EMPRESA MANTOVANI

ESCLAVOS CHOCOLATE

- 88 -

HABITANTES: NO LO SE, OIGA!

PUENTE

PUENTE

VIAS FERREAS

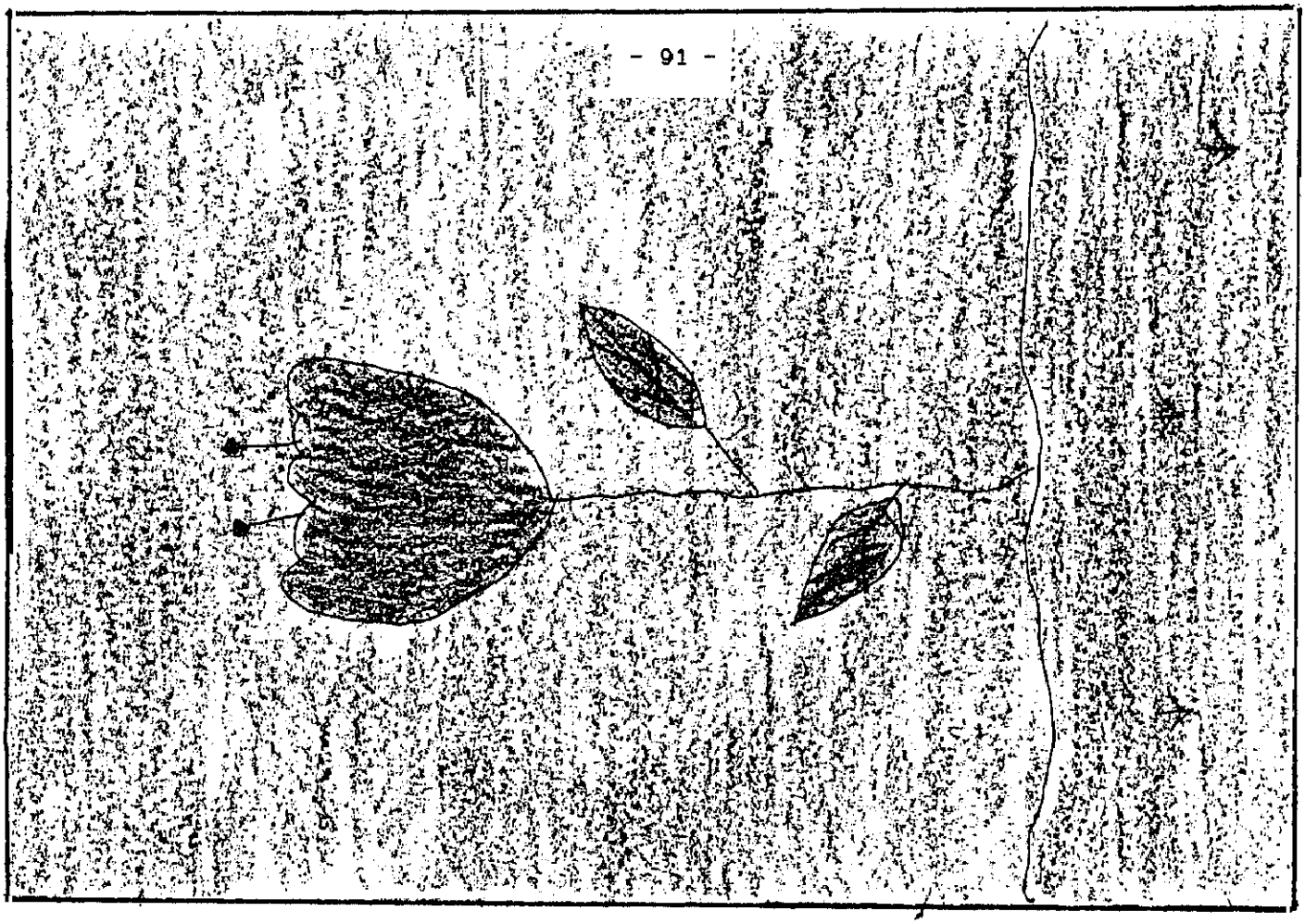
SOY IDIOTA

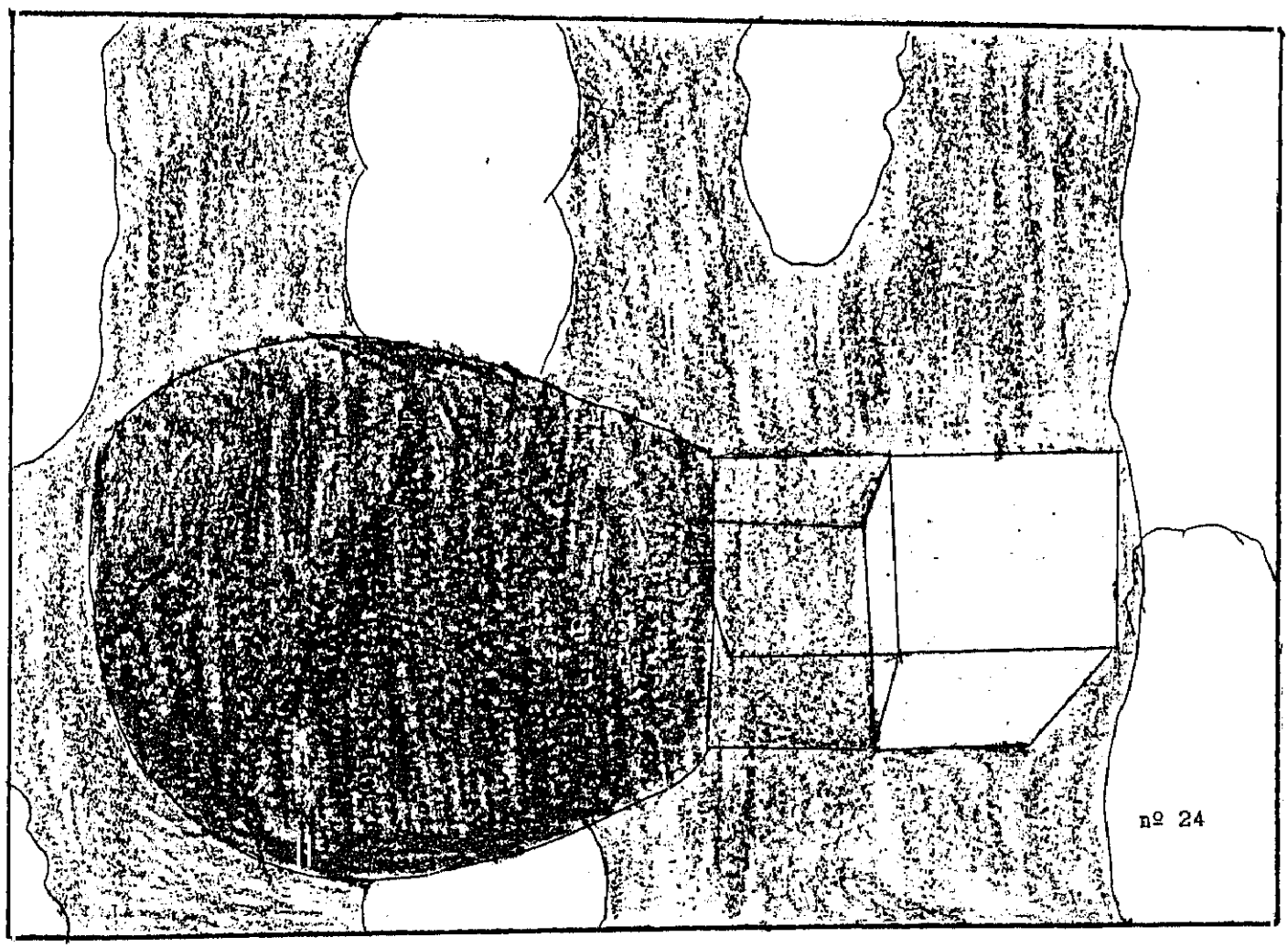
MUSEO

ESTADIO

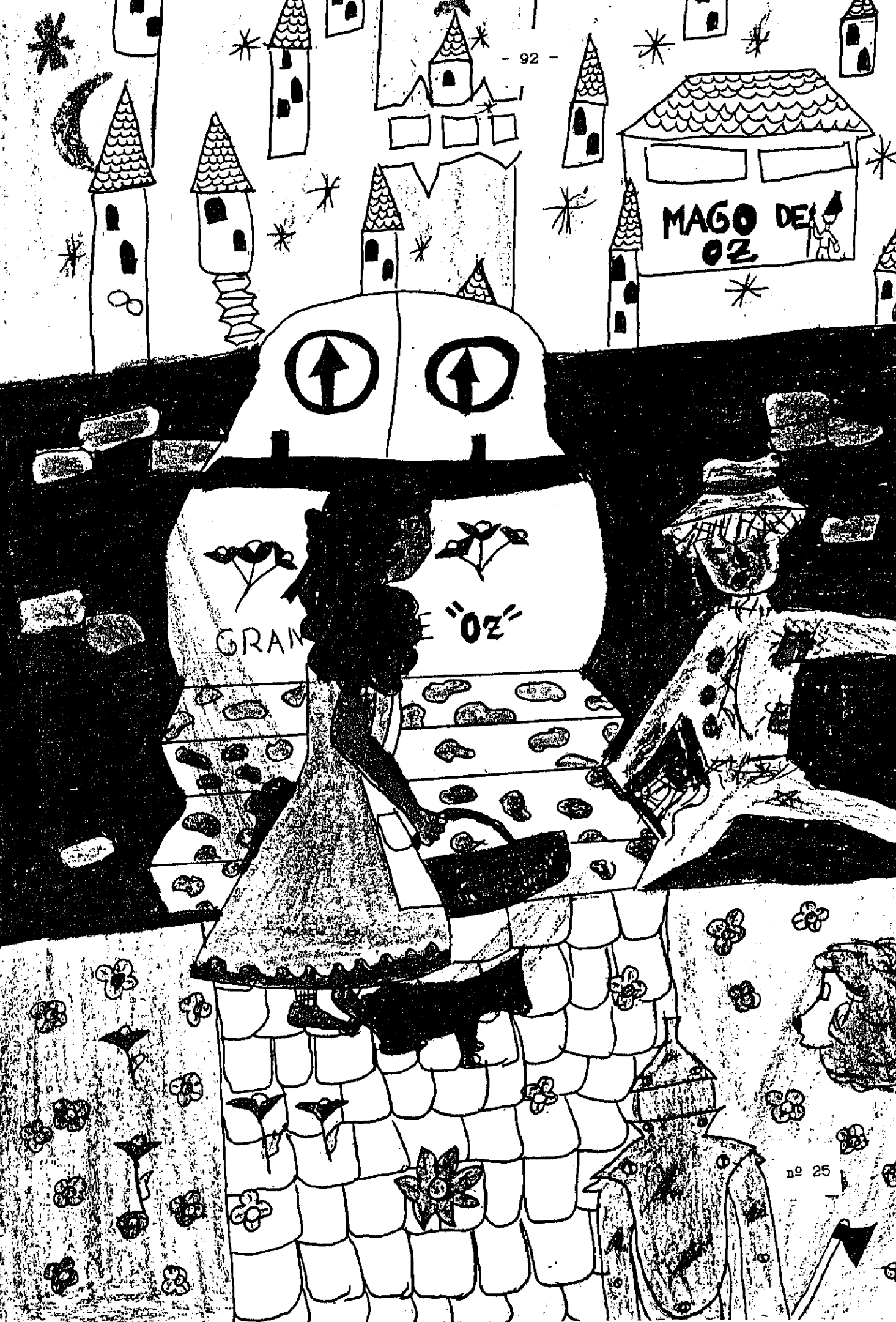
CUARTEL GENERAL

nº 23



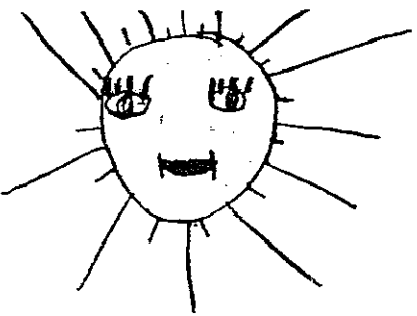


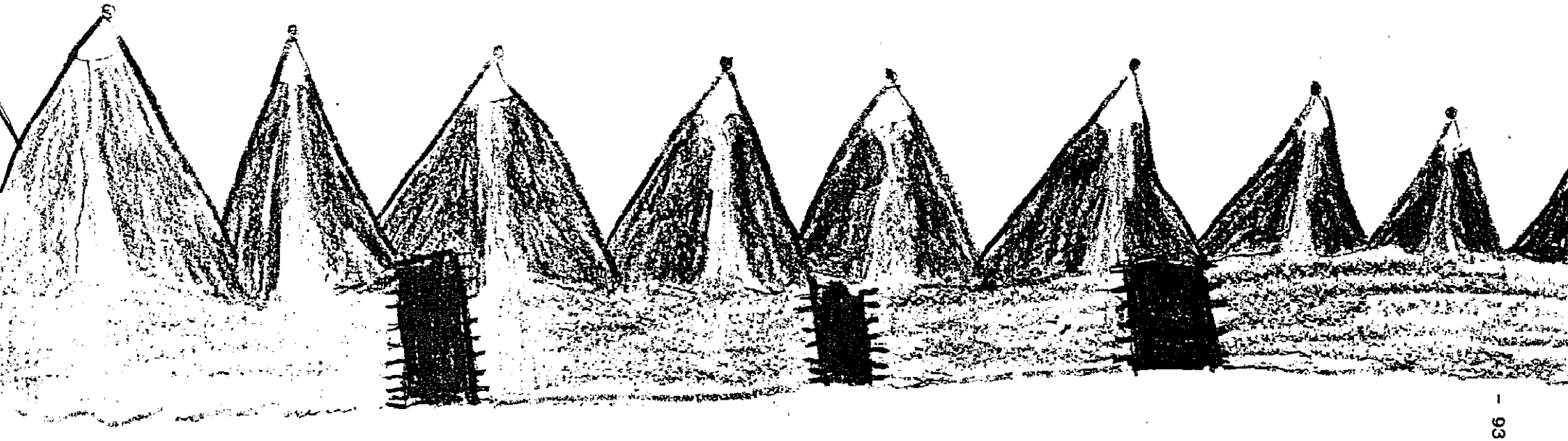
nº 24

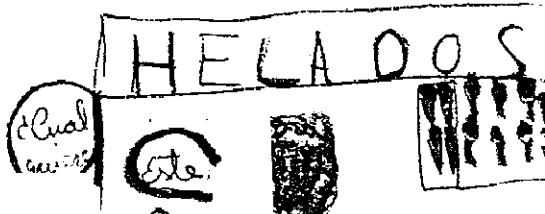

MAGO DE
OZ
GRAN
E "OZ"
Nº 25

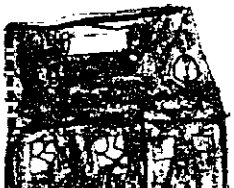
Un dia en las montañas

1º del Carmen 1ños = 9









nº 27

SI
PAZ
NO
NO
NO
SI

Análisis de *ventisiete dibujos de niños de 10 años.*

ESTUDIO FORMAL Y DE TEMAS:

nº 1- Composición horizontal cubriendo todo el espacio, trazo firme, color plano totalizado, sin texturas, sin perspectiva. Técnica rotulador y cera dura. Tema paisaje personal, puede ser copia.

nº 2- Composición equilibrada en el espacio, trazo firme, sin color, aparece alguna textura, sin pespectiva. Técnica de lápiz. Tema personal simbólico, irónico, influencia de los media.

nº 3- Composición dispersa en el espacio, bastantes elementos, trazo intermedio, color insignificante, alguna textura, sin perspectiva. Técnica de rotulador. Tema personal fantástico.

nº 4- Composición equilibrada en el espacio, trazo firme, color plano con matices totalizado, sin texturas, sin perspectiva. Técnica rotulador y cera dura. Tema personal influencia de los media.

nº 5- Composición casi simétrica equilibrada en el espacio, trazo intermedio, color cubriendo la figura plano, sin texturas ni perspectiva. Técnica lápiz y rotulador. Tema personal irónico.

nº 6- Composición lateral en ele, trazo intermedio, color poco significativo, alguna textura gráfica, sin perspectiva. Técnica lápiz y rotulador. Tema personal simbólico influencia de los media.

nº 7- Composición equilibrada en el espacio, rítmica, trazo firme, color plano cubriendo los elementos,sin textura ni perspectiva pero con sentido de la tridimensionalidad. Técnica cera blanda directa y lápiz. Tema paisaje personal, puede partir del natural.

nº 8- Composición de elementos grandes situados simétricamente, trazo firme, color cubriendo los elementos plano y fuerte, alguna textura, inicio de perspectiva. Técnica cera blanda directa. Tema personal simbólico influencia del natural.

nº 9- Composición equilibrada en el espacio horizontal, trazo intermedio, color cubriendo todo, aparece alguna textura, no hay perspectiva, pero entiende la tridimensionalidad. Técnica rotulador y cera dura. Tema personal fantástico.

nº 10-Composición de una figura grande, simétrica, trazo intermedio, color cubriendo la figura, aparece alguna textura, no hay perspectiva. Técnica de cera blanda directa. Tema personal simbólico influencia de los media.

nº 11-Composición rítmica a bandas, trazo intermedio, color con matices, plano, cubriendo los elementos, sin texturas ni perspectivas. Técnica de lápiz y cera dura. Tema paisaje personal.

nº 12-Composición simétrica equilibrada en el espacio, trazo intermedio, color totalizado, sin matices, aparecen texturas, no hay perspectiva. Técnica ceras duras y blandas. Tema personal simbólico.

nº 13-Composición horizontal de figura grande, trazo firme, color conmatices, suelto totalizado, aparece alguna textura, sin perspectiva. Técnica de cera blanda. Tema personal irónico.

nº 14-Composición asimétrica horizontal, trazo débil, color totalizado con matices, sin textura, aparecen indicios de perspectiva. Técnica acuarela o gouache muy diluido y lápiz. Tema copia del natural.

nº 15-Composición cubriendo todo el papel con muchos elementos, trazo firme, figuras de perfil, color totalizado con más insistencia en los elementos, sin texturas, sin perspectiva, pero entendiendo la tridimensionalidad. Técnica rotulador y cera dura. Tema personal simbólico narrativo.

nº 16-Composición simétrica, figura de perfiltrazo firme, color en los elementos, resto pco significarivo, aparecen texturas gráficas, no hay perspectiva, pero entiende la tridimensionalidad. Técnica de rotulador y cera dura. Tema personal fantástico.

nº 17-Composición horizontal y circular, plana, trazo débil, color en los elementos, sin texturas y sin perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. TEma personal simbólico.

nº 18-Composición de muchos elementos horizontal, trazo firme, color totalizado, sin texturas ni perspectiva. Técnica rotulador y cera dura. Tema copia etereotipada.

nº 19-Composición rítmica cubriendo todo el espacio, trazo firme, color en los elementos, sin textura, sin perspectiva. Técnica de rotulador. Paisaje personal, con un elemento repetido etereotipado.

nº 20-Composición equilibrada en el plano, corte firme, el color en los elementos, sin texturas, inicio de perspectiva. Técnica de collage con papel charol. Tema despersonalizado, posiblemente copia.

nº 21-Composición equilibrada en el espacio horizontal, trazo intermedio, color amplio con matices totalizado, sin texturas ni perspectiva. Técnica gouache. Tema pesonal simbólico.

nº 22-Composición dispersa en el espacio, trazo intermedio (uso de regla), color plano y en los elementos. sin textura, inicio de perspectiva. Técnica rotulador y cera dura. Tema personal, copia, inicio de análisis de formas.

nº 23-Composición cubriendo todo el papel con muchos elementos, figuras en distintas posiciones, trazo intermedio, color totalizado, aparece alguna textura, sin perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. Tema personal simbólico.

nº 24-Composición horizontal, trazo débil, color poco significativo, no hay texturas ni perspectiva. Técnica rotulador y cera dura. Tema copia estereotipada.

nº 25-Composición dividida en el plano y algo dispersa, trazo firme, color en los elementos, alguna textura sin perspectiva. Técnica lápiz y cera dura o lápiz de color. Tema copia, o personal con análisis de formas, e influencia de los media.

nº 26-Composición horizontal, trazo intermedio, color totalizado, algunas texturas, sin perspectiva. Técnica de ceras blandas y lápiz. Tema copia personal, estereotipo.

nº 27-Composición dispersa en el espacio de muchos elementos, trazo debil, color en los elementos, sin texturas ni perspectiva. Técnica lápiz y lápiz color. Tema copia con análisis de formas.

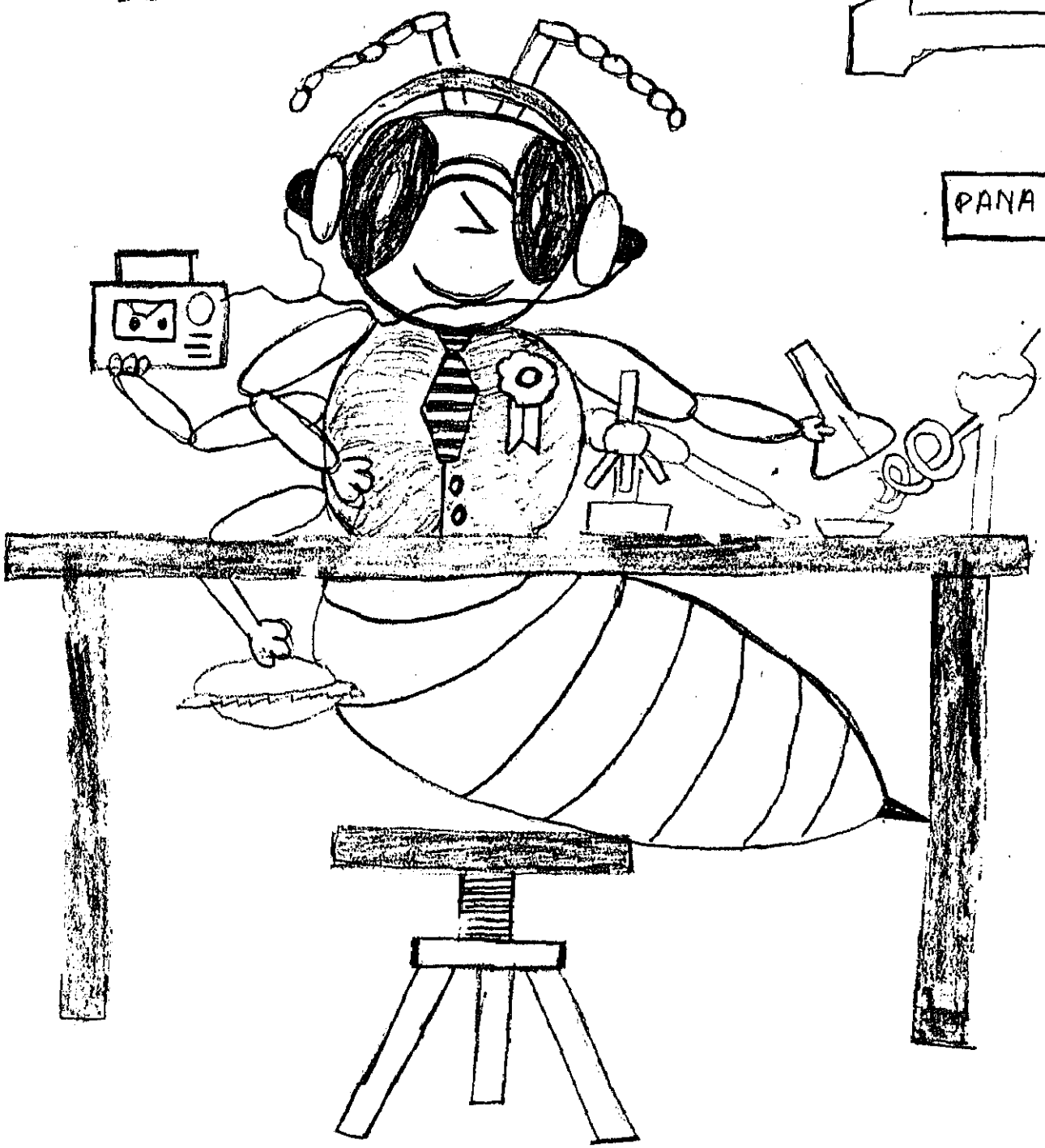
nº 1

PANAL 1

PANAL de CIENCIAS

NO SE ADMITEN ZANGANOS

PANAL 7



nº 2

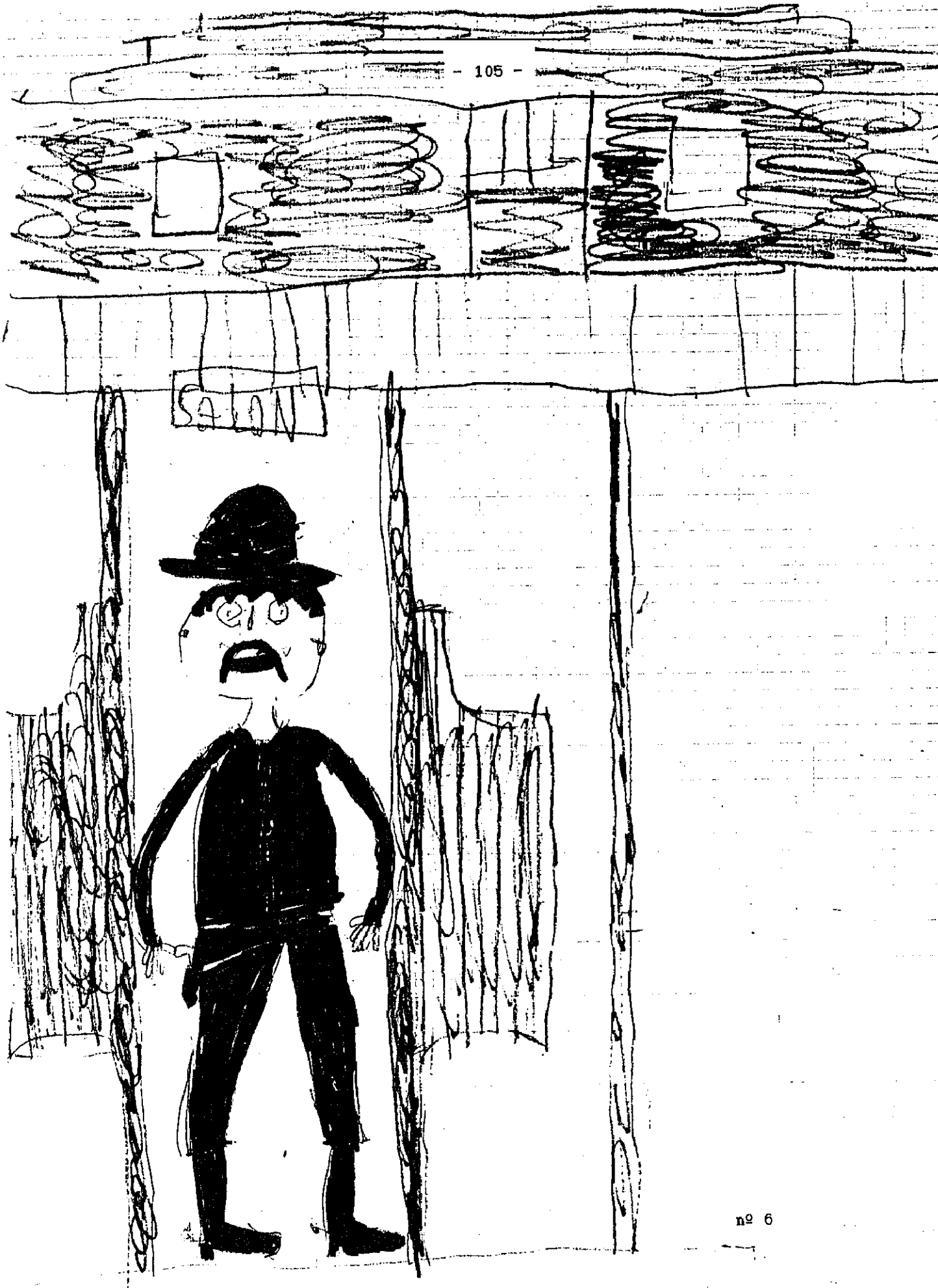
David

no 3

nº 4

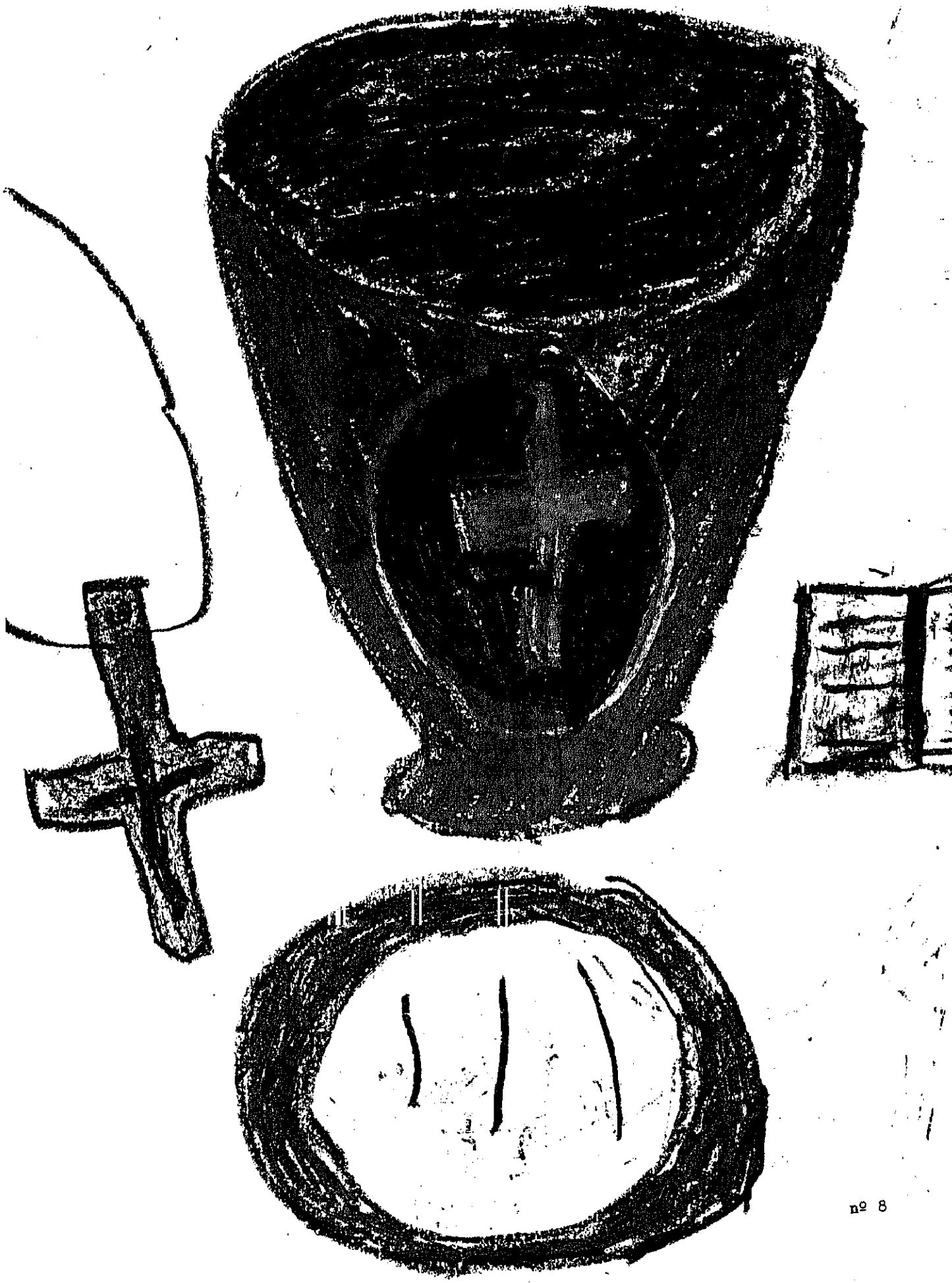
EL FORZUDO

nº 5



nº 6

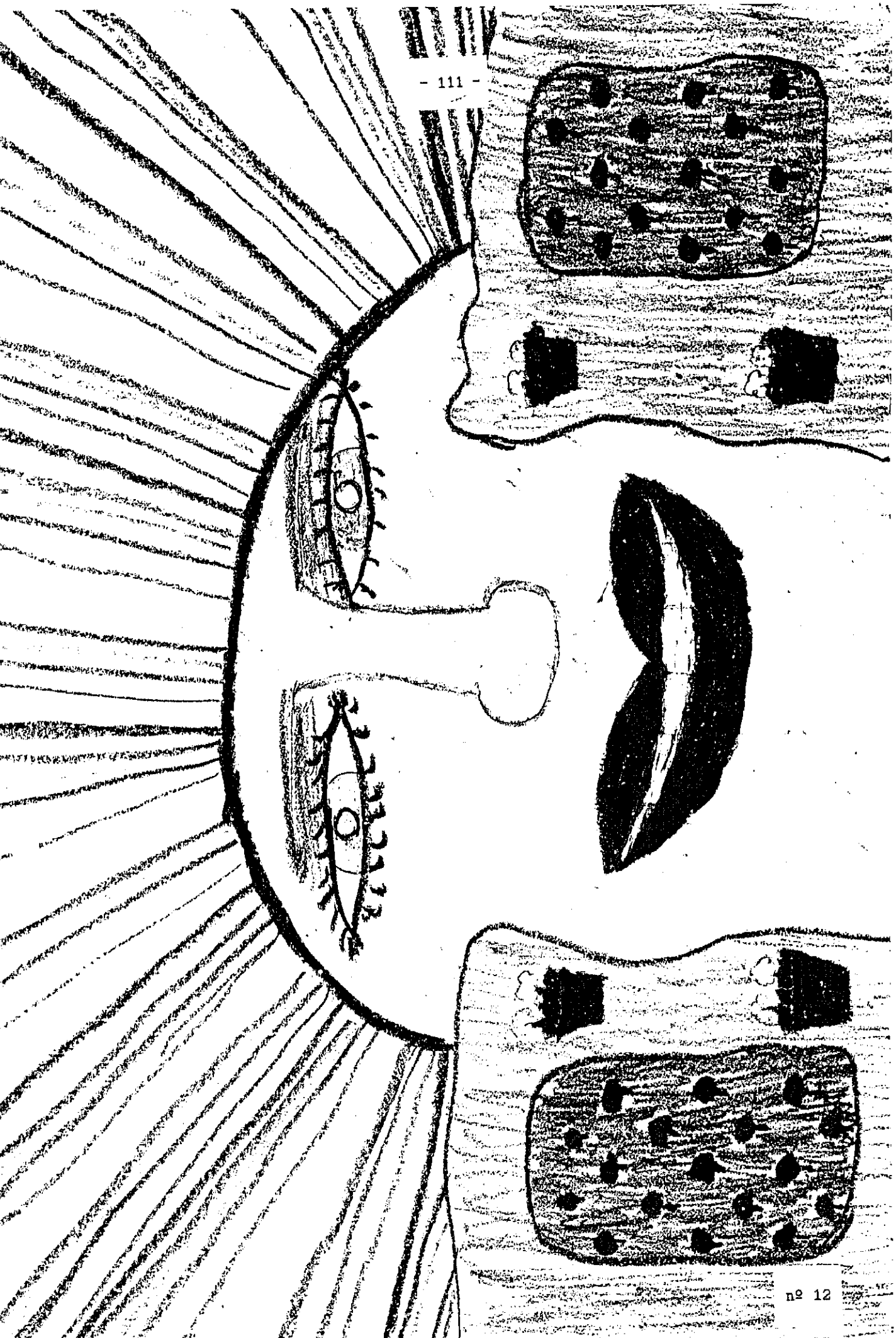
nº 7



nº 8

nº 9

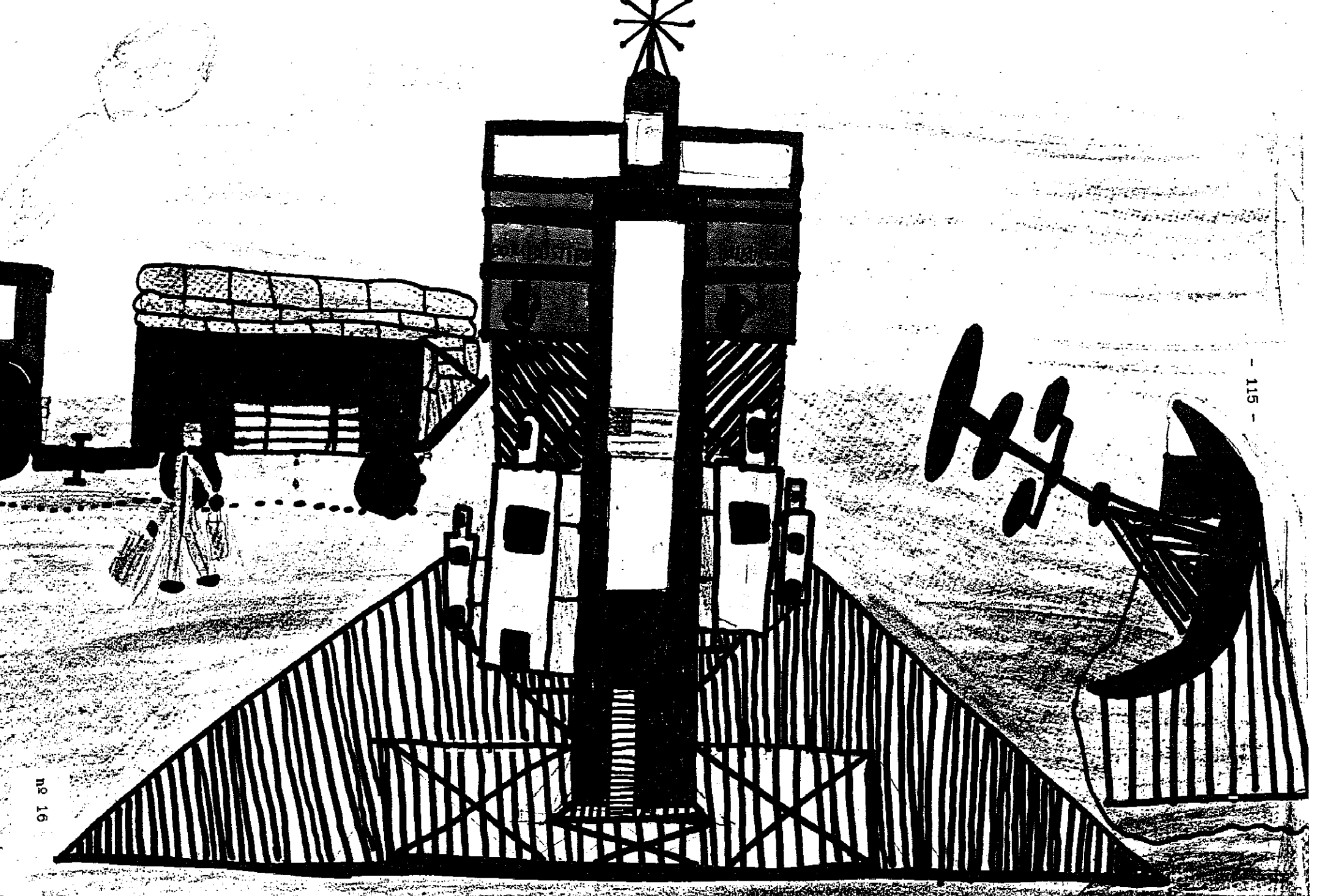
nº 10

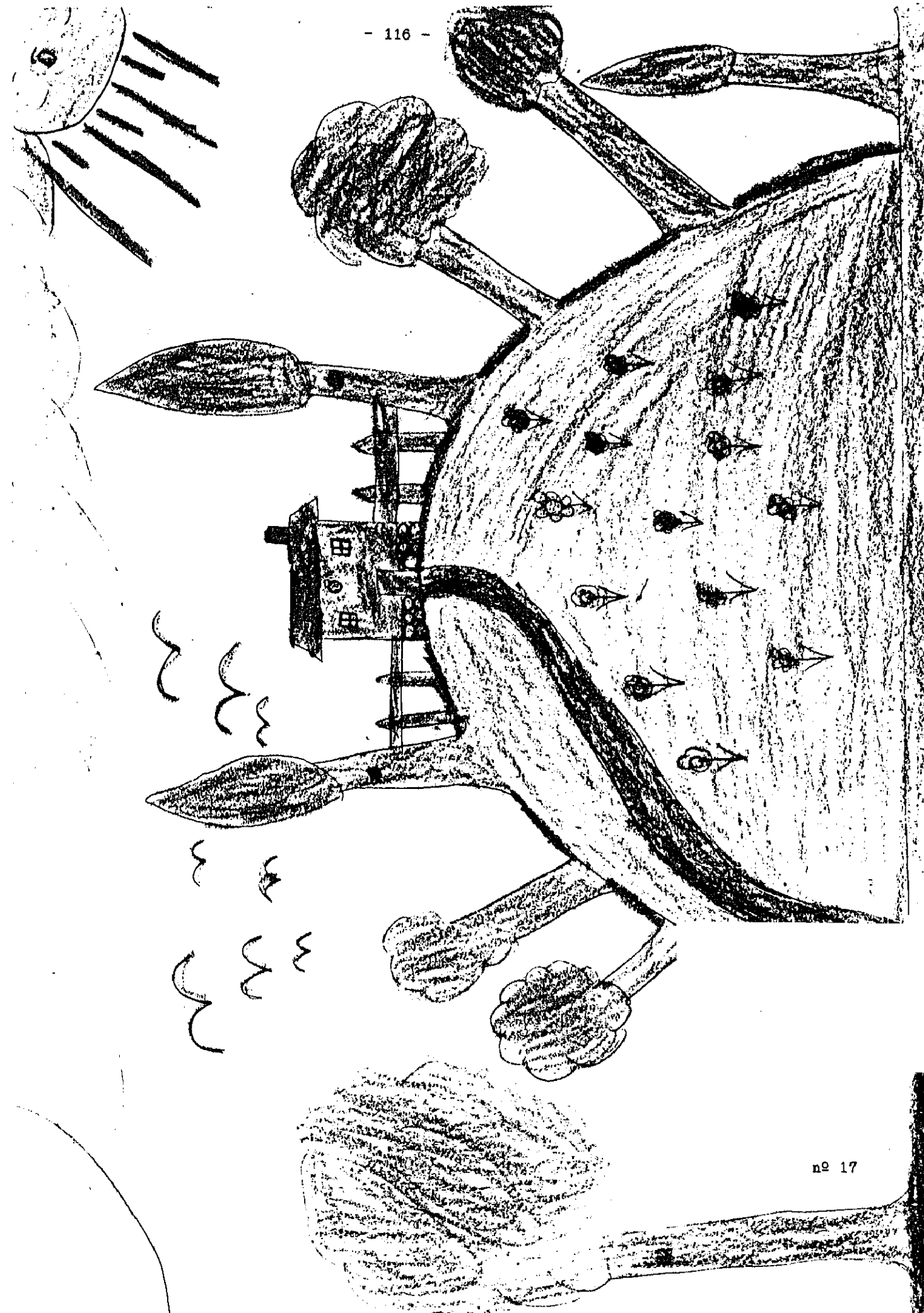


nº 12

nº 1

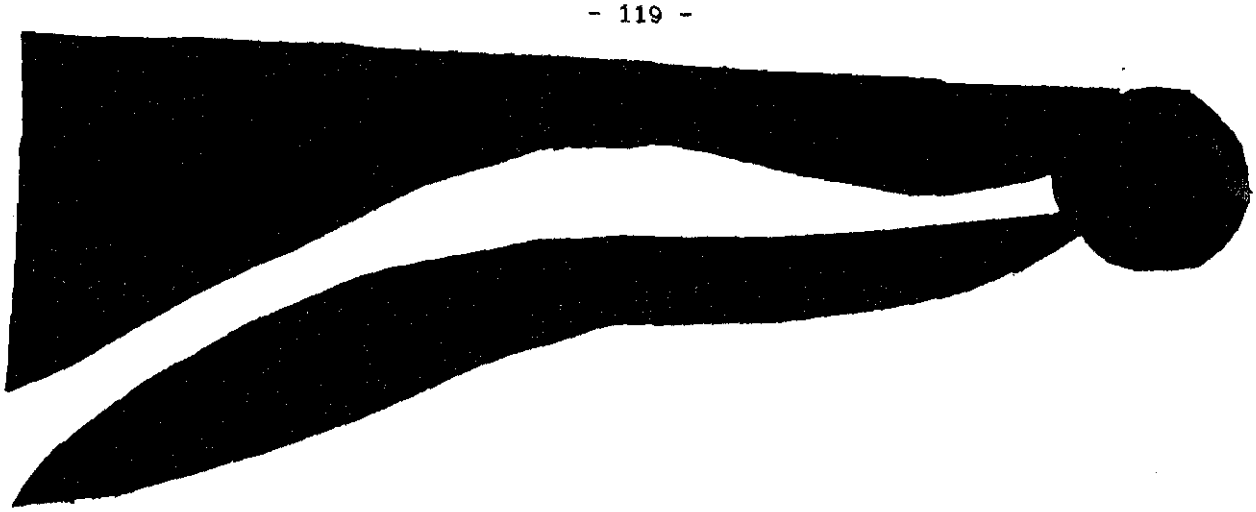
nº 15

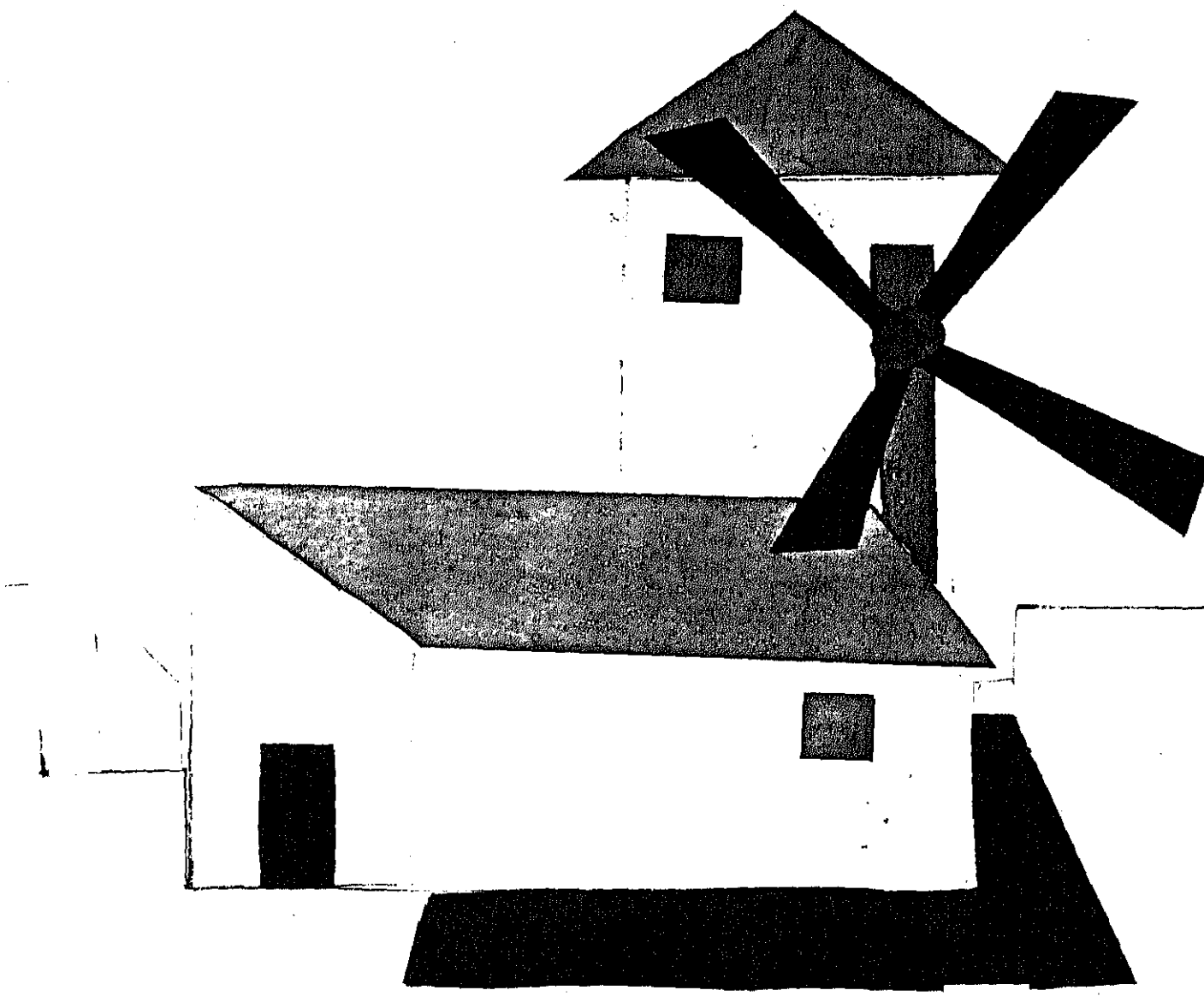




nº 17

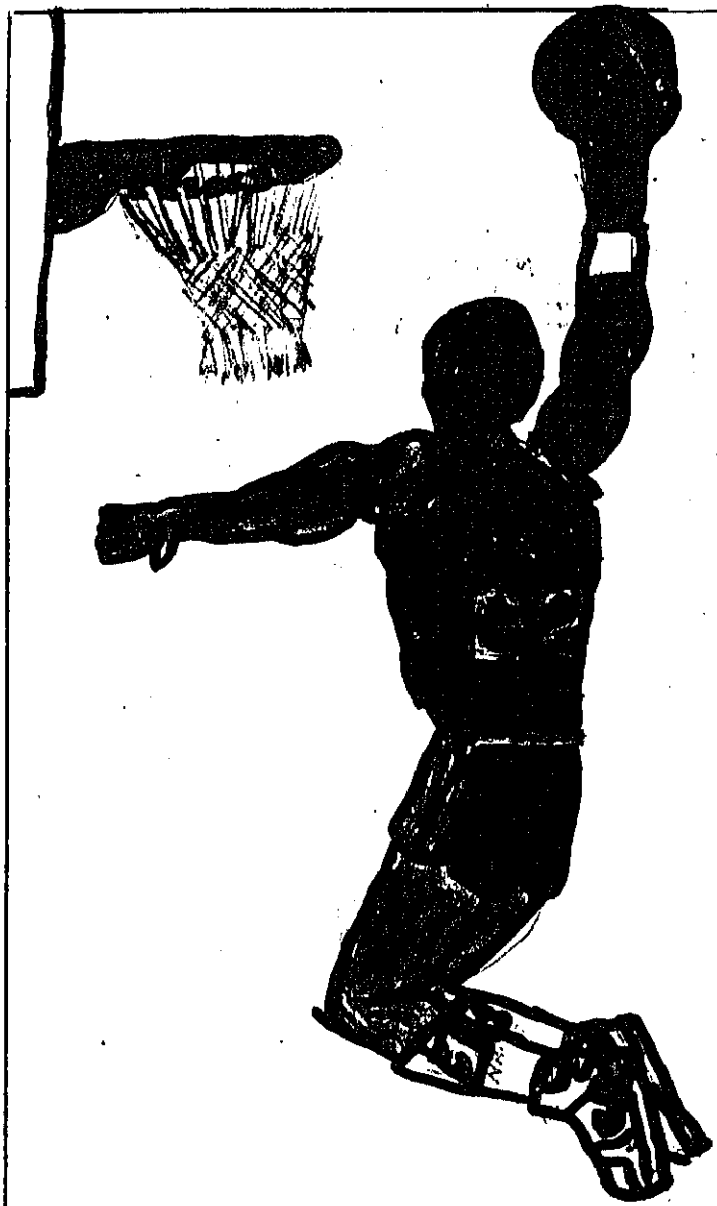
NAVI
DAD

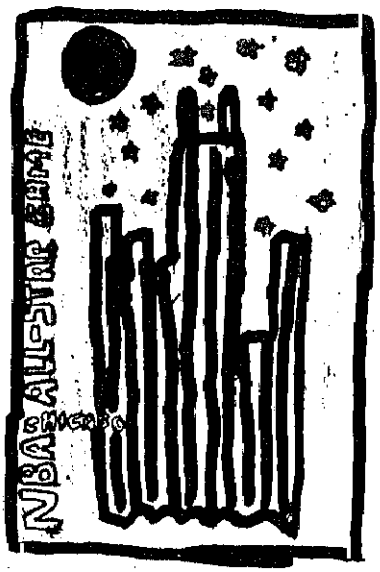




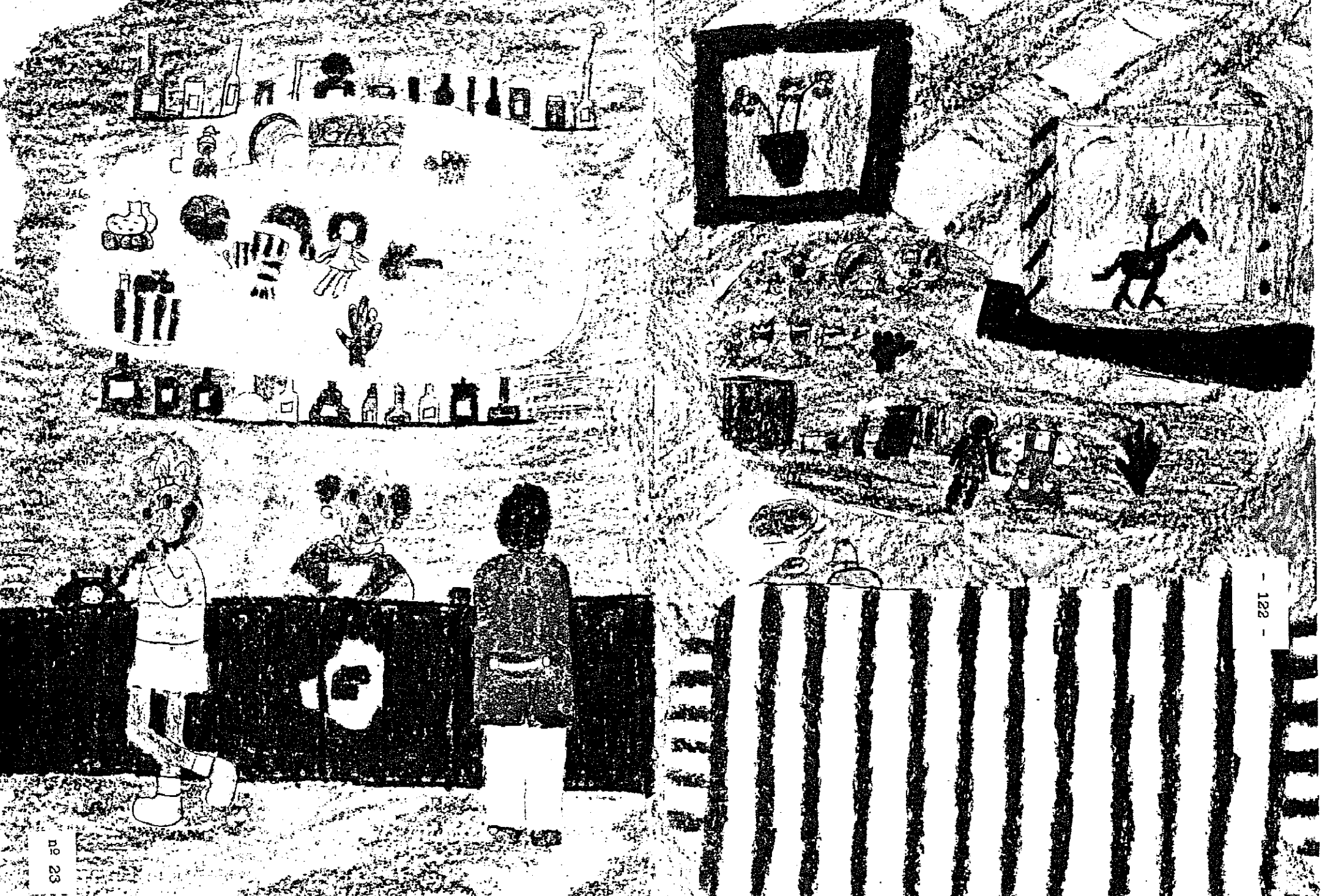
nº 20

nº 21





CLYDE DREXLER



nº 24

- 123 -

Yolanda Fdez 5:B

nº 25

David

nº 26

nº 27

Análisis de *dieciocho dibujos de niños de 11 años.*

ESTUDIO FORMAL Y DE TEMAS:

nº 1- Composición lateral con elementos dispersos, trazo intermedio, color en los elementos, sin trextura ni perspectiva. Técnica de tinta y rotulador. Tema composición con elementos estereotipados y personales.

nº 2- Composición simétrica de elementos grandes equilibrados en el espacio, trazo débil (utiliza plantilla), color insignificante, alguna textura e inicios de perspectiva. Técnica de lápiz y rotulador. Tema personal.

nº 3- Composición equilibrada en el espacio, figura de perfil, aparecen transparencias en la base del arbol (raices), trazo intermedio, color sin matices en la totalidad, sin texturas ni perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. Tema personal narrativo.

nº 4- Composición equilibrada en el espacio con elementos grandes, trazo débil, color en la totalidad plano y débil, alguna textura sin perspectiva. Técnica de acuarela. Tema copia.

nº 5- Composición que ocupa el expacio horizontal, figuras en diversas posiciones, trazo intermedio, color en los elementos, aparecen texturas, no hay perspectiva pero tiene sentido de tridimensionalidad. Técnica de lápiz, rotulador y cera dura. Tema narrativo, influenciado por los media.

nº 6- Composición simétrica en horizontal, trazo fuerte, color en los elementos, plano, aparecen texturas, no hay perspectiva pero tiene sentido de tridimensionalidad. Técnica de rotulador y cera dura. Tema copia personalizada.

nº 7- Composición equilibrada en el espacio,trazo débil, color suave en la totalidad, no hay texturas ni perspectiva. Técnica de lápiz y cera dura. Tema personal simbólico, con inicios de análisis de formas.

nº 8- Composición en diagonal ocupando la mitad del espacio, trazo fuerte, color en la totalid plano, no hay texturas ni perspectiva, diferencias de tamaños con sentido de la tridimensionalidad. Técnica rotulador y cera dura. Tema copia personalizada.

nº 9- Composición dispersa en el espacio con elementos pequeños, figuras en distintas posiciones, trazo intermedio, color en la totalidad, no aparecen texturas ni perspectiva, utiliza el plano de base y las

superposiciones. Técnica lápiz y cera dura. Tema personal simbólico con figuras estereotipadas, influencia de los media, puede ser también copia.

nº 10-Composición en lateral, elementos grandes, trazo débil, color en la totalidad algún matiz, no hay texturas, aparece alguna sombra, y perspectiva. Técnica de gouache. Tema copia despersonalizada.
nº 11-Composición de figura grande en equilibrio con el espacio, trazo intermedio, sombras, texturas, sin color. Técnica lápiz. Tema copia.
nº 12-Composición en horizontal, elementos pequeños, figuras de perfil, trazo firme, color insignificante, sentido de la tridimensionalidad. Técnica de rotulador y cera dura. Tema personal simbólico.,
nº 13-Composición equilibrada en el espacio, elementos grandes, trazo intermedio, color en la totalidad plano, sin texturas ni perspectiva. Técnica de cera dura. Tema copia.
nº 14-Composición en horizontal sobre la base del papel con un elemento vertical grande, trazo intermedio, color en la totalidad débil, sin textura ni perspectiva. Técnica cera dura . Tema copia pesonalizada, influencia de los media.
nº 15-Composición equilibrada en el espacio, muchos elementos bien construidos,trazo firme, color suave en la totalidad, texturas y sentido de la tridimensionalidad. Técnica y cera dura. Tema copia pesonalizada.
nº 16-Composición equilibrada en el espacio, figuras amplias,trazo firme, color plano y débil en la totalidad, sin texturas ni perspectiva. Técnica cera dura. Tema copia, influencia de los media.
nº 17-Composición simétrica horizontal, trazo firme, color insignificante, sentido de la tridimensionalidad. Técnica rotulador y cera dura. Tema paisaje personal, influencia de los media.
nº 18-Composición dispersa en el espacio, trazo intermedio, color en los elementos, sin texturas ni perspectiva. Técnica rotulador y cera dura. Personal narrativo, con elementos copiados.

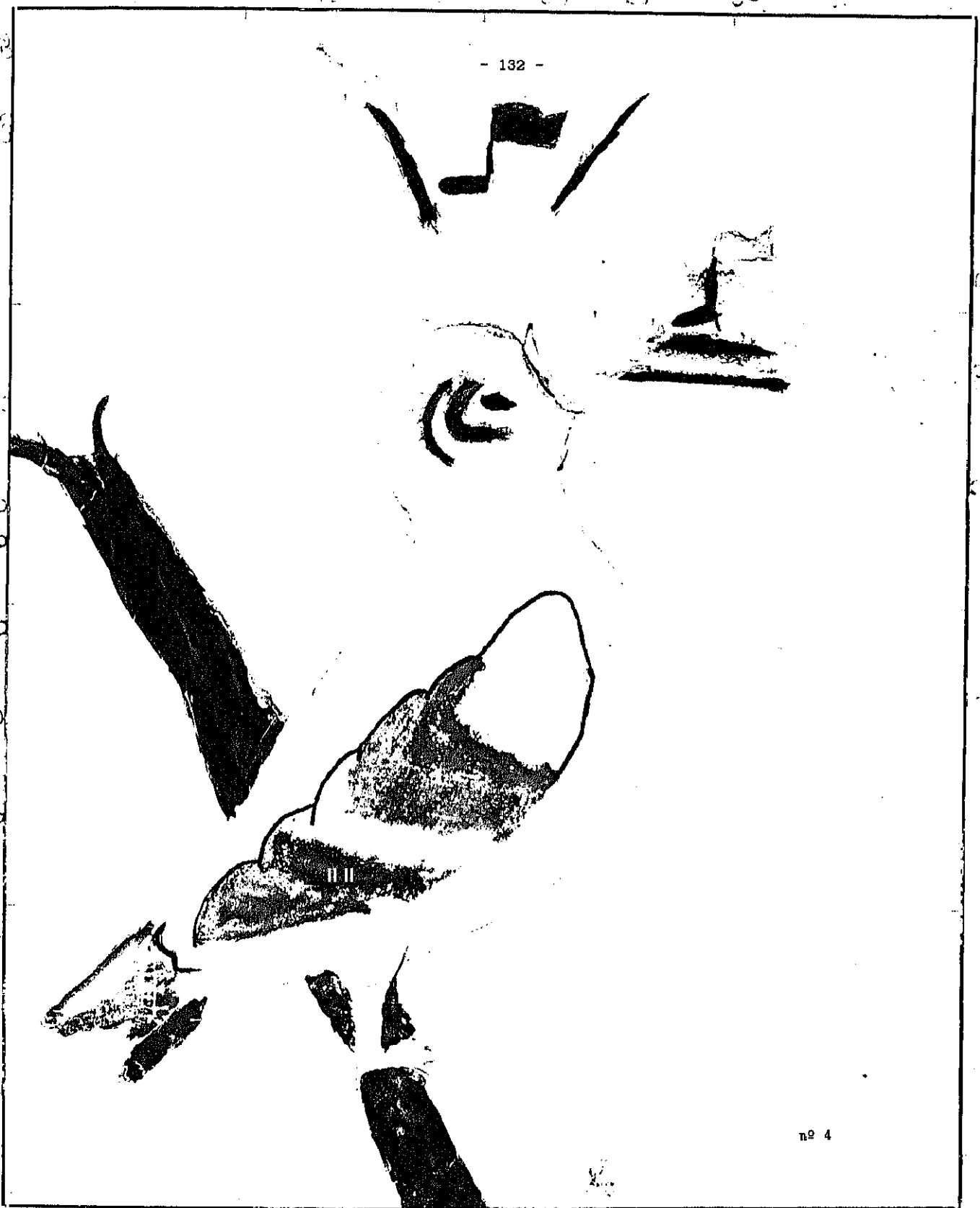
nº 1

Un

el fútbol.

no 2

nº 3

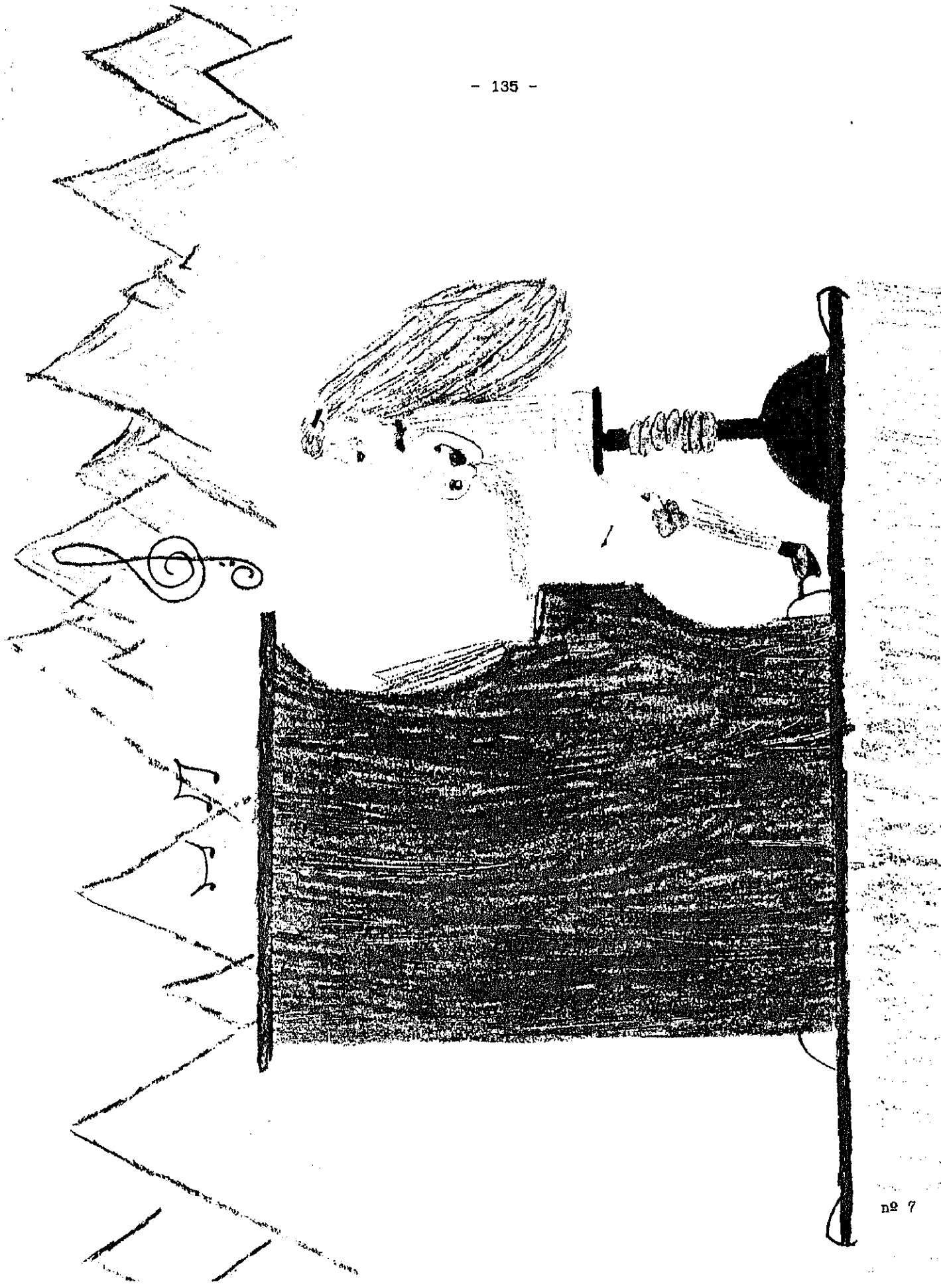


nº 4

PAPEL BASIK 130 Grs. m² MARGEN NORMALIZADO EXTERIOR 230 x 325 mm. INTERIOR 210 x 297 mm. DIN A-4 REF. L - 341

GVARRO

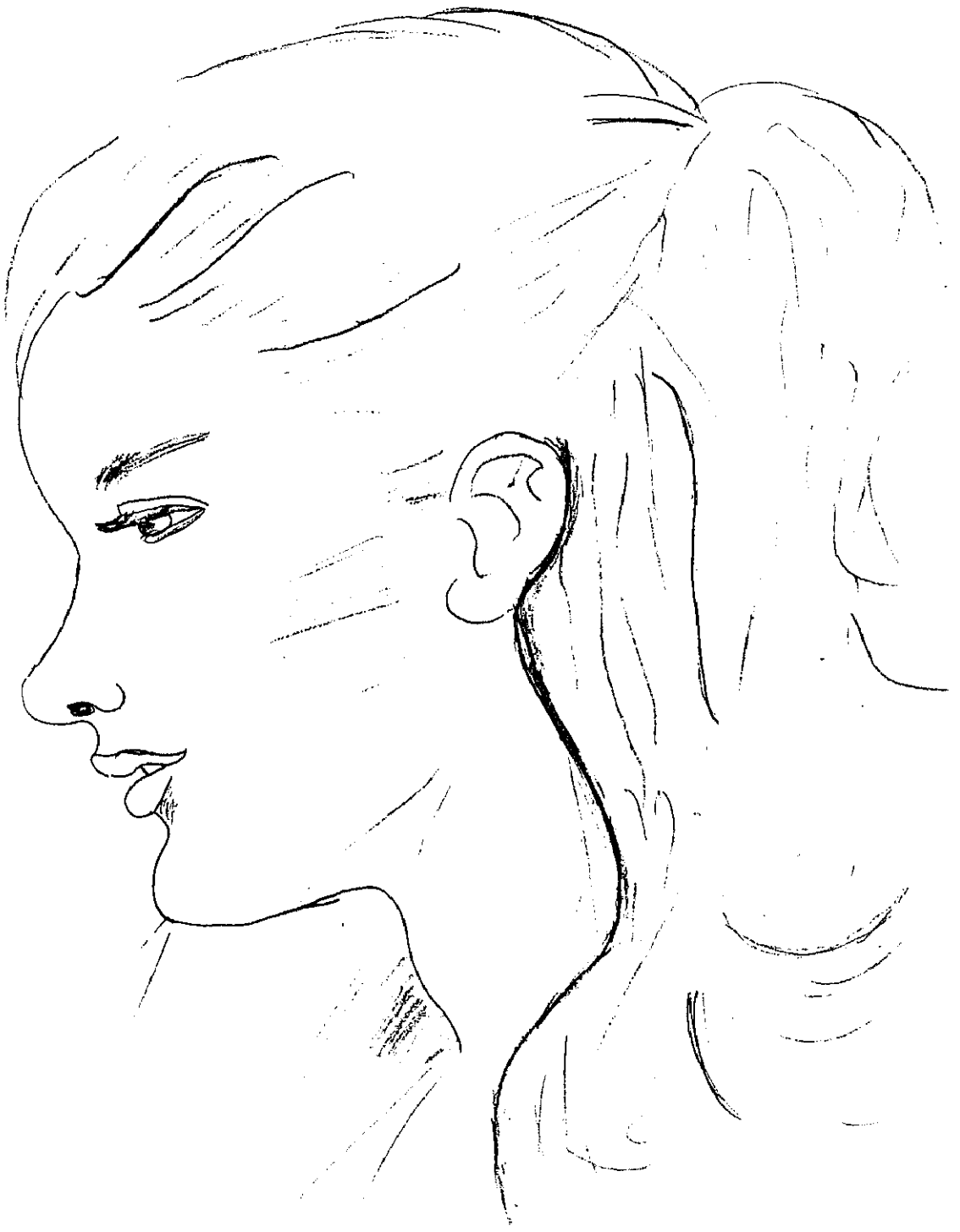
nº 6



nº 7

nº 8

nº 10

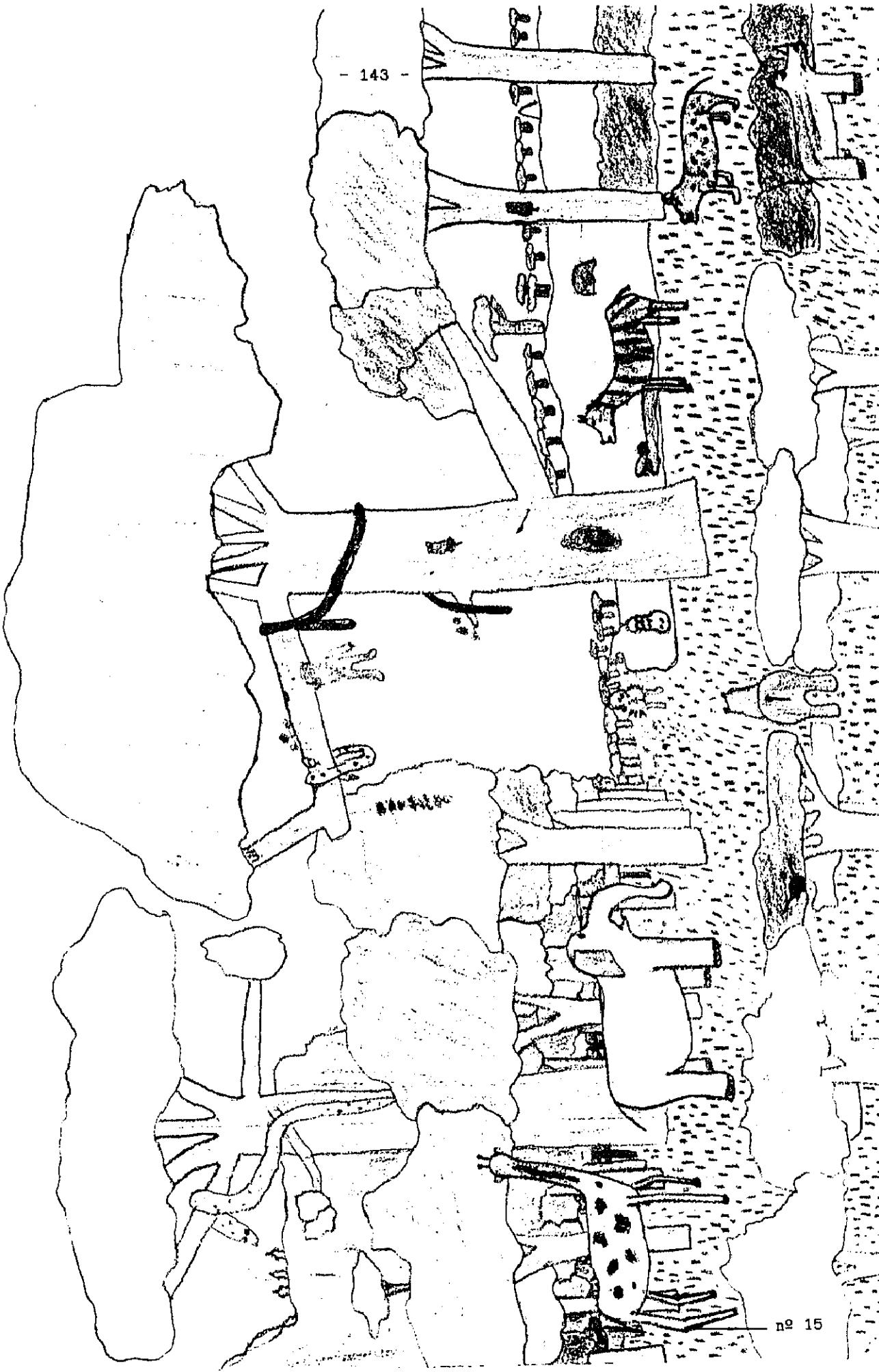


nº 11

nº 12

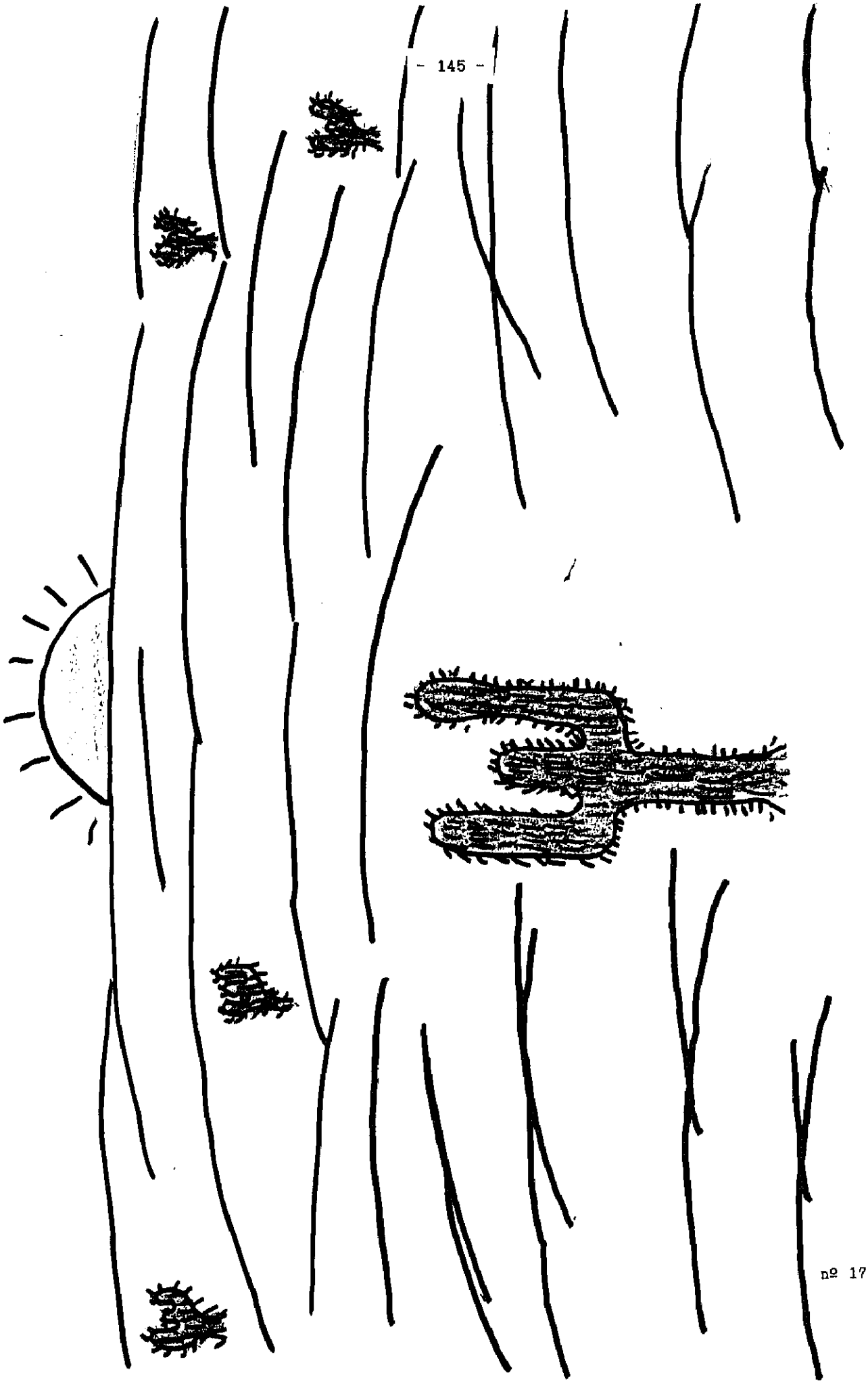
nº 13

nº 14



nº 15

nº 16



nº 17

«CON MARIA TODOS HERMANOS»

nº 18

Análisis de *diecisiete dibujos de niños de 12 años.*

ESTUDIO FORMAL Y DE TEMAS:

nº 1- Composición en horizontal, elementos antropomórficos, trazo débil, color en los elementos, sin texturas ni perspectiva, con sentido de la tridimensionalidad. Técnica rotulador y cera dura. Tema personal fantástico con influencia de los media.

nº 2- Composición simétrica con elementos equilibrados en el espacio, trazo débil, color en los elementos plano y suave, aparece alguna textura, no hay perspectiva pero se entiende la tridimensionalidad. Técnica lápiz, tinta y cera dura. Personal irónico, influencia de los media.

nº 3- Composición dispersa con muchos elementos, trazo débil, color en los elementos, sin textura ni perspectiva. Técnica tinta y cera dura. Tema copia.

nº 4- Composición equilibrada en el espacio, trazo intermedio, color en la totalidad con matices, sin textura y sentido de la tridimensionalidad. Técnica lápiz y cera dura. Tema copia personalizada.

nº 5- Composición equilibrada, simétrica, trazo fuerte, color en la totalidad, sin textura, con perspectiva. Técnica, cera dura y tienta. Tema copia del natural.

nº 6- Composición en viñetas (tipo cartel), trazo débil, color en los elementos, aparece alguna textura e inicios de perspectiva. Técnica tinta y pastel. Tema narrativo personal simbólico.

nº 7- Composición equilibrada en el espacio, figura grande, trazo intermedio, sin color, aparecen texturas y sombras, inicios de perspectiva. Técnica lápiz. Tema copia personalizada.

nº 8- Composición simétrica de elementos grandes. trazo firme, color suave en los elementos, no hay texturas ni perspectiva. Técnica cera dura. Tema copia del natural personalizada, o personal simbólico.

nº 9- Composición de grandes elementos, ocupación total del espacio, color en los elementos. Técnica estampación de hojas secas y una frase con rotulador. Tema narrativo (tipo cartel).

nº 10-Composición en bandas, trazo débil, color en los elementos, sin texturas y con perspectiva. Técnica de lápiz y cera dura. Tema personal simbólico (tipo cartel).

nº 11-Composición equilibrada en el espacio, figura de perfil, trazo firme, color en la figura, aparece alguna textura e indicios de perspectiva. Técnica tinta y cera dura. Tema copia.

nº 12-Composición simétrica y equilibrada en el espacio, trazo débil, color en los elementos con matices, no aparecen texturas, hay perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. Tema copia del natural.

nº 13-Composición equilibrada en el espacio, trazo insistido, color insignificante, alguna textura sin perspectiva. Técnica cera dura. Tema copia.

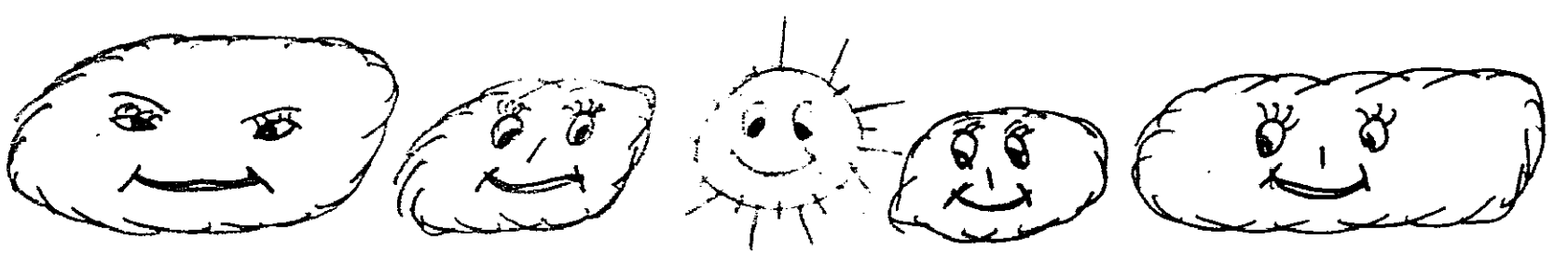
nº 14-Composición de grandes elementos en horizontal, trazo débil (usa regla), color en los elementos, matices y sombras, hay perspectiva. Técnica cera dura. Tema copia del natural.

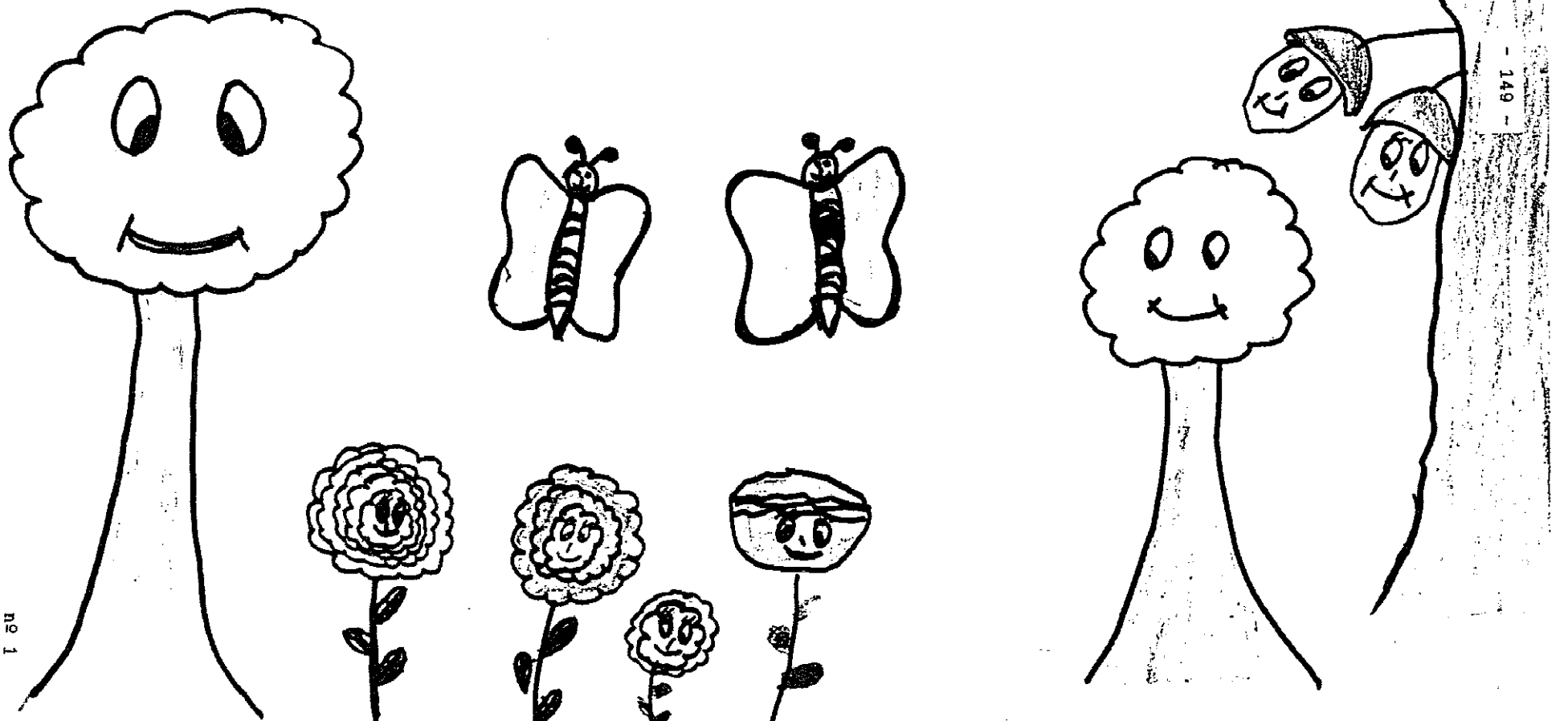
nº 15-Composición equilibrada en el espacio, elementos grandes, trazo firme, color en los elementos fuerte, aparece alguna textura, sin perspectiva. Técnica rotulador y cera dura. Tema copia.

nº 16-Composición en lateral, formas grandes, trazo débil, color en los elementos, matices, sin texturas ni perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. Tema personal narrativo.

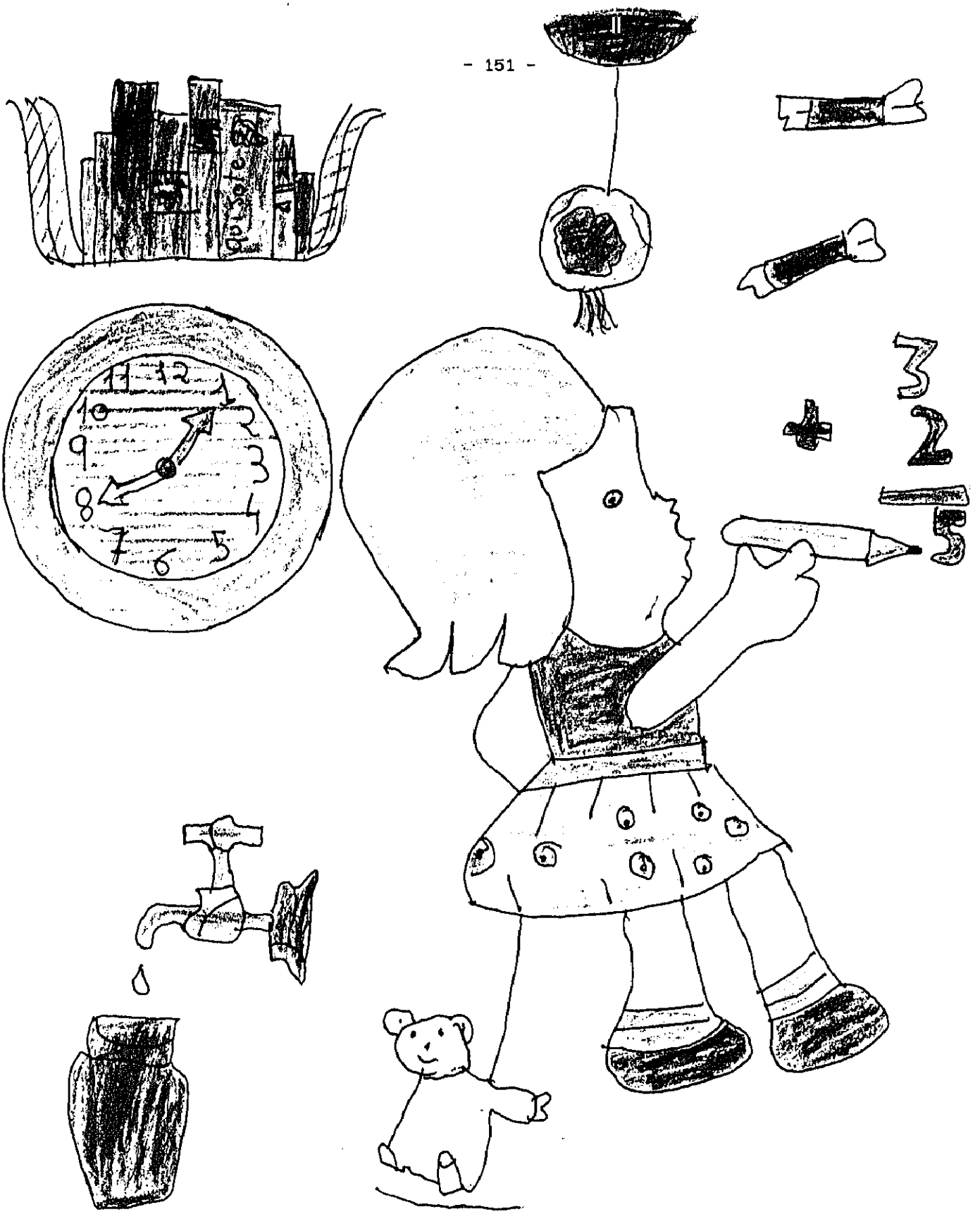
nº 17-Composición central de elemento grande, trazo intermedio, color en el elemento, con sombras, no aparecen texturas, si hay perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. Tema copia del natural, análisis de formas.

EL BOSQUE DE LA FANTASIA.

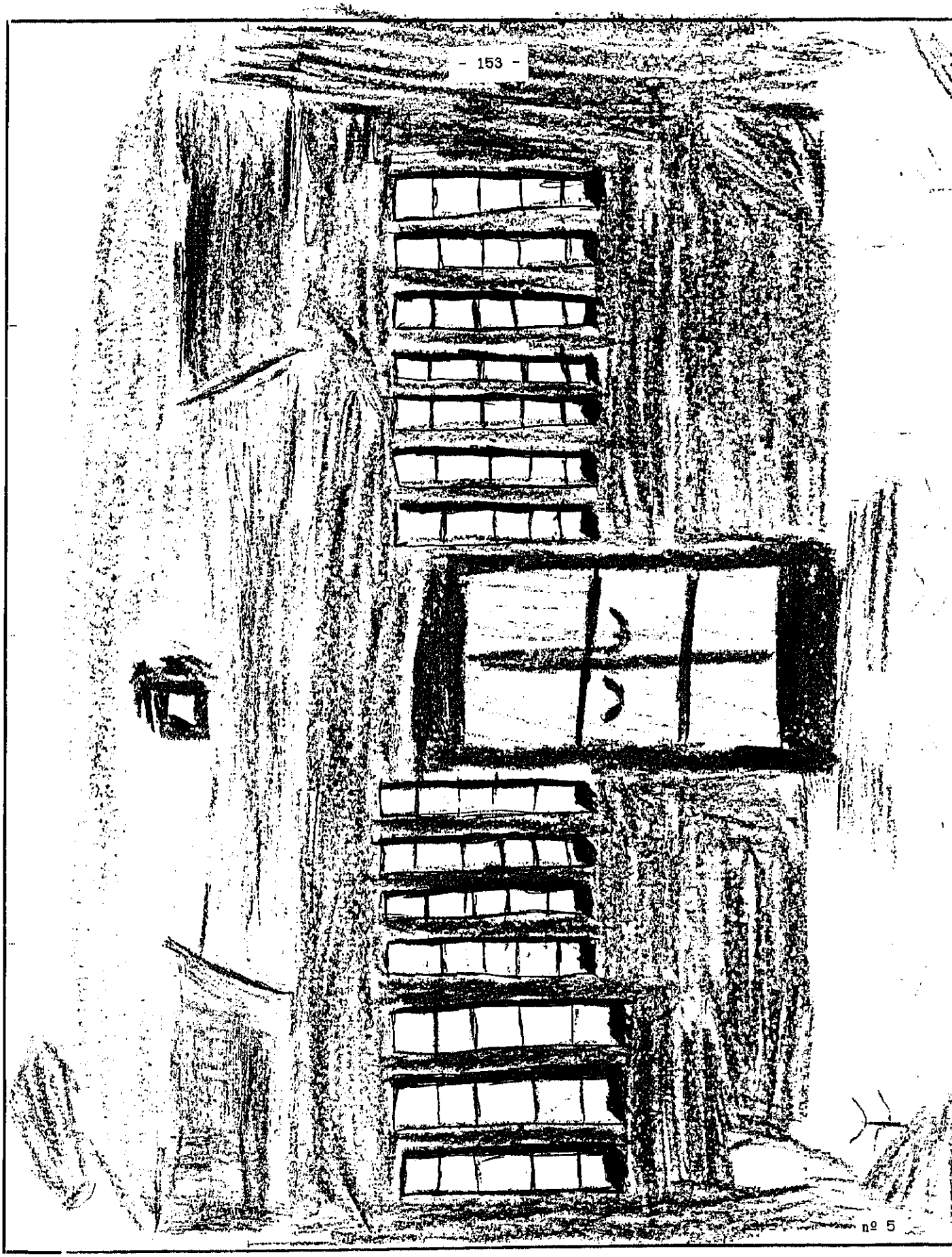




Ja, Ja
Ja, Ja
Ja, Ja

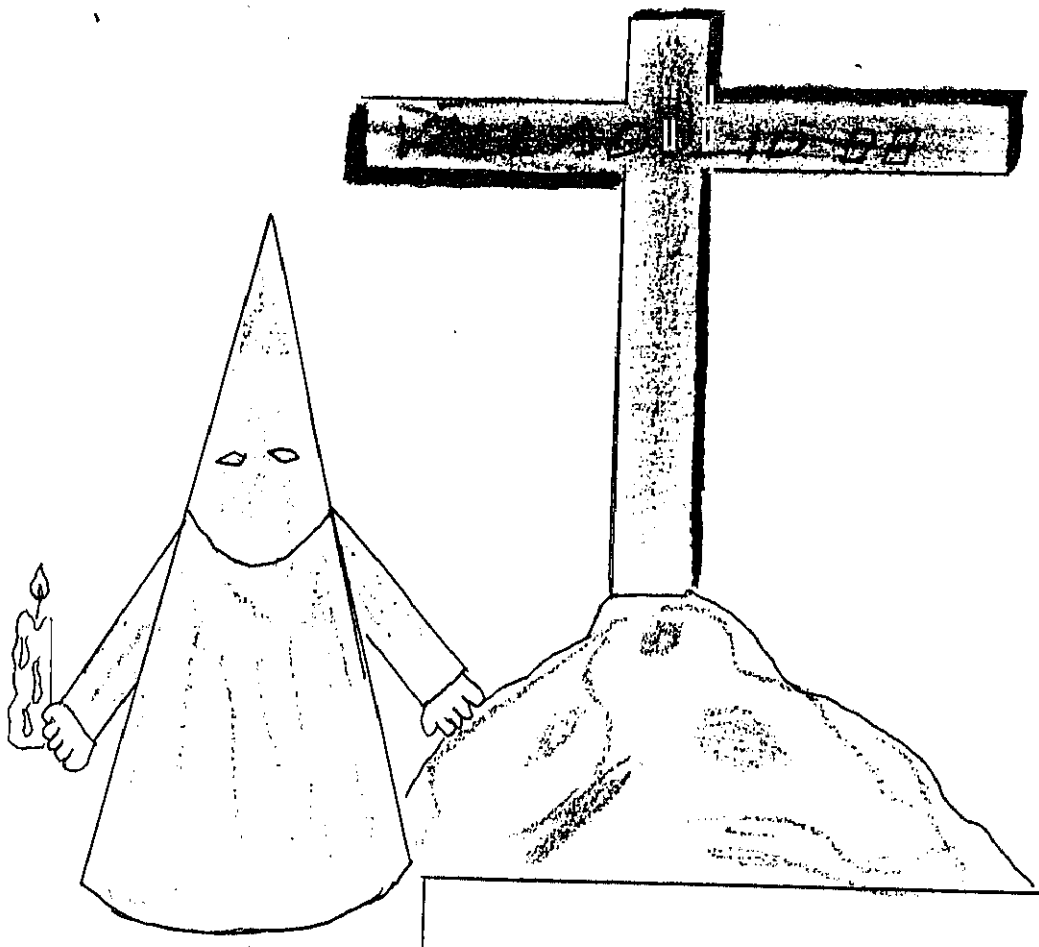


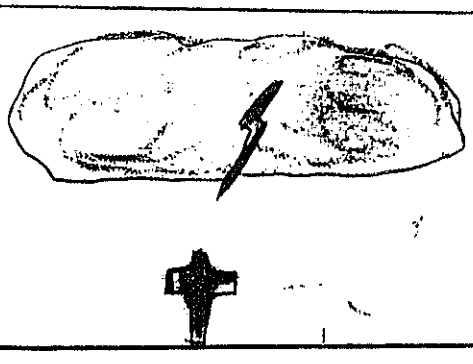
nº 3

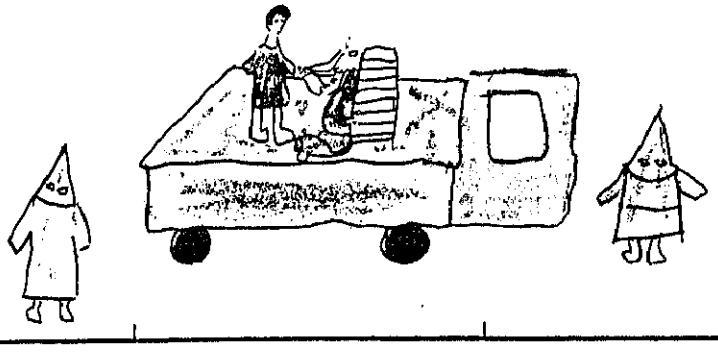


№ 5

LA SEMANA SANTA

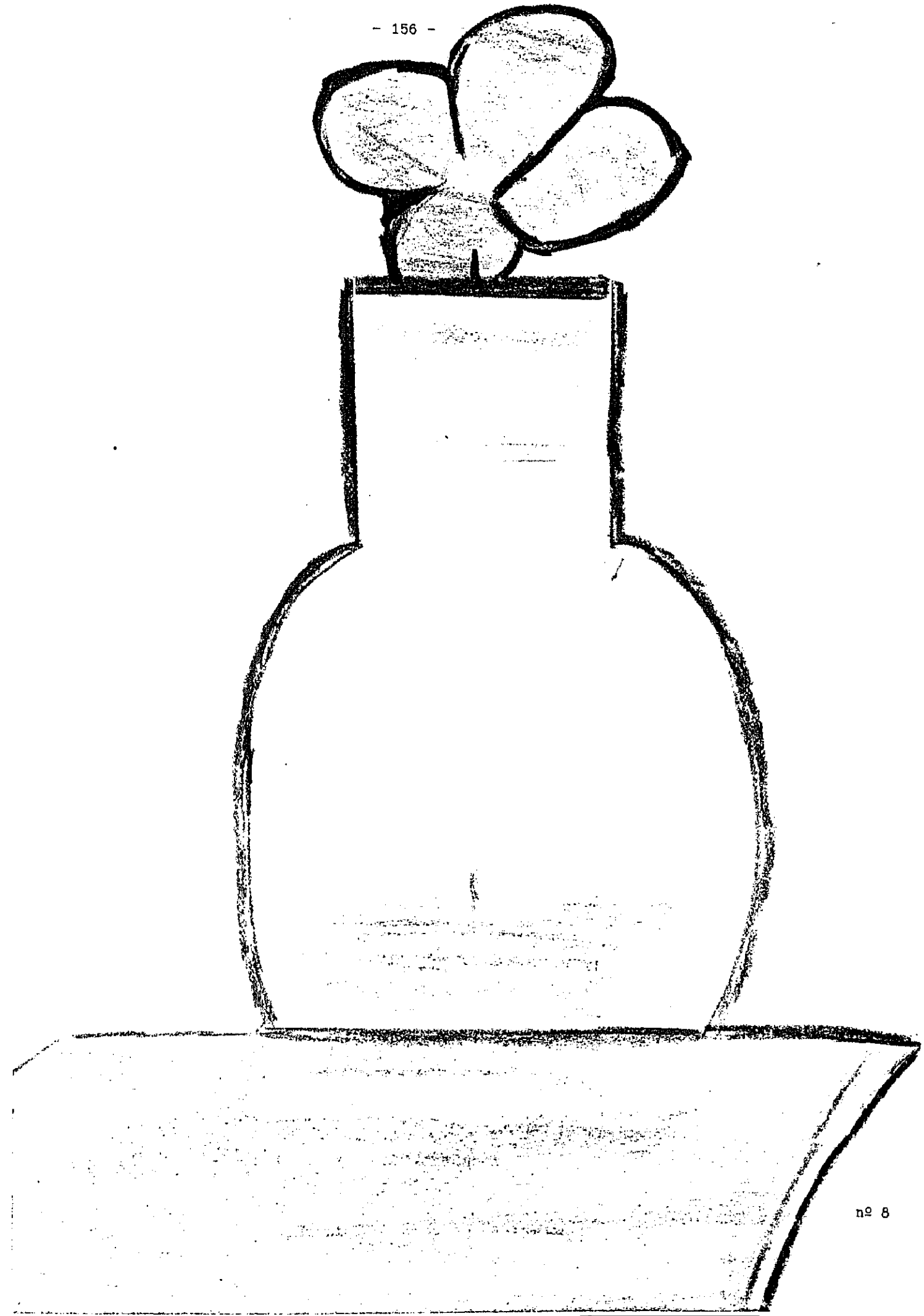






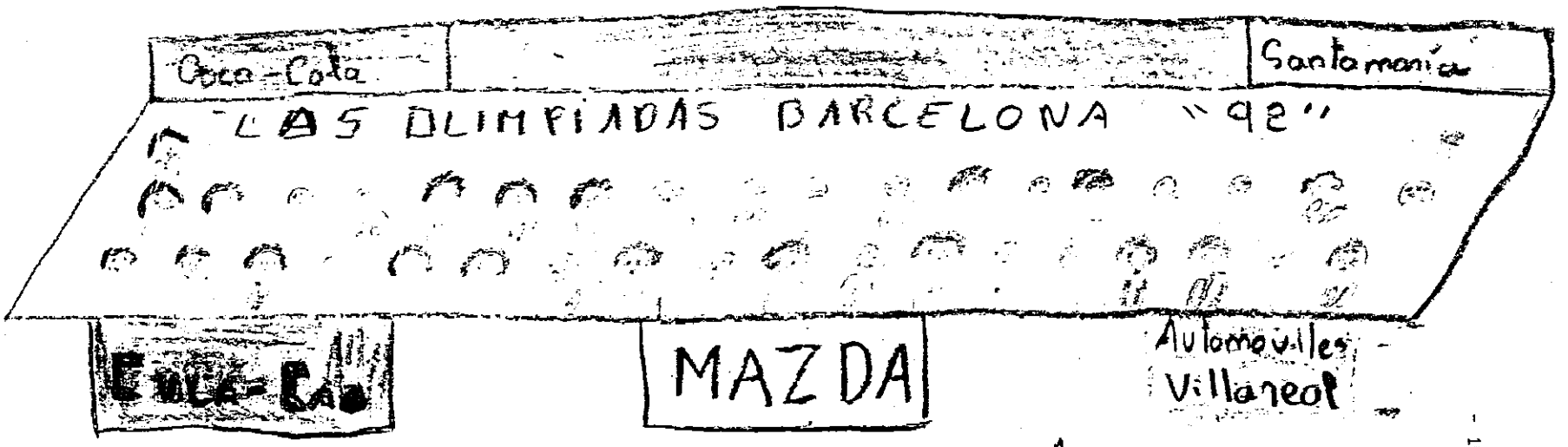
nº 6

nº 7

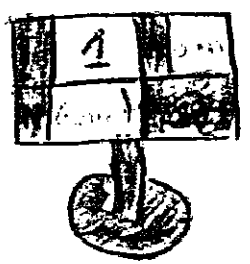


nº 8

LAS OLIMPIADAS "92"

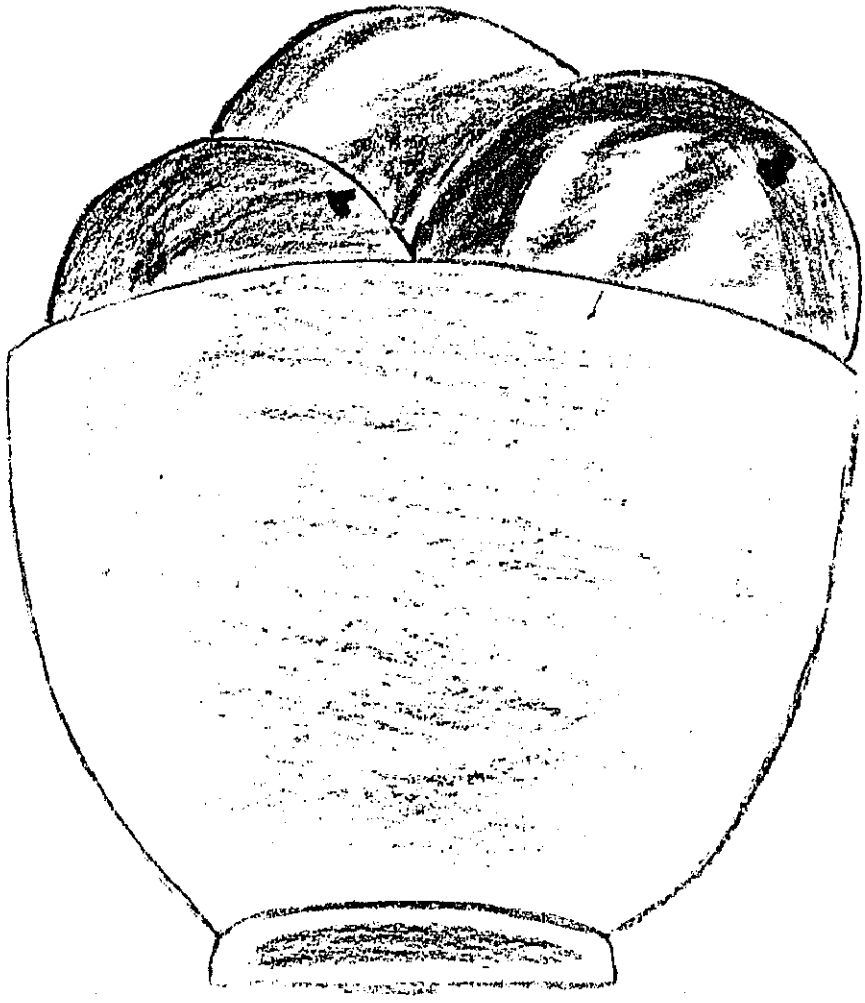


BARCELONA

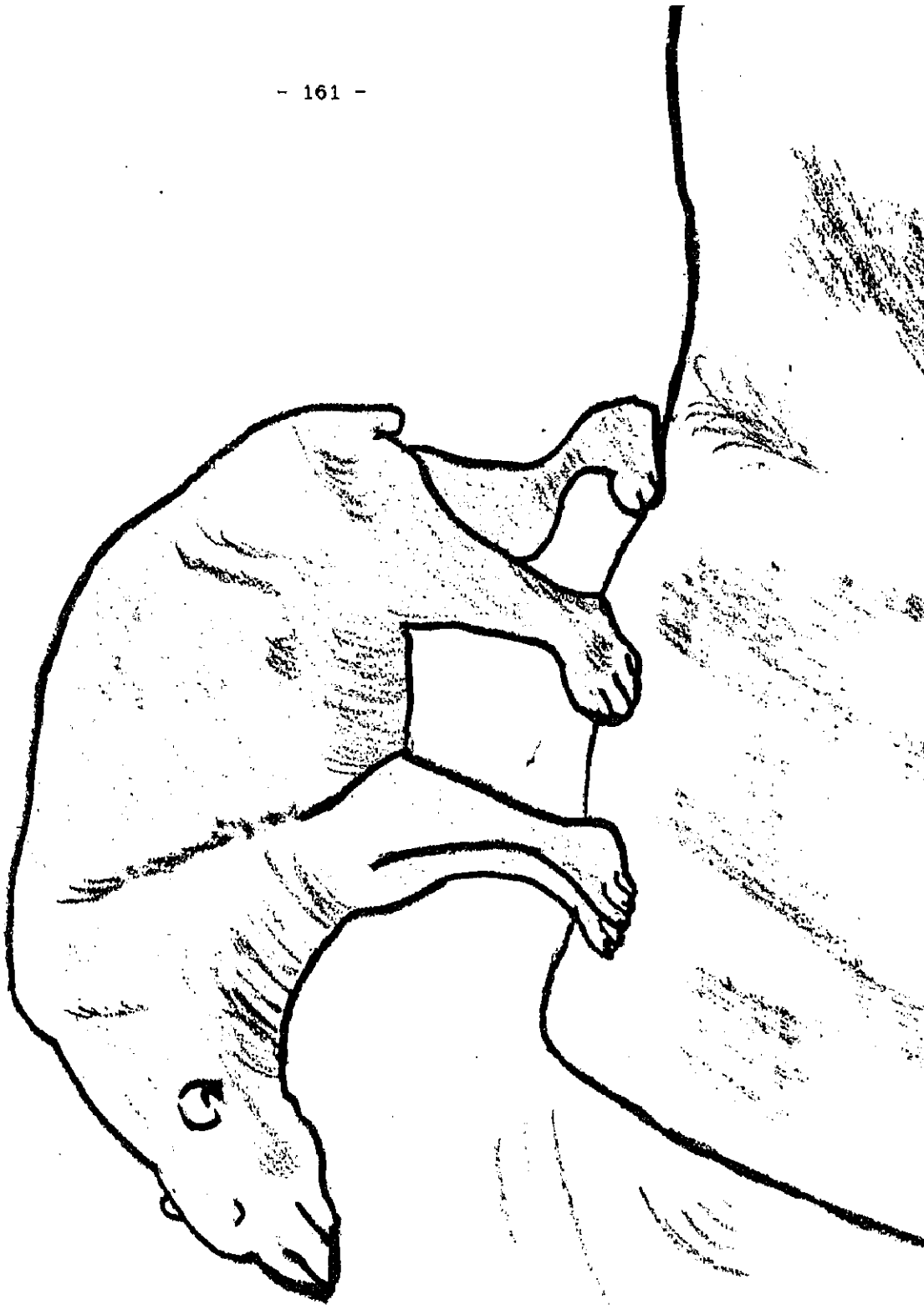


Oscar Martin

nº 11



nº 12



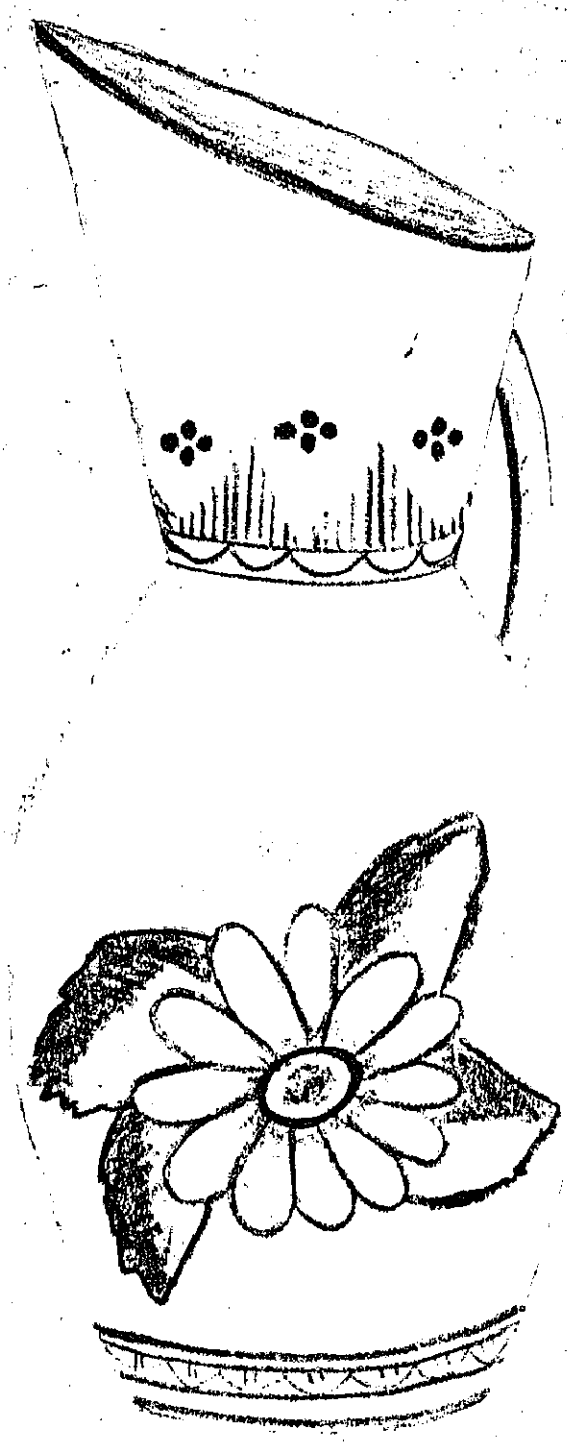
nº 13

Jesús Gonzalez Gutiérrez 7º E.G.B.

nº 14

nº 15

nº



nº 17

Al analizar estos dibujos aquí presentados, hemos observado varias cosas:

- Estudio formal; composiciones correspondientes a etapas anteriores (horizontales y de bandas), pocos elementos introducidos, el color utilizado escasamente, y baja aparición de texturas. La técnica casi siempre la misma, lápiz y ceras duras o rotuladores sin investigar nuevas posibilidades de esos materiales.
- Estudio de temas; en los dibujos de niños de 8 a 10 años aparecen temas personales simbólicos y también alguno irónico y fantástico. Respecto de los dibujos de los más mayores hay una cantidad importante de copias despersonalizadas, e inclusión de bastantes temas estereotipados.

Lo cual nos hace pensar que estos dibujos, en general, son el fruto de muy pocos estímulos para su realización e indican un bajo rendimiento de la capacidad artística. Denotan un estado motivacional casi inexistente, observable a través de los propios trabajos en una falta de materiales y técnicas más variadas, propuestas o temas con una mayor incidencia en la expresión personal, y problemas que aparecen y no están resueltos. Todo de ello, junto con la pequeña encuesta sobre la motivación que antes presentábamos nos hace ir a las preguntas que Alonso Tapia en su libro "Motivación y aprendizaje en el aula", hace:

> *"¿Los niños no aprenden porque no están motivados o no están motivados porque no aprenden?. ¿No aprenden porque la falta de motivación les impide pensar adecuadamente o no están motivados por su forma de pensar al enfrentarse con las tareas escolares les impide aprender?"*.(1991, p. 18)

Más adelante el mismo autor indica que; ambas alternativas son ciertas, por lo que *"no se conseguirá enseñar a pensar adecuadamente sin cambiar la motivación, ni viceversa"* (Ibídem)

Por tanto trataremos; los objetivos que deben dirigir la formación artística del preadolescente y la motivación como un apartado en que se analice; lo que es, las diversas teorías, la implicación en la educación y en la educación artística.

4. OBJETIVOS QUE DEBEN DIRIGIR LA FORMACIÓN ARTÍSTICA DEL PREADOLESCENTE.

Partiendo de los trabajos antes presentados, realizados en los centros escolares, unos , y los primeros ejercicios del Taller, otros, y observados todos ellos. Hemos definido unas conclusiones que se podrán ir concretando a través de las propuestas planteadas de estos objetivos, que se irán desarrollando tras la aplicación de la metodología propuesta. Estos objetivos los resumimos así:

1-La adquisición de una mayor seguridad y confianza tanto en el propio niño, como en sus expresiones plásticas.

2-La posibilidad de estimular la percepción, fundamentalmente la visual y táctil. Saber ver para saber representar.

3-La manipulación de los materiales de forma libre y personal.

4-Fomentar el pensamiento, la idea, al tiempo que el adiestramiento y la habilidad.

5-Saber ver, para saber representar.

6-La búsqueda de autoexpresión y la valoración de la personalidad.

7-No interrumpir el proceso de desarrollo.

8-Valoración de la actividad lúdica.

Estos objetivos implican valorar los trabajos realizados bajo el punto de vista plástico y dentro de las corrientes estéticas de nuestro momento; dando gran importancia al proceso de realización, más que al objeto final, y entendiendo las actividades artísticas, como "la relación entre el sujeto y el medio", al tiempo que se promueve el carácter de interdisciplinaridad.

Los objetivos que indican las profesoras Balada y Juanola respecto a la educación visual en el ciclo medio son:

> *1.1 Experimentar el mundo sensorial y perceptivo y establecer relaciones con los diferentes sentidos (vista, oído, tacto, olfato y gusto) con el fin de dar más elementos a la propia expresión plástica.*
> *1.2 Trabajar la imaginación en sus vertientes narrativa, constructiva y descriptiva (objetiva).*
> *1.3 Practicar a través de diferentes recursos (diálogo, observación, etc.) el pensamiento creativo, interiorizando y elaborando imágenes mentales.*
> *1.4 Observar sensiblemente el entorno y el hecho artístico y analizar sus elementos plásticos, para iniciarse en la lectura artística de la imagen.* (Balada y Juanola 1987, p. 133)

Las tres grandes vías que propugna Marín Viadel, que justifican el valor e interés educativo a las artes plásticas son:

> *- La práctica del Arte, como beneficio para el desarrollo personal.*
> *- La función social, por su aportación al progreso cuantitativo y cualitativo de la sociedad.*
> *- El valor intrínseco que tales actividades poseen por sí mismas, aunque de su práctica o conocimiento no se derivara ningún otro concepto.* (Marín Viadel 1991, p. 126-127)

Y siguiendo con el mismo autor, Marín Viadel, a la pregunta ¿Qué es lo que hay que enseñar en Artes Plásticas?, propone tres posiciones:

> *a) los que consideran fundamental en la expresión plástica poner en juego las capacidades perceptivas y creativas;*
> *b) los que buscan dominar el lenguaje visual.;*

c) por último, los partidarios de que las obras de Arte constituyen el contenido propio del área. (Ibidem, p. 141)

1º

Para la realización de una actividad artística (Expresión Artística), es fundamental un ambiente de seguridad y confianza, y que éstas se vean reflejadas en el niño y sus expresiones.

Esto será viable si existe diálogo entre profesor y alumno. Otro factor importante para conseguir esa confianza y seguridad será la aceptación de las expresiones propias de los niños;

> *"El educador debe establecer una metodología que permita adaptar la propuesta que se le hace a su talante expresivo para realizar la actividad de la forma más libre y personal posible. Así, habrá que tener flexibilidad con el fin de respetar y acoger ampliamente el lenguaje, el ritmo y las técnicas de todos".*(Balada y Juanola, 1987, pp.156-157).

Entender lo que los muchachos nos cuentan y acercarnos a su mundo, escucharles y estimularles a que hablen y se expresen. Partir de los rasgos, de las imágenes propias de cada uno, para ir desarrollando sus capacidades imaginativas, de observación y conocimiento.

A través de los años dedicados a este estudio, ha sido frecuente encontrar niños preadolescentes incapaces de representar algo más de lo mínimo planteado; no han dejado presencia de sí mismos, y nadie se ha preocupado por ello ni les ha motivado para cambiar de actitud, o bien en el caso de inseguridad en sus propias representaciones, un sentido crítico feroz, desarrollado de una manera muy desequilibrada, sin aporte de conocimientos en donde apoyar esa crítica o en donde poder corregir los innumerables defectos observados por ellos mismos, causa profunda de apatía por intentar expresarse plásticamente.

Como dice Gardner "*en la preadolescencia, el niño necesita capacitarse con rapidez...para contrarrestar la intensificación de la capacidad de autocrítica*". "*Adquiere vital importancia el maestro dispuesto a instruirlo y los modelos de cómo hacer esas cosas*". (Gardner 1987, pp. 110-111)

Por tanto consideramos una posible causa de desinterés la falta de un aprendizaje que les estimule adecuadamente; ir elevando el listón en cuanto a planteamientos y utilización más audaz de los medios. El disuadir a la no utilización de estererotipos, a valorar mucho más cualquier rasgo personal, que algo aprehendido, son algún tipo de cosas que en estos trabajos previos que presentamos, hemos podido observar.

Tenemos el ejemplo bastante excepcional de un niño, Álvaro (Grupo A), capaz a una edad muy temprana de realizar unos dibujos excepcionalmente ricos de elementos, con un alto poder de observación, poco frecuente en otros niños pero, a la vez, un muchacho totalmente introvertido e inseguro, ya que todo lo realizado anteriormente era en solitario, sin nadie que lo viese o estimulase, salvo su propia familia y, a la vez, sin probar a realizar otro tipo de cosas. Este niño se encuentra indefenso e inseguro ante otro tema, otro espacio, el instrumental, etc.; ello prueba la importancia de aplicar un método basado en la variación del estímulo continuo y no en la repetición de un mismo planteamiento.

2º

Posibilidad de estimular todo tipo de percepciones, fundamentalmente la visual y la táctil.

Cuantas mayores oportunidades haya para desarrollar todos los sentidos mayor será la oportunidad de aprender.(Lowenfeld y Brittain, 1972, p. 12)

El primer paso de la adaptación del organismo al medio ambiente estriba en la estimulación sensorial y, por tanto, perceptiva. Es propio de los seres vivos superiores estar dotados de

mecanismos sensoriales más numerosos, complejos y sensibles. éstos llegan a un nivel tan alto de especialización y reaccionan ante un entorno tan complejo, que sería necesario conocer los sistemas receptores mediante los que aquél percibe y se adapta a su variado y cambiante mundo.(Pinillos, 1975, pp. 153-154)

Según Herbert Read (1977, p. 33), en el individuo existen dos *atrios interiores* o estados existenciales que se pueden exteriorizar a través de las facultades estéticas: el somático, que existe incluso entre los ciegos y mudos, es un conjunto de imágenes *"no derivadas de la percepción externa, sino de tensiones musculares y nerviosas de origen externo (cinestesia). En sí misma esa sensibilidad háptica carece de importancia, pero es muy importante para la comprensión del Arte primitivo y moderno, lo mismo que para la comprensión del arte infantil"*. El otro *atrio* es el visual, polo opuesto al anterior que capta a través de los ojos y se siente espectador, tendiendo a las formas tridimensionales, es integral, observador y juzga las cosas por su apariencia, capta la totalidad, el aspecto externo de las cosas resulta importante y hasta las sensaciones táctiles se traducen en formas visuales, de tal forma que la apariencia compleja y variable de las formas es una experiencia placentera.

El háptico utiliza sensaciones musculares, impresiones táctiles, se preocupa de sus experiencias subjetivas que le emocionan. En este sentido, Lowenfeld (1939) descubrió con niños ciegos todas estas posibilidades perceptivas. Son muy importantes las experiencias del *yo* para establecer una relación con el mundo exterior. Los tamaños y formas se determinan por la importancia que tienen para él, y en el momento de apreciar las texturas es subjetivo. (Lowenfeld y Brittain, 1972, pp.273-282)

Toda la información que recibimos a través de los sentidos es la motivación básica para realizar algo así como ver impulsa, tocar y hacer. (Balada y Juanola, 1987, P. 38).

Sin entrar en un aspecto más particular sobre los sentidos, sí que cabe decir la importancia de la memoria en cuanto a la recepción de un estímulo y toda la carga afectiva que ello conlleva.(Bayo Margalef, 1987, p. 48)

Es muy importante en la práctica de una materia como la plástica, en donde los estímulos son continuos y variados, la luz sobre los objetos y el espacio, los colores, las texturas, el efecto de la materia sobre la piel, las sensaciones de diferencia de temperaturas, etc., y todo ello junto con la relación que se puede establecer con todo lo conocido; por ejemplo, es muy frecuente relacionar la arcilla con los propios excrementos y de hecho hay niños que desprecian este material o al contrario, les gusta su manipulación, la fluidez de la pintura con el recuerdo de alimentos, como sopas, purés, etc.; ésto en cuanto a la plasticidad ya que en la observación ocurren casos semejantes, tal forma recuerda a algo y, se continúa con el tratamiento por la semejanza, siendo típico en el paisaje, la presencia olfativa y auditiva de los elementos aunque no se vean.

El método más adecuado a la motivación en la Expresión Plástica será a través de la estimulación sensorial. Ello lleva consigo el conocimiento del medio y de la herramienta, el amor por lo próximo, el acercamiento a la belleza del momento, concreta y ahí mismo, evitando las búsquedas infructuosas y estériles que a veces se producen, al buscar en lo lejano e inaccesible los temas y los estímulos para nuestras expresiones, creando con ello un trabajo lleno de falsedad, alejamiento e incomprensión, dando pie así a una falta de encuentro con uno mismo, que no crea más que innecesarias frustraciones.(Lowenfeld y Brittain, 1972, pp. 12-15)

3º

Para el desarrollo del método es fundamental la manipulación de todos los materiales de forma libre y personal.

Si queremos llevar a cabo una autoexpresión, si queremos valorar y desarrollar las individualidades, no podremos plantear ni una temática alejada de los intereses de los muchachos, ni podremos plantear modelos estereotipados, y ni tan siquiera intentaremos implantar un uso o modo de hacer de las herramientas o materiales, pues en esa

personal forma de hacer encontraremos las pautas de su conducta y de su personalidad. (Lowenfeld y Brittain, pp.15-19)

Con ello no se pretende crear una situación de analfabetismo plástico, o de anarquía absoluta; el tema es mucho más simple: no hay más que partir de la propia iniciativa del niño, después de una adecuada exposición de las características y comportamiento de los materiales, dando cabida a un gran número de posibilidades.

Balada y Juanola comentan sobre este tema;

> *"El niño debe manipular, experimentar e investigar los materiales adecuados para descubrir las posibilidades que ofrecen y hacer las aplicaciones que correspondae a cada momento. Una buena motivación es presentar el soporte y la técnica como estímulos visuales para la expresión. El niño, frente al soporte en blanco o vacío, con las herramientas y los materiales que se le ofrecen, pensará y actuará por el mero placer de rayar o de dibujar sobre una superficie virgen o bien por el gusto de construir o modelar con materiales"*, (Balada y Juanola, 1987, p. 157)

Todo individuo, en función de su sensibilidad y personalidad, da un carácter a su grafía, a la mancha, o a cualquier tipo de gesto plástico, se puede presionar más o menos, de forma regular o no, titubear, ir seguro y dominante, añadir más o menos materias o elementos gráficos, etc. En la propia experiencia en el uso de técnicas y materiales, el niño podrá apreciar las diferencias de estilos y estéticas, por tanto con nuestros comentarios podremos establecer una crítica de los materiales, las técnicas y los resultados. Con esta actitud damos cabida a las posibilidades de investigar que hay en el niño, e incluso dentro de esa investigación se desarrolla una motivación que es todo un proceso de actividad continua y entusiasta, creándose dentro de los propios muchachos sus estilos o modos de hacer, personales e identificables, que los llena de satisfacción, a la par que se abren cauces de entendimiento para las obras de Arte. Cuando buscan algún trabajo ya no sólo lo distinguen por el tema, sino por la manera de hacer; con ello llegamos al

claro entendimiento de la materia y el estilo, de una forma natural y espontánea.

Y como bien dice Marín Viadel, comentándo el lema clásico de Dewey, de "*aprender haciendo*", como algo vigente e insustituible. (Marín Viadel, 1991, p. 147)

Para el desarrollo del método es necesario la perfecta organización en el uso de los materiales, de esta manera abierta y libre. Algo como la distribución, en dónde y cómo se coloca, cúal es el recipiente ideal, un color en cada o todos juntos, etc., resulta todo ello tan pragmático que no parece ser tema preocupante, y que, sin embargo, ha sido una de las claves más costosas de resolver en esta investigación, y que la experiencia y uso determinó el mejor sistema.

En trabajos de expresión plástica, para conseguir unos resultados apetecibles, es fundamental tener perfectamente organizada la infraestructura del aula o taller: en qué espacio, cómo se puede disponer del mismo, qué tipo de mesa, qué caballete, qué material, para cada mobiliario, la distribución del propio material o de acceso al mismo por parte de los niños, podían ser algunos de los temas fundamentales, además de su formación estética, para la preparación correcta de un profesor.

4º

Fomentar el pensamiento, la idea, a la vez que el adiestramiento o la habilidad.

En este apartado queremos plantear algo tan traido y llevado como es el tema de las habilidades en las Artes Plásticas. En el libro de Paul Chauchard, "Cerebro y mano creadora", su primer capítulo "El hombre: una espiritualidad manual" comienza así:

> *"..nada más falso que la distinción tradicional entre homo sapiens y homo faber. Es olvidar que la actividad técnica depende de una actividad intelectual y reflexiva*

previa....las relaciones de la inteligencia y de la mano estriban en el encargo motriz cerebral de la mano. el cerebro manda a la mano gracias a los mismos mecanismos nerviosos con los que nos permite pensar y ser conscientes.....nada hay en la inteligencia que no proceda de los sentidos". (Chauchard, 1972, p. 17).

Todavía es frecuente el comentario de *no tengo mano o qué* buena mano para el dibujo, y no solamente puede quedarse en una frase, sino que detrás de todo ello hay toda una filosofía del entendimiento de las Artes Plásticas por la consecución de una habilidad manual. *"Muchas experiencias de cómo discriminar visualmente son necesarias como prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura y ortografía".* (Marbach 1982, p. 79)

Del prólogo al libro de Kellog "Análisis de la expresión plástica del preescolar", firmado por Mª Antonia Fernandez, extraemos lo siguiente, que puede confirmar una vez más lo expuesto.

"En primer lugar, el niño quiere pintar; le gusta pintar. Y si pinta o dibuja, pinta o dibuja algo que anteriormente ha tenido que pensar.

Con frecuencia este primer pensamiento del niño es desconocido por el adulto, o quizá es juzgado como sin importancia. sin embargo, este pensamiento nos da la primera manifestación de cómo está organizada la mente infantil...Podemos decir que este primer pensamiento es el fundamento del desarrollo de sus aptitudes creativas, porque para llegar a ese algo que va a pintar ha tenido que recordar sus experiencias ysentimientos...Ha tenido que organizar todo, darles un orden según un criterio de importancia y decidir a partir de qué todo ello va a ser expresado y representado". (1979, p. 9)

Por tanto, en el planteamiento de esta investigación hemos querido hacer un equilibrio entre sentimiento, idea y realización,

ya que el hecho artístico pasa por esas tres fases, con lo cual si faltase alguna de ellas no podría existir. *"Imagen mental (preparación)..en donde es básica la motivación del individuo, imagen materializada (incubación o latencia, previa) para pasar a la materialización en forma plástica. Comunicación, tanto en las relaciones personales o interpersonales"*. (Balada y Juanola, 1987, pp.31-32)

Gardner en el libro "The arts and human development", habla de los tres sistemas del proceso artístico, el hacer, percibir y sentir, junto con la interacción de ellos (1973, p. 37)

No se concibe un ser humano sin afectividad, memoria, sentimiento, todo ello, que más tarde al convertirse en idea, busca la forma adecuada para poderse comunicar a través de un lenguaje, siendo todo este proceso imposible de romper, puesto que todo es importante.

> *"La imaginación crea (asociando y modelando) conjuntos de datos, vivencias y sentimientos, y actúa mediante procesos cognitivos y creativos, combinando y organizando un mundo interior, a partir del exterior, que luego transforma en ideas que a su vez son proyectadas y plasmadas exógenamente en obras artísticas"*. (Sánchez Méndez, 1991, p. 32)

Por tanto, en un sistema educativo debe fomentarse que el hecho artístico pueda promoverse de la misma manera, ya que será la situación idónea, puesto que el sujeto estará motivado por la propuesta planteada y al salir de su sentimiento, aparecerá la idea creativa, la imagen que ese muchacho querrá hacer llegar con el lenguaje más apropiado para ello, y al final...la habilidad se dará por añadidura.

Las propuestas serán por tanto adecuadas para desarrollar ese proceso de una manera total, buscando los temas o medios en que se puedan trabajar todas las facetas y logrando así una evolución en el pensamiento, como en la sensación o sentimiento y en las respuestas dadas, a lo largo de ejercicios variados.

5º

Haciendo una valoración de la representación planteamos la búsqueda de la observación razonada: saber ver para saber representar.

Uno de los mayores inconvenientes con que se puede encontrar un individuo a la hora de establecer una representación del tipo que fuese sería el no tener conocimiento de la forma o de los elementos que integran esa imagen, lo que equivale a un desconocimiento total de ella y a una incapacidad total para poderla imaginar. Es muy frecuente encontrarnos, en nuestras clases de Magisterio, con el caso de una persona que dice no saber dibujar, pero cuando se le pregunta, si sabe escribir, contesta afirmativamente; entonces, si es capaz de dominar el trazo y moverse por un espacio, ¿cómo es posible que no sepa dibujar?. Si a continuación se le pide que realice una representación de cualquier cosa, nos interrogará acerca de cómo es esa cosa, puesto que lo desconoce. Ahí está el problema: no tiene archivadas las imágenes, no las ha *visto*, no ha razonado sobre ellas, ni las ha tocado o ha hecho sonar, ni les ha dado la vuelta, ni las ha entendido o escudriñado etc., todo lo más ha tenido una visión rápida del objeto.

Balada y Juanola en la conclusión de su libro "La educación visual en la escuela", hacen referencia al *"saber mirar, saber hacer"* como dos puntos básicos para llevar a cabo una metodología. Comentan sin embargo que *"se ha dado especial importancia al saber hacer, considerando la plástica como una producción material de la sensibilidad"* (Balada y Juanola, 1987, p. 167).

El saber ver quiere decir saber entender lo que se ve, tener experiencia de ello, (se comentará la percepción más adelante). Trabajando con los niños hemos observado que una observación debe ser, si es posible, partiendo de una experiencia de vida, pues ahí precisamente se centrarán sus intereses. A un niño no se le puede ofrecer un elemento desconocido para él y dejar que lo observe fríamente; en un principio, el niño no tiene una capacidad de observación serena y reflexiva, y menos de algo que no le interesa, radicando en este aspecto el problema de la falta de atención, que a todo profesor molesta tanto. La observación, como la

memoria visual, ha de ser algo que se ha de ir ejercitando poco a poco, sin fatiga, pero sin perder pausa, ya que son potencialidades humanas que se han de desarrollar y no aparecen de pronto.

Como dicen Balada y Juanola, "*Saber mirar es muy importante e implica una serie de conductas: observación, distinción, relación, selección, juicio, interpretación, análisis y síntesis*" (Ibídem, p. 168).

En la edad que nos ocupa, entre los ocho y los doce años, el problema está más en la dispersión: atraen tantas cosas, a todo se quiere llegar, todo reclama su atención y curiosidad; por lo tanto, el cebo ha de ser fuerte para conseguir esa atención , relación, selección, juicio etc. que dicen las autoras antes mencionadas, por tanto se han de buscar los recursos necesarios para lograr que la educación artística no sea una *"mera educación de las habilidades manuales"* (Ibídem, p. 169).

Podemos darnos cuenta rápidamente que el muchacho tiene un especial conocimiento de detalles, de formas, de los elementos que lo componen, de los personajes que le interesan, tales como cantantes, artistas, personajes del cómic, etc., de los trajes deportivos y en general, de toda la iconografía de *sus* ídolos, lugares, aficiones, etc. Vayamos a ello, consigamos su atención a través de todo su mundo; luego, poco a poco, iremos ofreciendo más cosas y el propio niño se dará cuenta de todo lo que puede encontrar y disfrutar con ello. Así nos apoyamos en la teoría de Gardner cuando dice *"la etapa literal lejos de ser enemiga del progreso artístico, puede constituir su vanguardia. Esa preocupación por el realismo que la caracteriza puede ser una fase decisiva de su desarrollo"* (1987, p. 109)

No obstante, todo aprendizaje es costoso y a pesar de que la temática o el interés esté de su parte, siempre habrá dificultades que vencer y éso también lo tenemos que convertir en estímulo para conseguir una motivación. En el método llevado a cabo no hemos dejado ésto a un lado, habiendo muchas situaciones en las que se ha pedido ese esfuerzo, porque debía de ser así, aunque de una forma equilibrada y dando pie en algún otro momento a situaciones más relajadas.

6º

La búsqueda de autoexpresión y valoración de la personalidad.

> *"La autoexpresión no es el conjunto de emociones incontroladas, sino el reflejo de emociones y de sentimientos en el nivel de su propio desarrollo".*(Lowenfeld y Brittain, 1972, p. 18)
>
> *"No hay expresión artística sin la autoidentificación con lo que se hace así como con el material utilizado".* (Ibídem, p.16)

A través de los años dedicados a trabajar con niños, hemos observado, que es fundamental la experiencia, con un planteamiento del trabajo, que parta de la vivencia, del recuerdo y del entusiasmo, la creencia de aquello. Luego, junto con la identificación con la materia, todos los sentidos estarán comprometidos con la acción que se vaya a desarrollar y, a un tiempo, en todo ese desarrollo se producirá un ajuste de sentimientos y emociones respecto del mundo objetivo, dependiendo sus resultados del carácter y personalidad de cada individuo.

La educación artística tiene la misión especial de desarrollar en los individuos aquellas sensibilidades creadoras que hacen que la vida otorgue satisfacción y sea significante, a la par que pueda responder a las necesidades de individualidad. (Lowenfeld y Brittain, 1972, pp.15-19)

Marín Viadel, sobre las tres posiciones de lo que hay que enseñar en artes plásticas, una de ellas es: "*a) los que consideran fundamental en la expresión plástica poner en juego las capacidades perceptivas y creativas*" (Marín Viadel, 1991, p. 141). Y más adelante comenta sobre la dimensión expresiva *"Frente al conjunto de las asignaturas densamente cargadas de contenidos, se propone que el área artística, más que aprenderla, hay que vivirla"* (Ibídem).

En todo ser humano existe un instinto de dejar una huella de su paso por la vida: el padre se proyecta en el hijo, la firma, nuestras huellas, los signos de nuestra cultura. Realmente es acto

vandálico las pintadas, los graffitti (4), e incluso las señas de identidad en un árbol; pero, no es un distintivo de nuestra cualidad de humanos. Es la eterna pregunta de qué soy, adonde voy, qué represento, ante la presencia del final, de la muerte, ante ese fin, de tal manera que aparece una necesidad de dejar constancia del paso por la vida de la forma que sea. Para ello es fundamental tratar la expresión personal o autoexpresión como una forma de dar salida coherente y social a ese problema humano.

La sociedad tal y como está montada, después de la era industrial, con la aparición del hombre-máquina, donde ya no se puede participar de la obra completa, sino que el individuo es un eslabón más de toda una cadena de producción en donde no se conoce ni el principio ni el final de un proyecto, se ha perdido la idea de autoidentificación con su propia obra. En muy pocos casos hay quien pueda señalar su contribución clara a la sociedad; de ahí el malestar generalizado en el trabajo. Y son muy pocos los que tienen un trabajo que les ayuda a realizarse. En una sociedad democrática es fundamental que el individuo esté capacitado para saber lo que piensa, decir lo que siente y ayudar a construir el mundo que le rodea. Por tanto, la necesidad de autoidentificación debe ser algo vital en nuestro sistema educacional. La capacidad de identificarse con el propio trabajo, de estar compenetrado con él, que resulte la tarea más importante que se hace en ese momento, y no sólo la búsqueda del dinero y el reconocimiento social. (Lowenfeld y Brittain, 1972, pp. 15-19)

En el campo educacional se ha hecho muy poco para buscar la causa de la pérdida del estímulo, motivar para encontrar la recompensa en el propio esfuerzo del trabajo, en el proceso de aprendizaje.(Ibídem, p. 16)

La autoexpresión no está reñida con la organización, no son emociones incontroladas; todo ello es un proceso de aprendizaje que, si desde muy pequeño el niño ha estado acostumbrado a ello, va evolucionando en ese sentido sabiendo usar su libertad y respetando la de los demás.(Ibídem , p. 18)

En esta investigación uno de los objetivos concretos que se plantean sería; *no hay expresión artística posible sin la*

autoidentificación con la experiencia expresada, bien por medio de la idea o mediante el lenguaje utilizado.

7º

No interrumpir el proceso de desarrollo por la metodología utilizada.

A través de los trabajos que presentamos en este capítulo recogidos de Colegios Públicos o de ejercicios realizados en el Taller y en sus casas por niños que más tarde se incorporan al Taller, podemos observar que existe un descuido ante lo que el niño hace de manera espontánea, y al decir descuido nos referimos que no se atiende, no hay preocupación de estímulo y de evolución; como también se prescinde de esa realidad que el niño presenta y planteándose al muchacho una serie de trabajos fuera de su alcance de comprensión y de percepción, con lo que suele conllevar ausencia de autoexpresión, de falta total de autoidentificación, fácilmente reconocible por los vacios que presenta el trabajo y, además una total ausencia de observación y conocimiento de los ejercicios que se les plantea.

Por todo ello, creemos innecesaria e incorrecta una actuación de ese tipo. Si en los puntos anteriores hemos tratado de fundamentar la necesidad de autoexpresión, el estímulo sensorial, el respeto por la idea, la necesidad de saber ver, cómo no va a ser fundamental el respeto por su situación personal, mental y emocional.

Esta metodología, basada fundamentalmente, en el conocimiento del niño, la creación de un clima flexible para su necesaria expresión, a la par que un desarrollo en el área artística. Ante la hipótesis general de la búsqueda de la motivación a través de los estímulos del material y las relaciones afectivas, con una preocupación por desarrollar la visión sincrética, ante todo ello está el respeto por la situación individual; de ahí se deriva todo lo demás: la seguridad y la confianza, al no haber situaciones forzadas ni impuestas, y teniendo los niños como resultado la posibilidad de descubrir a través de todos los sentidos, pues ellos estarán tranquilos y relajados. Por tanto, su

situación y proceso de aprendizaje irán de forma paralela, con respeto y, a la vez, con impulsos, que le hagan plantearse nuevas posibilidades.

Hemos observado que todos los estímulos deben ir en una relación directa con la edad mental del muchacho, no pudiendo tener un carácter excesivamente infantil, ya que entonces no producirán el efecto deseado y conseguiríamos de ese modo repeticiones de trabajos ya realizados o bien la utilización de esquemas aprendidos. Un estímulo que le abra fronteras sin fácil solución o propuestas que el niño encuentre excesivamente dificultosas tampoco serían convenientes, ya que no estarían a su nivel de comprensión y podrían ser causa de frustaciones, con lo cual conseguiríamos el abandono en este campo expresivo.

Los estímulos para conseguir un estado de motivación deben ser siempre paralelos a sus posibilidades y a sus capacidades de comprensión. La forma de saber con exactitud la fase en que cada muchacho se encuentra se puede conseguir dando posibilidades expresivas, libres de toda influencia que se alternen con otro tipo de ejercicios donde el estímulo es más directo.

7º

Para una expresión plástica en libertad debemos adoptar en nuestra metodología una adecuada valoración de la actividad lúdica en las propuestas de trabajo y en la actitud de los niños.

Una de las formas de juego que el niño utiliza en las edades que esta investigación nos ocupa es el *juego de funciones especiales* y entre estas diversas funciones están las sociales y las de imitar, aunque los juegos simbólicos decaen a partir de los once años (Piaget, 1961, p. 146), para adquirir una mayor relevancia los juegos sociales con reglas, que serán los únicos que nos queden en la edad adulta. Piaget, en su libro "La formación del símbolo en el niño", nos dice respecto del juego:

"A los siete u ocho años, con ocasión de la aparición de las primeras operaciones concretas, el juego simbólico se transforma, en el sentido de una adecuación progresiva de los símbolos a la realidad simbolizada, es decir, de una reducción del símbolo a la imagen simple. Esto es lo que se ve en la transformación de los juegos simbólicos en juegos de construcción, en los que el objeto construido simboliza ya al objeto representado, con una correspondencia análoga con el dibujo.. Pero esta reintegración del juego simbólico en la inteligencia, que logra restringir la extensión del símbolo en su condición deformante, no disminuye en nada la actividad formadora (lo mismo que la disminución de la imitación exterior no restringe la actividad acomodadora o la imitación interior e imaginada): La imaginación creadora que es la actividad asimiladora en estados de espontaneidad, no se debilita con la edad, sino que gracias a los progresos correlativos de la acomodación se reintegra gradualmente en la inteligencia, la cual se amplía en la misma proporción".
(Piaget, 1961, pp. 123-292).

Con este texto de Piaget queremos confirmar que la necesidad y presencia del juego en el niño preadolescente se mantiene e incluso ayuda, a través de la creatividad, a una salida inmediata como ampliación de la inteligencia.

En comentarios anteriores se hizo referencia a la necesidad del juego como expresión espontánea para un mejor desarrollo de las lecciones.(5).

Si es la imaginación creadora la que asimila la actividad lúdica en estados de espontaneidad, indudablemente la expresión plástica tratada dentro de esos cauces de permisividad, con unos muchachos adecuadamente motivados, dará los mejores resultados por la participación del *yo*, así como la autenticidad del trabajo (la mejor expresión de Arte) junto con el desarrollo de la inteligencia.

Como dice **N.** Wolfheim:

> *"... jugar significa transformar la realidad, satisfacer unos deseos, ocuparse de uno mismo.... el juego es el estadio más elevado del desarrollo infantil, el desarrollo humano de nuestro tiempo; pues es la representación libre de lo interior por exigencia y necesidad misma del interior mismo....."*. (Wolfheim, 1977, pp. 84-85).

Se debe integrar a la expresión artística en la función escolar un compromiso de continuidad, rigor, y evaluación, sin rupturas con los criterios lúdicos, de autoexpresión y entusiasmo del niño. Si el profesor no dirige, dicta o interviene muy directamente, sino que estimula, crea un clímax, enseña y da el máximo de sí mismo, habremos conseguido el hábitat apropiado para el desarrollo de esta actividad con un sentimiento lúdico y de libertad, que es similar a la situación creadora del artista.

La actividad artística tiene mucho que ver con el juego, ya que es el ejercicio humano en que la actividad inconsciente se hace más patente. Vigotsky en su libro "Psicología del Arte" dice:

> *"Freud señala dos formas de manifestación del inconsciente y modificación de la realidad, las cuales se acercan al Arte más que los sueños y la neurosis, y cita los juegos infantiles y las fantasías diurnas"*. (Vigotsky, 1970, p. 101)

Marín Viadel, también comenta en la dimensión expresiva respecto de las tres posiciones de lo que hay que enseñar en artes plásticas el aspecto lúdico. (Marín Viadel, 1991, p. 141)

En un libro que recoge la correspondencia entre Arnold Schöenberg y Wassily Kandinsky, llamado "Cartas, cuadros y documentos de un encuentro extraordinario", Kandinsky comenta a su amigo músico lo siguiente:

> *"Pienso que la armonía en nuestros días no hay que buscarla por la vía de lo geométrico, sino por lo*

directamente antigeométrico, ilógico". A lo que contesta Schöenberg: "En lo que Vd. llama lo ilógico y yo denomino la eliminación de la voluntad consciente en el Arte.....el Arte pertenece al inconsciente. ¡Uno debe expresarse! ¡Hay que expresarse directamente! Nunca expresar sus gustos o educación o su inteligencia, sus conocimientos y su saber hacer. Jamás estas atribuciones adquiridas. Sino todas las innatas o impulsivas.....ser sólo un hombre que se toma en serio a sí mismo.....". (Schöenberg, Kandinsky, 1987, pp. 17-20).

Estas teorías más adelante fueron evolucionando hacia otras posibles vías, en necesidad del tiempo cambiante , dentro del mundo del Arte, llamémosle adulto, y que quizás se encuentran superadas. No ocurre lo mismo con el campo expresivo del niño, con lo cual vemos que se encuadra perfectamente en el criterio que exponía Schöenberg y, a la vez con el concepto de juego que comentábamos anteriormente. Todo ello nos indica la necesidad de desarrollar la actividad artística partiendo de nuestro inconsciente y en una actitud absolutamente espontánea y natural, adaptando el medio para que así se lleve a cabo, lo cual conlleva un grado de motivación muy alto.

5.) MOTIVACIÓN.

Comenzamos este apartado haciendo una revisión a partir de los principios de la psicología con el fín de definir lo que es motivación, sus tipos y teorías.

Motivar es dar o explicar la razón que se ha tenido para hacer una cosa, empujado por un estímulo que provoca esa acción. *"Motivación palabra derivada del latín motus, que denomina a los factores internos más que externos que desde el interior empujan a la realización de una acción"*.(Pinillos 1975, p. 503).

"Motivación es la fuerza o energía que pone la respuesta en movimiento" (Tarpy, 1986, p. 328). En fisiología es un estado bioquímico del tejido o una activación de células nerviosas, si bien este punto de vista de la motivación para nosotros no tiene interés, ni tan siquiera para el psicólogo que lo trata, entre otras teorías, a partir del estudio de la conducta humana, y que por tanto para él tiene un aspecto dinámico, siquiendo un esquema más clásico, de utilizar una fuerza que ponga en marcha la conducta estudiada. *"Es la relación del sujeto con el mundo"*, en la concepción relacional, y *"aquello que el individuo trata de alcanzar, evitar o realizar"* tratado como contenido de la motivación, (Nuttin, 1982, p. 13).

> *"Podría ser una contradicción entre la ciencia de la conducta, que hace de las respuestas una función de los estímulos, y una psicología de la motivación que postula la existencia de determinantes interiores como impulsos e instintos"*. (Pinillos 1975 p. 503)

Esto apunta dos teorías contradictorias, la conductista y la motivacional basada en la noción de instinto, que no es más que la disposición innata de conducirse el individuo proporcionando en él emociones según el tipo de percepción haciendo por ello que obrase en consecuencia. Los instintos desconectados del exterior tienen que multiplicarse en exceso para poder justificar las innumerables conductas que el ser humano desarrolla a lo largo de su vida. La teoría conductista

elimina los criterios prolíficos de los instintos, pero que la conducta se deba a estímulos externos no es explicable, ya que no hay una estructura fija para cada tipo de acción. De esta manera surgen las nociones motivacionales primarias que hacen compatible el aprendizaje, con el estímulo interior.

Según el profesor Pinillos, en la nueva psicología de la motivación se separan los conceptos que antes estaban fundidos dentro de la psicología del instinto *"los componentes energéticos y direccionales"* (Pinillos 1975, p.504), los energéticos-activación de la conducta; direccionales-orientación a variabilidad de temas. Los dos unidos flexibilizan la psicología de los instintos.

En la definición de las variables de los factores motivacionales se han tenido en cuenta tanto los estimulantes y de respuesta, como los fisiológicos o mentales, así como los de índole energética, direccional y ambos a la vez.

Otra disposición a tener en cuenta es la diferencia entre disposición y función aunque *"una función puede considerarse como la actividad de una estructura, cuya operación es facilitada por la disposición"* (Ibídem p. 504).

Las variables disposicionales son duraderas y las funcionales transitorias y se pueden presentar en ambas situaciones de acción o reposo durante distintos periodos de tiempo.

Los motivos pueden ser básicos y derivados, primarios y secundarios, biológicos y sociales, etc. y los criterios para situar el motivo biológico son los fisiológicos, endocrinos etc. en suma viscerales. Otro criterio es el basado en las pautas de conducta propio de toda sociedad humana, siendo éstos muy parecidos a los establecidos con carácter fisiológico, con lo que se *"evidencia que la mayoría de los motivos comunes reposan sobre un fundamento biológico muy directo, mientras que casi la totalidad de los adquiridos presentan variantes culturales"* (Ibídem p.508).

Las variables motivacionales primarias son más precisas que las de motivos sociales y más flexibles podríamos citar las de Young, diecisiete impulsos primarios; Cattell, dieciseis; Madsen, doce. Es más dudoso en un repertorio de motivos adquiridos, Murray cita hasta

ochenta y cuatro necesidades distintas y en cambio Maslow presenta siete, en donde se supone que la satisfacción de las necesidades inferiores de la escala provoca la entrada de las superiores (ejemplo, la necesidad de autorrealización significa tener satisfechas las anteriores necesidades de: seguridad; afecto y pertenencia a un grupo; preservar la propia estimación; de información y saber; de comprender el mundo; y de gozar de la belleza . Otros autores distinguen dos grandes grupos de necesidades sociales uno, y otro egocéntricas, *"en muchos de los casos las hacen inservibles a efectos científicos por la mezcla de ingredientes heterogéneos"*. (Ibídem p.510).

En la mayoría de las teorías de la motivación es muy importante la noción de homeostasis ya que el dinamismo conductual no es sino un aspecto más del proceso contínuo de equilibrio para que los organismos mantengan su integridad y la desarrollen.

No vamos a realizar una descripción minuciosa de las motivaciones primarias ya que no corresponde al tema estudiado, aunque si conviene citar algunos aspectos tales, como que puede haber impulso sin necesidad y necesidad sin impulso, que en el ser humano los estados motivacionales centrales dependen en gran parte de estados cognoscitivos y axiológicos superiores, y es difícil separar el nivel biológico del social. Por ejemplo, el hambre y el sexo son motivos cuya naturaleza es bio-social.

Los motivos de actividad, manipulación, conducta exploratoria y curiosidad, son importantes para nosotros, aunque difíciles de precisar ya que rebasan el mantenimiento del equilibrio interior señalando una mayor complejidad y desarrollo autónomo de los motivos superiores.

Los sistemas primarios dan respuesta a las sensaciones de hambre, sed, dolor y al despertar afectivo. Acentuando la función de las consecuencias de la respuesta en el aprendizaje llevan al organismo hasta un nivel suficiente de activación para apoyar el aprendizaje.

Los motivos sociales, llamados secundarios, pero que desde un punto de vista funcional son superiores a los primarios, ya que de ellos depende la vida civilizada, y por su propia autonomía funcional.

Así Brown (1961) opina que toda motivación social está basada en sistemas de impulso primario elaboradas por el refuerzo de sistemas secundarios. Y, anteriormente, White (1959), piensa que las tendencias motivacionales básicas podrían surgir como un componente natural del comportamiento en el curso normal del desarrollo de la maduración. Los primeros cinco años de vida es el periodo de formación de motivos. éstos van a ir apareciendo a lo largo de toda una vida e, incluso, los nuevos se pueden desarrollar a partir de los viejos, para ser "funcionalmente autónomos". Hay un factor social muy importante para la producción de motivos, y es la asociación de la gratificación con las otras personas o el temor a ellas. También los motivos aparecen porque ciertos estímulos y reforzadores son más comunes unos que otros, más fáciles de discriminar y de mayor importancia para la sociedad, por la imitación social, y en el refuerzo puede existir un cambio de conducta. *"Un niño puede aprender a criticarse a sí mismo por una trasgresión debido a que la autocrítica significa un medio de asegurarse el restablecimiento del afecto y la aprobación de sus padres"*. (Bandura y Walters, 1963, pp. 186-187),(6).

Uno de los motivos sociales más reconocido es el del logro (McClelland 1961), reconocido como el factor de impulso al desarrollo histórico de los pueblos, al éxito en el hombre y en suma a los altos niveles de realización. La hipótesis de Mc Clelland (1953), dice:

> *"Las motivaciones humanas se expresan libremente en los productos de la imaginación (sirviéndose de los procedimientos ideados por la psicología experimental). Se podría conocer el estado motivacional mediante el análisis de contenido de sus fantasías o imágenes mentales"*. (7).

Para su estudio se han elaborado métodos proyectivos, cuyas técnicas utilizadas en el campo psicológico despiertan las tendencias latentes e inconscientes de las personas.

Muchas de estas técnicas proyectivas son auténticos ejercicios de imaginación, bien plásticos, o bien verbales, que utilizamos los educadores del área artística con una gran profusión, no con el fin

del psicólogo de conocer al individuo, o en algún caso diagnosticar su rasgos de personalidad o alguna deficiencia, sino simplemente por el hecho de estimular el proceso creativo a través de la participación del "yo" en relación con el entorno, dando muy buenos resultados de aceptación y estéticos, por el grado de motivación en que está el sujeto.

Entre ellas podríamos citar las siguientes:

a) TÉCNICAS ASOCIATIVAS. Evocan respuestas inmediatas, sin reflexión, caso de la asociación verbal (listas de Kent y Rosanoff, 1910); más reciente las de Rapaport- Schafer y Gill (1945-46). Rorschach, discípulo de Jung (1921), creó su psicodiagnóstico, de manchas de tinta, que ha servido para esclarecer el problema de la variación de las estructuras psíquicas de acuerdo con las diferencias culturales. Para poder puntuar, ya que se intenta formular una hipótesis relativa, a la personalidad se apoyan en un perfil general (100 personas normales, pasan por la prueba). Los sistemas de puntuación son de Beck (1944), y de Klopfer (1954-56).

b) TÉCNICAS DE CONSTRUCCIÓN. Los tests de apercepción temáticas, mediante la composición de una narración a través de unas láminas de escenas (TAT), (Murray, 1943), existiendo correspondencias entre las motivaciones del sujeto y las que se atribuyen al personaje principal. Los sistemas de puntuación de Aron (1949), Bellack (1947), Stein (1948), y Tomkins (1947). Las láminas de Blacky, parecido al TAT, de Blum (1949), son láminas con dibujos del perro Blacky relacionados con papá, mamá y su hermano Tippy.

c) TÉCNICAS COMPLETIVAS. Consiste en completar material inacabado: frases de Rotter y Willerman (1947), parecido al TAT, aunque éste tanto como el de Roschach más bien analizan el contenido inconsciente, sin embargo éste es bastante fiable del contenido manifiesto de la personalidad, actitudes, motivaciones y conflictos. Otras técnicas completivas son las narraciones y discusiones incompletas: test de frustación de Rosenzweig (1949).

d) TÉCNICAS DE ORDENACIÓN O ELECCIÓN. Se basa en la elección entre ciertas opciones, para ajustarse a determinado criterio, de lógica, de importancia, de preferencia, etc. Sería el caso del test de Szondi (1947), elección entre 48 fotografías de personas con transtornos psíquicos,

pudiendo así describirse la personalidad en función de ocho sistemas de necesidades; comprobación empírica es negativa. Test de ordenación de escenas, Tomkins-Horn (1957), que consta de 25 láminas, con tres dibujos de un personaje en actividades diferentes, teniéndose que ordenar y narrar lo que ocurre en una frase; es muy limitado, aunque fiable.

Las técnicas que a continuación comentamos son de especial importancia en la investigación que hemos llevado a cabo, y nos han servido de apoyo a la teoría que exponíamos anteriormente, acerca de la utilización de la expresión plástica como medio para conocer al individuo o, también un medio para poseer conocimientos, con un paralelismo claro con la adquisición del lenguaje oral. Todo ello es prueba evidente del desconocimiento y falta de sensibilidad por parte de los educadores del medio que utilizan, así como las influencias de los otros campos del conocimiento, al prescindirse totalmente de los valores intrínsecos de la imagen, de la forma , de la composición, del espacio, del color, de las texturas y, por tanto, valorando únicamente la capacidad de representación, como único a destacar del medio.

Bien es cierto que ahora estamos viendo estas técnicas proyectivas bajo el punto de mira de la psicología; no obstante, hay que destacar que en el campo real de la educación el interés que se puede observar hacia el dibujo infantil y el conocimiento de toda su problemática, está enormemente influido por la psicología, ciencia que, por otra parte, más se ha preocupado por este tema, dando con ello un rigor y fundamento a la valoración de las expresiones infantiles.

e) TÉCNICAS EXPRESIVAS. Difieren de las de construcción en que conceden tanta importancia al proceso creador en sí como al producto creado , siendo utilizada como terapia y diagnóstico.

JUEGO; estudio de la personalidad infantil, se ofrecen juguetes, particularmente muñecos y se observa el comportamiento. Las valoraciones interesantes fueron las de Sears (1953), sobre la dependencia y la agresividad.

DIBUJO Y PINTURA; para la valoración de la personalidad, con especial interés en la de la figura humana, Buck (1948), Machover (1949). Puntuaciones cualitativas, postura y tamaño, errores de proporción, sombreado etc. La interpretación de las pruebas es imprecisa, y depende

de la intuición clínica, respaldada por unas reglas generales que relacionan rasgos característicos de la personalidad. Son fuente de error interpretativo, ya que las respuestas están condicionadas por ciertos estados psíquicos transitorios y por la naturaleza de los estímulos, en definitiva, por diferencias individuales que nada tienen que ver con la personalidad. En general, no se tienen en cuenta los rasgos inconscientes que "teóricamente" constituyen la mayor fuente de datos.(8).

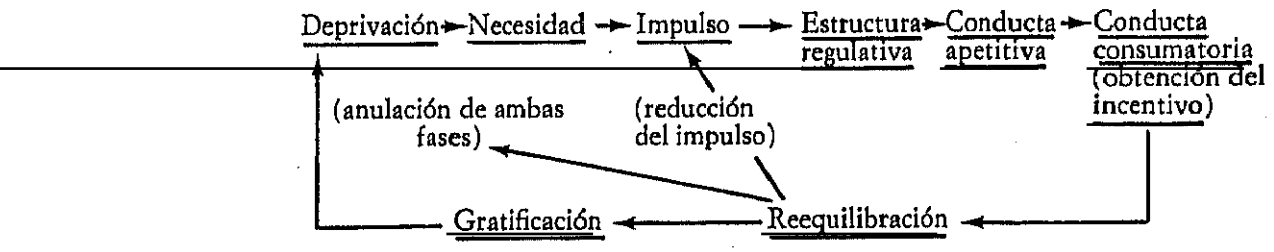
La función motivacional de las actitudes es una forma de motivación social, y una disposición para responder a la realidad.

> *"En su conocida definición de 1935, G.W. Allport, define la actitud en los términos siguientes:*
>
> *"Una actitud es un estado de disposición nerviosa y mental, organizada mediante la experiencia, que ejerce un influjo dinámico o directivo sobre las respuestas que un individuo da a todos los objetos y situaciones con que ella está relacionada".* (Pinillos, 1975, p. 516)

Hay que tener en cuenta tambien la posible afinidad entre las actitudes y variables de personalidad de tipo emocional, tema que nos interesa en la investigación que estamos desarrollando.

Respecto a las teorías de la motivación, según el profesor Pinillos, Bernard a mediados del s. XIX denominó *"la constancia del medio interior (referida a los sitemas de regulación de la glucosa en la sangre, que era referida como una ley más general de la vida)*, condición de vida libre". Jennings (1899) frente a Loeb (mecanicista), decía que todo ser vivo contiene en sí mismo las condiciones para su desenvolvimiento. En 1924 Herrick señaló que la materia y energía del cuerpo vivo fluyen interrumpidamente aunque su forma permanezca constante, y anteriormente Child expuso concepto muy cercanos al homeostasis, el organismo ubicado en un medio cambiante reacciona para conservar su identidad aunque sean alterados sus factores externos. Pavlov había tratado también los conceptos de equilibración.

La publicación de Cannon en 1932 "The Wisdom of the Body" (La sabiduría del cuerpo) desarrollando el concepto de homeostasis, hacía tiempo que se tenía constancia de ello. La motivación homeostática es un proceso de equilibración al intercambio energético en que se constituye la vida. Segúnn Lindsley (1957) pueden agruparse en dos clases una inflexible (regulación fisio-química) a la que se añadiría los reflejos incondicionados, y otra más flexible atribuible a los instintos y hábitos. El fín de estas conductas llevaría a las metas de restaurar el equilibrio perdido.



A este cuadro (9) hay que añadir que los conceptos de reequilibración y gratificación, de reducción de la necesidad y del impulso no son intercambiables, aunque presenten relaciones estrechas. La razón humana ante la realidad y desde el plano de sus posibilidades, introduce en el conocimiento un factor de disonancia entre lo que es y lo que podría ser, clave abierta de la motivación humana, ya que concibimos factible la realidad y no la presencia puntual de las estimulaciones, por lo tanto nuestras aspiraciones no acaban en la consecución de un logro.

El valor motivacional del incentivo está en la reducción del impulso o en la consecución de un logro. Harlow y Berlyne (1950) plantearon que motivaciones biológicas como la curiosidad, no se ajustan a la reducción del impulso. También las investigaciones de Butler (1953), han mostrado el valor motivacional a los estímulos visuales. De esta manera Hull que había insistido en la teoría de la reducción del impulso apreció que su teoría sobre la explicación motivacional había girado en exceso con la eliminación de estímulos interoceptivos perturbadores, al incentivo se le suponían más posibilidades. Spence fué quien más desarrollo este aspecto del problema, que Young había

considerado importante a principios de los años cuarenta. (Pinillos, 1975, p. 523).

Young, a lo largo de veinte años (1961), apoyó su teoría hedonista de la motivación, la cual es la repercusión afectiva de la estimulación, lo que determina el proceso motivacional, la conducta motivada se organiza de acuerdo con el principio hedonista de alcanzar el placer y disminuir el dolor.

Experiencias de Ritcher (1943) sobre autoselección de dietas que sí poseen una valor biológico autorregulativo, que Olds (1956) descubriendo los centros hipotalámicos de placer, demostraron ampliamente la posibilidad de disociar motivacionalmente la función autorreguladora de los estímulos y su función hedónica. Actividades como la curiosidad, observación tenaz de formas y colores que se consideraba fuente de estímulos, exceden los estímulos de función motivante, es decir:

> *"su valor de incentivo puede ser disociado de su función homeostática.....y es lo que facilitaría la autonomía funcional de los motivos superiores, señalada por Allport (1937), capaces de dirigir y hasta de oponerse radicalmente a la satisfacción de las necesidades orgánicas"*.(Ibídem, p. 525).

En la teoría del incentivo psicólogos desde Thorndike, Freud, Young, incluso McClelland encontramos la idea del placer como llave que abre y cierra una vida feliz. Sin llegar a términos totales de identidad con los incentivos de esta idea, si se aprecia la relación profunda entre la psicología de la afectividad y el concepto de incentivo, entendiendo como incentivo el incitador a la acción, por su validez para el sujeto, lo que le atrae, no es un motivo. La atracción puede estar fundada en experiencias afectivas distintas ,y que los organismos tienden en general a conseguir placer y evitar dolor, es indiscutible, de ahí han partido las concepciones hedonistas del incentivo.

Otras teorías del incentivo no hedonistas, y que funcionan al margen de la experiencia afectiva, *gratificadores* en Thorndike, *cathexis* en Freud, o de *valencias* en Lewin. Hasta encontrar

lugar en el conductismo con Spence, Hull, y más adelante con Logan dentro de la psicología cognoscitiva.

En las teorías cognoscitivas, hay dos destacadas; las que hacen uso de las expectativas; y, las que postulan un modelo dinámico llamado disonancia cognoscitiva. De la primera Tolman es el más conocido junto con Atkinson. De la segunda es Festinger el más representativo.

> *"Este tipo de teorías aproxima el problema de la motivación a la teoría de la decisión y al estudio de la frustación y el conflicto, sin abandonar por otra parte un modelo auto-regulativo traspuesto al nivel de la actividad mental superior".*(Ibídem, p. 528)

La teoría psicoanalítica ha evolucionado mucho a partir de Freud, que es eminentemente homeostático, en que la pulsión guía la conducta del hombre, entendiendo como pulsión un proceso somático del que resulta un estimulo en la vida mental del individuo, favoreciendo el aspecto de anular la pulsión negativa para provocar placer. Freud a lo largo de su vida distingue dos pulsiones primarias; la del instinto de conservación; y la sexual. Más adelante las redujo a una sola la líbido, para finalmente llegar a otras dos; la de la conservación de la vida y su destrucción. Han elaborado estas teorías Toman, Rapaport, Colby. Aunque no se puden considerar únicas las teorias freudianas, si que han sido núcleo importante.

> *"Wolman a partir de ellas plantea tres niveles conductuales; 1) un nivel prehedónico, regido por el principio del placer; 2) un nivel hedónico, regulado por el principio de realidad; 3) un nivel post-hedónico, interpretable en términos cognoscitivos superiores.*(Ibídem, p. 259).

Las doctrinas humanísticas cuyos representantes con Allport (1937-1961) y Maslow, el primero detectó la autonomía funcional de los motivos superiores del hombre, el segundo ha aportado interpretaciones interesantes sobre la dinámica del desarrollo

motivacional humano. Más que teorías científicas son descripciones e interpretaciones de los motivos humanos, están a falta de rigor operacional.

Respecto de las teorías fisiológicas Pavlov hace referencias al tema de la motivación; una referente a la excitación; otra al estímulo incondicionado y sus condiciones para llevarlo a cabo para que ejerza de refuerzo. Así como la importancia del reflejo para el condicionamiento, tema que rozaba con el problema de activación y de motivos, como la curiosidad. En 1957 Morgan y Lindsley analizan la función motivacional del sistema reticular, Morgan considera los impulsos como estados motivacionales centrales, iniciados o dirigidos por estimulación exteroceptiva, pero distintos a ella. Un impulso puede durar sin necesidad de excitaciones sucesivas. Lindsey, Hebb, Bindra o Berlyne han aumentado el cometido de los procesos cognoscitivos, la energía de la dirección en la conducta motivada.

A modo de resumen podríamos decir que el desarrollo de los conceptos de motivación en el siglo XX han sido los siguientes:

En las dos primeras décadas se distinguen tres tendencias, 1) la presentación que hizo Freud del psicoanálisis, 2) la introducción del conductismo hecha por Watson y 3) el apreciar que el concepto de instinto era de poco valor en la psicología humana.

Entre 1920 y 1940, surgen varios acontecimientos de gran significado para el tema de la motivación; 1) dentro de la Gestalt, Lewin presenta su teoría en que propone que dentro de la mente exitían campos de fuerzas y dentro de cada campo, cada objeto representado tenía unas valencias positivas o negativas para el individuo. 2) Cannon, publica su teoría de la homeostasia, el organismo implicado en mantener un equilibrio dinámico dentro de sí y con el ambiente.3) Tolman presenta su tesis del conductismo con finalidad, para proporcionar la dirección de finalidad entre el principio de estimulación y la respuesta de la meta (experimentando con animales, en laboratorios con control). 4) el movimiento Freudiano apoyó la psicología clínica para ser más dinámico su método, con ello se aumentó la formulación de teorías y en la literatura la dinámica de la personalidad.

En las dos décadas siguientes de 1940-1960, aumenta el interés por el tema. 1) La II Guerra Mundial creo la necesidad de experimentar sobre los indicios de las motivaciones sociales, demostrando bastantes incoherencias a ese nivel. 2) la publicación de Hull, "Principles of Behavoir", en 1943 estimuló la continuación de trabajos sobre los mecanismos del impulso y del hábito del comportamiento. 3) las nuevas técnicas en electroencefalografía permite ver hechos intrigantes acerca del funcionamiento de los centros nerviosos en el comportamiento motivado y emocional de las especies subhumanas. 4) los etudios que aparecieron de los métodos clínicos aplicados a la dinámica de la personalidad se incrementó enormemente, desarrollándose dos vías una que atiende la motivación y la percepción y la segunda a medir la motivación por medio de pruebas proyectivas. 5) las técnicas de análisis matemático como uso del análisis factorial de datos experimentales y construcción de pruebas, para evaluar las motivaciones, así como las computadoras para realizar análisis más minuciosos, son otros de los datos de interés que aparecieron en estas dos décadas. (McTeer, 1978 pp.9-13).

No se ha comentado todavía el aspecto negativo de los procesos motivacionales lo cual hay que hacerlo en un apartado: son el castigo y la frustación.

El castigo tiene dos aspectos, lo que puede ser de doloroso para el que lo recibe, y el otro aspecto, es la referencia de una recompensa en espera, todo ello con el fín de hacer una corrección ejemplar en el sujeto. Un castigo supone infligir un daño con el fín de modificar una conducta. El daño puede ser de dos maneras; estimulando una aversidad en el sentido físico o simbólico, y no dar un bien deseado, esto último está más cercano a la frustación, que no tiene intención de pena.

El concepto de castigo que define Mowrer (1947) es *"el incremento relativamente súbito y doloroso de una estimulación que sigue a la ejecución de algún acto"*. Más adelante el profesor Pinillos comenta la dificultad que existe para definir un estimulo nocivo *"pero cabe, en principio, identificarlo con un estímulo aversivo, es decir, con una estimulación a la que el sujeto no desearía someterse"* (Ibídem, 533).

Los castigos pueden tener efectos secundarios, como la ansiedad, la hostilidad hacia la fuente de castigo etc., también las recompensas pueden tener efectos secundarios pero en menor medida. No debe prodigarse el castigo, o al menos tener presente la complejidad que conlleva. Es más eficaz pensar que el hombre es capaz de aprender por la observación.

La frustación es una disonancia que se produce cuando el nivel de aspiraciones excede a las capacidades de ese indivíduo. A veces el factor desencadenante es extríseco lo cual lleva a una conducta motivada que da origen a una frustación. el intento de conseguir objetivos incompatibles da origen a conflictos igualmente frustrantes. Con lo cual vemos que la frustación aparece por un proceso motivacional en función de deficiencias, obstáculos o conflictos.

5.1.) *Motivación y educación.*

La motivación se refiere al inicio, continuación o cese, y dirección de una conducta, el estudio de la motivación es el estudio de supuestas causas de las conducta, dado que las causas reales no se pueden conocer con certeza.

Centrándonos en la motivación académica, (10) veremos que las grandes teorías psicológicas hasta los años 70 consideraban la motivación como un componente importante, las versiones más modernas de esas teorías coinciden en algo, pero es importante distinguir entre enfoque conductista, dinámico y cognitivo, ya que los tres han desarrollado el tema de la motivación.

La primera, conductista enfatiza el papel de las experiencias del aprendizaje, refuerzos contingentes, y variables de situación para la determinación de la dirección e intensidad de la conducta y describen la motivación en términos de tendencias conductistas en situaciones dadas. De una forma radical Skinner, así como en la teoría del aprendizaje social Bandura, tienden a ese enfoque general, estando en contra acerca de la importancia que ejercen las variables cognitivas entre los efectos de refuerzo y los modelos. La teoría de Bandura, del aprendizaje social, admite la importancia que tiene la información que los individuos interpretan, por su procesos reguladores, a través de los cuales se evalúa y controla sus propias acciones y afecta a su conducta. Las mediaciones cognitivas son consideradas respuestas condicionadas, a igual que las conductistas.

En el psicoanálisis están utilizados los enfoques dinámicos que definen la conducta por conflictos internos, en gran parte inconscientes, dentro de las demandas culturales interiorizadas, además de la importancia del ego como orientación de la realidad. A lo largo del desarrollo del niño la dinámica de estos conflictos aumenta el dominio de la realidad sobre el impulso, con la orientación basada en el placer. Tienen gran importancia los conflictos inconscientes y no resueltos, que se derivan de las experiencias vividas en la primera infancia.

Los enfoques cognitivos indican que la motivación estará determinada por un proceso de toma de decisiones, cuando un

individuo activo, para controlar su entorno, selecciona entre los posibilidades de conducta, y así la motivación de esa conducta está en función de dos factores generales, la percepción y su expectativa, de lo cual trataremos más adelante.

Estos factores se multiplican y determinan la fuerza para dirigir la acción hacia esos resultados, así se refleja la elección, intensidad y persistencia de la conducta. La mayoría de la investigaciones han tratado cuatro causas específicas; habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte. Las causas están atribuidas a las características de la situación, y a las características personales.

El enfoque congnitivo parece ser que es el que tiene un mayor valor para la investigación.

> *"Piaget, hizo afirmaciones en cuanto a qué motiva la conducta cognoscitiva en general; vale a decir, los principales motivos o necesidades que se satisfacen cuando el organismo realiza una adaptación cognoscitiva a la realidad.....en varias oportunidades se aventuró a hacer especulaciones respecto de las relaciones existentes entre la cognición y los afectos, los intereses etc., y acerca del desarrollo de los sistemas afectivos en general".*(Flavell, 1982, p.97).

Gardner en su libro "La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva", hace una revisión de todos los psicólogos que han tratado el tema desde 1970, definiendo a la ciencia cognitiva *"como un empeño contemporáneo de base empírica para responder a interrogantes epistemológicos de antigua data, en particular los vinculados a la naturaleza del conocimiento, sus elmentos componentes, sus fuentes, su evolución y difusión.....por explicar el conocimiento humano".* (Gardner, 1988, p. 23)

La aplicación de principios de motivación hace que podamos racionalizar, a través de diversas teorías conductistas, de una mayor aplicación en pedagogía, ya que considera el comportamiento como resultado del aprendizaje y de la educación, y, por tanto son las que nos

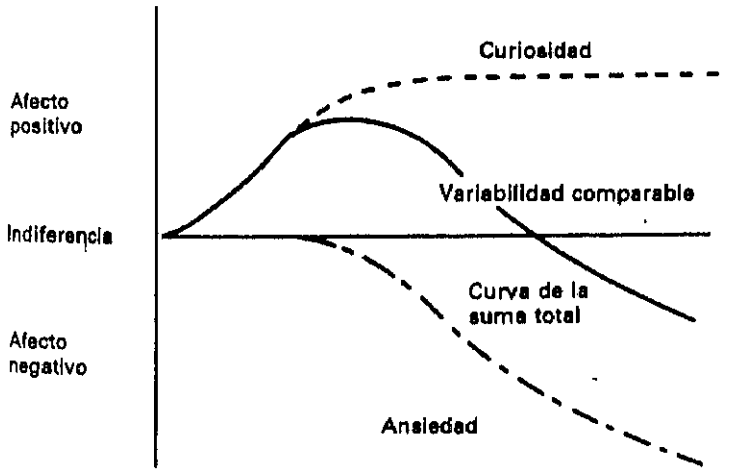
interesan en este momento, la conducta en situaciones educativas concretas.

No se puede considerar a todo alumno desmotivado, en general todos están motivados, aunque no siempre en la dirección que nos interesa para poder desarrollar una serie de aprendizajes. Así vemos que la motivación es el análisis de factores en la interacción de una persona con su medio, a través de la cual nos permite comprender la variedad de conductas. Existen muchas teorías y diferencias de opinión dirigidas hacia la naturaleza humana, aprendizaje, crecimiento y razonamiento, pero recalan muchas de ellas en situaciones comunes, como por ejemplo la idea de que el individuo parte de un todo que luego se va formando por los hechos que le van ocurriendo de tipo intrínseco y extrínseco. Existen más desacuerdos en función de los factores influyentes. Lo que no encontramos en ninguna teoría de la motivación, la explicación a la conducta del individuo, a todo lo más predicen conductas grupales. Unas teorías, como hemos podido ver anteriormente, tienden a considerar que en el individuo hay dos fuerzas opuestas que actúan para motivarle, una primera que tiende al equilibrio (homeostasis), mietras otra segunda le lleva a la excitación y actividad. También hemos observado las diferencias que surgen en cuanto a las explicaciones de esta segunda fuerza motivadora, unos consideran que es innata, otros fisiológica, y otros adquirida. También las teorías tienden a ser intrínsecas (autotélicas) relacionadas con la conducta compensatoria, o extrínsecas (exotélicas) basadas en la satisfacción producida en el individuo por factores externos. En educación son relevantes las de tipo intrínseco.

La teoría de Berlyne (1963), sobre la motivación reactivada intrínseca, que afirmó que hay una motivación que lleva a los individuos a reaccionar con una conducta exploratoria en los ámbitos desconocidos, al instinto lo llamó exploratorio y al estado, curiosidad. Comentaba de la curiosidad como un estado de tensión creado por un entorno incierto y la respuesta a un conflicto que ofrece muchas formas de exploración. La variabilidad del entorno induce a la curiosidad y estas variables pueden ser; incongruencia, novedad, complejidad, dificultad y contradicción. Esto hace que el individuo coteje las diferentes partes de algo nuevo, como un nuevo estímulo que parte de un estímulo previo,

cuando no se coteje bien se produce una respuesta conflictiva, incertidumbre que crea la tensión. Los mecanismos de ese proceso residen en el cerebro y en otros procesos fisiológicos y bioquímicos.

Al estado de curiosidad se mezcla el efecto asociado, en la excitación hay un cierto grado de ansiedad. Los efectos positivos (de aproximación) se oponen a los negativos (de retraimiento), esta relación se ve mejor en el gráfico de Berlyne, llamada *curva de "Wundt"*. (11)



También es interesante la teoría de la variabilidad, desde el punto de vista educativo, ya que no sólo implica una motivación a la curiosidad, sino también dirige la motivación hacia los rasgos del medio que tienen una alta variabilidad. Siendo el caso de que si en el entorno hay algo nuevo o complejo el individuo se sentirá más atraido, hará una exploración en ese sentido hasta reducir la incertidumbre, de tal manera que el fin de la exploración es la adquisición de información y su resultado es el aprendizaje.

Los educadores están formados para manipular el nivel de variabilidad de las aulas para facilitar la exploración y curiosidad de sus alumnos.

La curiosidad también se ha estudiado como variable de la personalidad, ya que la voluntad de las personas varía en tolerar o reaccionar sobre situaciones inciertas. Así veremos alumnos muy curiosos en que prefieran entornos menos estructurados, y los menos curiosos deseen otras situaciones más claras y concretas.

Si la curiosidad se considera una motivación inmediata, ya que se refuerza de inmediato, y ese refuerzo se basa en la interacción entre la persona y la actividad, la motivación del resultado se considera motivación intrínseca, ya que la interacción surge dentro de la persona.

El individuo valora su conducta y los resultados. La motivación por el resultado se llama también la necesidad del logro, y es más importante el proceso de intentarlo, que el conseguirlo. Murray había clasificado la necesidad del logro como una de las 27 motivaciones humanas adquiridas. La necesidad del logro pasa a ser parte de la personalidad de un individuo y afecta a todas las actividades vitales incluida la educación. Hay personas que tienen grandes aspiraciones y lo fundamental para ellas es la perfección de sí mismas, más que el prestigio o el dinero. Prefieren situaciones en las que su responsabilidad personal efecte a los resultados, desean controlar su destino y tener un juicio crítico basado en sus propias evaluaciones y experiencia, esperando obtener compensaciones más a largo plazo, antes que pequeñas compensaciones y de forma inmediata.

La necesidad del logro es una motivación aprendida, Los programas de formación infantiles se elaboran para acrecentar esa necesidad.

La motivación para la realización tiene resultados con consecuencias importantes para la supervivencia, el bienestar, las recompensas sociales y el amor propio. Es la motivación para el rendimiento, ya que las fantasías relacionadas con él toman la forma de pensamientos referentes al éxito, el dinero, la aprobación social, etc. Los individuos fuertemente motivados se marcan un nivel de aspiración alto, se dejan guiar por un interés profesional realista, suelen rendir más en la escuela y alcanzar por tanto un nivel superior de educación.

También vemos que la necesidad de rendimiento constituye una importante fuente de aspiración, esfuerzo y perseverancia. Cuando una persona espera que su rendimiento se valore de acuerdo con su nivel de ejecución conocido, la conducta se halla orientada en función del rendimiento, y éste surge cuando se toma conciencia de la responsabilidad respecto al desenlace de determinada empresa. La intensidad del impulso

de rendimiento hace distinguir entre sí a los individuos, y las actividades se diferencian por el desafío que representan y por las oportunidades que brindan para despertar dicho impulso. Por ello, tenemos que tener en cuenta los rasgos de personalidad y los factores ambientales que, a la vez, pueden ser también los problemas.

Tendremos en cuenta como consideraciones históricas, tres motivos: éxito y fracaso, participación del "yo" y nivel de aspiración.

> *"Según Heckhausen, la motivación momentánea del aprendizaje está condicionada por los siguientes motivos relativamente permanentes, es decir variables de la personalidad:*
> *1-Motivo de rendimiento.*
> *2-Estímulo objetivo (interés ante un contenido didáctico).*
> *3-Necesidad de identificación con la imagen de un adulto.*
> *4-Necesidad de recibir aprobación.*
> *5-Necesidad de depender de adultos.*
> *6-Necesidad de validez y reconocimiento.*
> *7-Necesidad de evitar el castigo.*
> *8-Necesidad de estimulación óptima (por ejemplo, novedad de la materia de aprendizaje)"*, (Todt, 1982, p. 205) (12).

En educación uno de los estímulos importantes es la ansiedad, que es de naturaleza intríseca, en la tarea o en la persona. Cuando se trata de tarea intrínseca, surge cundo los estímulos son abrumadores, hay un exceso de variabilidad y se agobia con la incertidumbre, la excitación aumenta, así como el afecto negativo con retraimiento, Day y Berlyne (1971) identifican esta situación con miedo, más que con ansiedad, ya que su origen es claro. La ansiedad como motivación intrínseca, se considera un desafío del ego, más que un peligro físico. Esto ratifica la idea de que las personas tanto se pueden castigar por sí mismas, por falta de preparación, como premiarse por los resultados. Así la ansiedad se convierte en elemento persuasivo y afecta a la conducta.

Se ha investigado bastante sobre la correlación entre las medidas de ansiedad con los resultados académicos, resultando la mayoría de los casos, bastante moderadas las correlaciones aunque resultan complejas las relaciones como la evaluación de estimulación de estrés, condiciones ambientales, complejidad o novedad del material, y la habilidad del individuo para procesar una estimulación compleja.(13)

La motivación basada en la competencia, según White, crece con el aprendizaje y los logros, y es un rasgo respecto al que los individuos varían según una situación u otra. A la edad de 2 años puede ser muy importante pues se da el espíritu de experimentación, aunque sea difícil de entender para los padres y maestros que no están familiarizados con este concepto y pueden reaccionar de una forma restrictiva.

Si un individuo se ve recompensado en su exploración con la comprensión, el aprendizaje y el sentimiento que da el dominio, hará que se convierta en una persona independiente y segura que lucha por sus resultados. Estas personas se convierten en intrísicamente motivadas. En el caso contrario puede aparecer en vez de la seguridad, la ansiedad, con lo cual los resultados serían totalmente opuestos.

En cuanto a la motivación extrínseca, otra importante motivación en educación, es el conjunto de factores externos al indivíduo y están bajo el control de otras personas que determinan el comportamiento del indivíduo, conviertiéndose éstos en agentes de control. Son fundamentalmente la recompensa y el castigo, que motivan para iniciar o concluir una conducta e intentar dirigirla a una meta satisfactoria.

La motivación más conocida es la modificación de la conducta con la cual permite al educador reaccionar ante alumnos de manera inmediata para formar conductas deseables y eliminar las indeseables, esas respuestas del educador sirven como refuerzos o castigos que modifican las conductas operantes de los alumnos, formándose un círculo donde los maestros controlan y forman a los alumnos y viceversa, hay que observar que la modificación de la conducta actúa en ambas direcciones.

A modo de conclusión añadiremos que han proliferado numerosas teorías sobre la motivación, la mayoría de ellas tienden a

tratar aspectos delimitados de la conducta, tales como la exploración, el logro y la perseverancia, son más descriptivas que predictivas, entendiendo que ocurra entre un gran número de indivíduos.

Siendo que la causalidad también infiere en la motivación, no es necesario adoptar una teoría específica por encima de otra, aunque hay que tener en cuenta que una teoría adoptada implica una conducta determinada en la figura del profesor, y por tanto la actuación será decisoria en el aula.

5.2.) *Motivación y educación artística.*

En la educación artística tiene una gran importancia el estado motivacional intrínseco, el impulso que desarrolla el propio individuo, así como la motivación por agentes externos.

Deberíamos revisar nuevamente las teorías de Maslow desde el punto de vista de Todt, en su libro "Motivación", la jerarquía de necesidades las diferencia de la siguiente manera:

- *Necesidades fisiológicas.*
- *Necesidades de seguridad.*
- *Necesidades de pertenencia y amor.*
- *Necesidades de estimación.*
- *Necesidades de autorrealización.*

Las necesidades superiores (el final del listado), no aparecen hasta que las inferiores están satisfechas, ocurre en todo proceso de desarrollo personal. (Sánchez Alonso 1986, p. 80).

Respecto a las necesidades de autorrealización, el mismo autor comenta:

> *....es desarrollar el potencial creativo dando en en su conducta expresión de su personalidad de modo que los logros interesan más por el aspecto de autodesarrollo, que por las recompensas de éxito. (Ibídem, p. 81)*

Fundamentalmente nos interesan estas últimas necesidades en las que describe más detalladamente las cualidades de una persona totalmente desarrollada.

> *"Una percepción más clara y eficaz de la realidad. Mayor apertura para las experiencias. Mayor integración, totalidad y unidad de la persona. Mayor espontaneidad y expresividad; total funcionamiento, viveza. Un yo real; una entidad sólida, autonomía, unicidad. Mayor objetividad,*

distancia y trascendencia del yo. Creatividad. Capacidad para unir lo abstracto y lo concreto. Estructura democrática del carácter. Capacidad de amor. Necesidad de adquirir conocimientos. Necesidad de comprender, sistematizar, de analizar, de establecer relaciones, de necesidades estéticas".(Maslow, Todt, 1982, p. 197).

Todo ello puede convertirse en los objetivos deseados para el indivíduo, y que vemos, que no son sino necesidades de la persona. éstas están motivadas por agentes internos y externos, se puede apreciar en el listado de cualidades que gran parte de ellas pueden ser estimuladas perfectamente a través de la práctica del Arte, y a la vez esta práctica no puede llevarse a cabo sin la estimulación adecuada para que las cualidades afloren libremente. Por tanto toda motivación referida a la educación artística deberá tener los suficientes componentes y estímulos para que puedan desarrollarse.

Balada y Juanola comentan sobre el aspecto proyectivo, como una exteriorización del proceso interno, en que a través del dibujo, y gracias al psicoanálisis, es un medio de expresión de sentimientos. Los métodos proyectivos exploran la personalidad del indivíduo y sirven de reflejo al mundo interior del niño, que a través del dibujo deja escapar los conflictos, alegrías y emociones.

Aunque para nosotros no es necesario conocer las valoraciones psicométricas de los tests proyectivos, sí es necesario tenerlos en cuenta, ya que repercuten en los resultados de la expresión, como ya se comento al inicio de este apartado.

"El desarrollo de la personalidad del niño y el clima en que se efectúa su proceso de comunicación estética son factores que condicionan en gran manera su expresión" (1987, p. 61)

En el proceso artístico toman parte otros factores que también estudia la psicología, y que están unidos al tema de la motivación, ya que no se puede separar en dicho proceso todos los

factores que toman parte del estado motivacional, en unos casos son estímulos y en otros son la base impulsora, por tanto debemos analizar; la creatividad, la sensibilidad, la percepción, la emoción, y los intereses.

5.2.1.) *Creatividad.*

Una de sus muchas definiciones y más común podría ser la de la capacidad de aportar algo hasta entonces inexistente, otra lo trata de proceso o procesos psicológicos, y también puede tratarse del producto. Dicho término puede recoger desde la solución de problemas sencillos hasta la interpretación de la realización de uno mismo.

Existen procesos mentales convergentes, que son aquellos que deducen nuevas intuiciones de informaciones conocidas, y procesos divergentes que no siguen los caminos conocidos sino que sólo utilizan un mínimo de informaciones obtenidas, por lo cual son creativos. (Schenk-Danzinger, 1977, p. 113).

Gardner trata las estructuras cerebrales en su libro "Artful scribbles" (1980), indicando que el hemisferio izquierdo domina las operaciones lógicas y linguísticas, mientras que el derecho lo hace de los conceptos espaciales y creativos. Betty Edwards, utiliza ese mismo concepto en su libro "Como dibujar con la parte derecha del cerebro" (1984). En la actualidad se reconoce ; "*la reconcialiación y comunión de ciencia, Arte y técnica*" (Gil Almejeiras, 1991, p.47)

Son rendimientos creativos aquellos que aportan soluciones originales y constituyen un enriquecimiento personal, como autorrealización, o como solución a problemas actuales de la técnica, la ciencia, y el Arte.

Respecto a los niños, exiten tres comportamientos creativos; en el juego; en la solución de problemas; en la práctica artística. Siendo la fluidez, flexibilidad y originalidad las características de la creatividad. (Schenk-Danzinger,1977, p.114).

Al niño hay que implicarle en un pensamiento productivo, para la resolución de problemas; permitirle la libertad de expresión con despreocupación de buscar respuestas correctas; hacer uso

de talentos y habilidades; buscar significados nuevos, relacionando hechos e ideas y reordenando su material de forma personal; incitar a la búsqueda de lo desconocido, no conformarse con las primeras respuestas; practicar el autocontrol, con una disciplina personal de mente y cuerpo; producir entusiasmo, sólo así se logra la sartisfacción y los altos rendimientos.

Las actividades de tipo divergente son tan variadas como los individuos que las realizan. Si la persona se involucra en buscar, organizar, crear y comunicar, lo está en el acto creativo y en seguir su propio aprendizaje consiguiendo así un acto de autoafirmación. (Marín Ibañez, 1972, pp.241-242)

5.2.2.) *Sensibilidad.*

La adaptación al medio y el ejercer una conducta, son operaciones de acomodación y asimilación. La primera de estas operaciones es sentir, como diría Piaget. Toda conducta comienza sintiendo, y es a través de la sensibilidad que el individuo comienza a adaptarse. Las cualidades sensibles tienen una realidad objetiva que los sentidos se limitan a registrar formalmente. Aunque se pueden distinguir dos tipos de cualidades; primarias porque están en las mismas cosas, y secundarias que son las capacidades para producir sensaciones en las cosas, aunque guardan una relativa respectividad para que haga posible la integración del organismo en su medio. Las cualidades sensibles no son arbritarias y aparecen en función de un reflejo o estímulo.

Para saber en que consiste una cualidad sensible, revisamos lo que el profesor Pinillos trata en su libro "Principios de psicología". En primer lugar es la introducción de una dimensión cualitativamente nueva que enriquece el concepto de realidad para un individuo cognoscente. El primer paso de esta actividad cognoscitiva está representado por la sensiblidad, entendiendo que fué una aparición gradual. La polaridad sujeto-objeto no es originaria, sino resultado de una evolución. en la actividad cerebral existe una correspondencia entre la cualidad sensible y la realidad del objeto reflejado en ella. La cualidad sensible es el resultado de su interacción con la actividad

cerebral, es por tanto un fenómeno que acontece en el cerebro y tiene un carácter material, aunque al ser un acto subjetivo sólo para el que lo ejecuta, tiene una materialidad muy particular. La comunidad material de la especie y la comunidad del lenguaje hace suponer que lo que se percibe es igual, pero no se tiene la certeza de ello, puesto que la experiencia sensible es irremediablemente privada. Lo que sucede dentro del cerebro es la actividad nerviosa, y fuera de él queda el objeto que estimula los sentidos, es una materialidad que carece de espaciosidad.

En la experiencia sensible se manifiestan las impresiones sensoriales, los colores, los sonidos etc., las que son propiedades de su mundo y el sujeto puede captar.

Para ello necesita de receptores, y éstos pertenecen a cuatro clases distintas:

- Los que reaccionan a la entrada del estímulo.
- Los que reaccionan al cese de la estimulación.
- Los que dependen de los cambios de la energía incidente y reaccionan al comienzo y cese del estímulo.
- Los que emiten impulsos a un ritmo lento, de descarga espontánea.

El tema, como podemos ver, de los sentidos es bastante complejo, por tanto el proceso sensorial, la forma en que los sentidos captan y transmiten información puede estudiarse de diferentes maneras. Por ejemplo en el proceso sensorial de la visión, podemos distinguir varios aspectos; un momento estimular (focalización activa o rechazo del estímulo); una fase de transmisión; y una fase de proyección-elaboración.

Los receptores se limitan a ofrecer al cerebro impresiones sensoriales aisladas, sensaciones, que luego el cerebro se encarga de asociar en términos perceptivos que representan los objetos y procesos estimulantes. (Pinillos, 1975, pp.107-151).

5.2.3.) *Percepción.*

La unidad psicológica básica del conocimiento sensible en el hombre, no es la sensación sino la percepción, "*ésta*

consiste en una integración psicofísica por la que la energía estimulante se manifiesta como mundo al sujeto que percibe". (Pinillos 1975, p. 153).

Así pues, es una aprehensión de la realidad a través de los sentidos, las cosas se manifiestan como tales con la experiencia. Percibir es un cierto saber sobre las cosas percibidas y sus relaciones, siendo imposible separar de la percepción, la afectividad ni la actividad de las cosas. Para ello el comienzo imprescindible sea con la atención, puesto que la percepción es selectiva. La atención depende de factores intrínsecos y extrínsecos. Se pueden incorporar a la atención los términos de actividad, amplitud, selectividad, organización y directividad para clasificarla de una manera global. Si atendemos a los grados de participación en voluntaria, habitual e involuntaria.(Ibídem, pp. 157 y 158).

No queremos entrar en toda la problemática de la atención, para continuar con el tema iniciado, la percepción.

Puesto que la percepción es una aprehensión de la realidad y que percibimos directamente los objetos y procesos reales, vamos a revisar los criterios de la percepción, según Bayo Margalef (1985, pp. 21-24).

Partiendo de una revisión de las teorías más importantes sobre la percepción, incluida la de la "*Gestalt*" como opuesta a las anteriores, en la que la percepción se consideraba el proceso cognitivo más importante. *Gestalt* que significa forma o mejor, estructura, que es una experiencia inmediata, ya estructurada de tal manera que este concepto va a ser una interpretación conjunta del mundo físico y sus procesos mentales.

Respecto a la abstracción perceptual en las artes plásticas, los artistas se han preocupado por traducir las categorías perceptuales en representaciones de la realidad, el artista propone al espectador la confrontación con sus propios esquemas, así surge la exploración y el reconocimiento como también la experiencia cognitiva y emocional que éste puede llevar asociada. En el niño ocurre lo mismo desde que nace, maneja categorías perceptuales, están asociadas su vida mental a su experiencia sensorial.

Las categorías perceptuales abstractas se pueden clasificar de la siguiente manera:

-Categorías de diseño; línea, borde, figura, forma, color, textura y pattern (modelo a imitar).

-Categorías naturales; claridad, oscuridad, verticalidad, horizontalidad, ubicación de los objetos, emplazamiento de las zonas, intersticio y profundidad.

-Categorías relacionales; contraste, dirección, movimiento, tiempo, equilibrio, variedad y unidad. (Bayo Margalef, 1985, pp.132-135).

Respecto a un estudio de la percepción a través de la pintura, como respuesta infantil al Arte, recogido en el libro de Bayo Margalef, "Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales", nos resulta especialmente interesante, dado el carácter de nuestra investigación, en base a la motivación en la educación artística.

Se analizan las conductas complejas implicadas en la percepción y apreciación del Arte, centradas en las respuestas perceptivas, desarrolladas según las categorías antes mencionadas.

Hemos seleccionado las que en su contenido aparecen las artes plásticas:

Preferencia infantil sobre el estilo o el tema de las pinturas G.W. Hardiman y otros (1977). El tema material también fué estudiado y era secundario respecto al estilo, se hace referencia a la tesis de H. Gardner (1976) de que *"el desarrollo estético puede incluir procesos de pensamiento, elementos y un armazón de evolución, diferente de los estadios de Piaget en el desarrollo de la inteligencia"* .

La búsqueda de la estructura artística M. Bingham (1975). plantea la educación artística dentro de la educación con su condicionamiento histórico y social. Se defiende la búsqueda de la estructura lógica de la creación artística que no se opone, en su criterio, del aspecto intuitivo.

El papel de la práctica en la exploración visual. J.W. Szeto (1977), algunas de las funciones perceptuales estudiadas fueron la habilidad para separar figura y fondo, eficacia en el reconocimiento y realización de comparaciones, habilidad para reconocer configuraciones ocultas, etc.

La concepción del niño sobre las artes. H. Gardner y E. Winner (1982), establecieron tres fases en el niño; mecanicista (4-7

años) la actividad artística es pura mecánica, realista (10 años) dando un juicio de valor diferenciado y la compleja (adolescencia) perdiendo la rigidez del juicio anterior y reconociendo diferencias de valor y criterio estético, elaborado el estudio a partir de un cuestionario amplio, en el marco de entrevistas personales.

La alteración de la percepción visual por el lenguaje, B.G. Wilson (1966), conduce a la visión de aspectos alternativos de las pinturas a través del lenguaje usado en el mismo. Se confirmó que el tratamiento de verbalización usado para la visión de los estímulos, afectara a los sujetos de lo que podían percibir y de su percepción ulterior.

La modificación de la conducta de dibujo por lenguaje, J.C. Hogg (1968) refiriéndose a la receptividad de los niños, respecto a lecciones de conceptos y términos del arte formal que ellos habían recibido de forma verbal, y hacía que cambiaran sus conductas respecto al dibujo. Aunque su marco referencial preferente es el familiar. (14)

5.2.4.) *Emoción.*

Las emociones se hallan muy unidas a la motivación y por lo tanto con el comportamiento, el miedo, la aflicción, la cólera, el gozo, el entusiasmo, el amor etc.. Cuando están presentes pueden dominar nuestras percepciones de la realidad e imprimir un determinado caracter a nuestro manera de actuar. Muchos motivos pueden tener un componente emocional, y a la vez las emociones son semejantes a motivos, pero no son la misma cosa. Se puede decir que percibimos las emociones por sus manifestaciones palpables y por nuestras afirmaciones relativas al modo como sentimos, pero no podemos decir lo mismo de los motivos. (Cofer, 1984, p.83)

> *"Young, en su libro "Motivation and Emotion" (1961), propone esta definición de la emoción;...una perturbación afectiva, fuertemente visceralizada que se origina dentro de una situación psicológica, y se revela mediante cambios*

corporales, en el comportamiento, y en una experiencia consciente". (McTeer, 1978, p. 234)

De todas las teorías existentes sobre la emoción, nos interesa comentar, las que en sus investigaciones han estudiado la problemática infantil. Desde Watson hasta Sherman, Bridges y Goodenough, los cuales no tuvieron éxito al pretender identificar los estímulos adecuados de la expresión emocional. En lo que casi todos coincidieron fué en ; que el mejor modo para designar las expresiones emocionales es en función de la situación estimulante a la que el sujeto está respondiendo.

A modo de resumen podríamos indicar que; el estado de emoción no se determina exclusivamente por ninguna estimación sensorial particular, o por un conjunto conocido de estímulos sensoriales como tales. Las emociones se distinguen unas de otras en función de las relaciones personales o sociales actuales o pasadas. La expresión facial-gesticular-vocal, no es una indicación fiable de emocionalidad, ya que forma parte del sistema de comunicación dentro de cualquier cultura, y puede ser absolutamente estereotipada. Conocer los cambios inminentes internos o externos, reduciría la probabilidad y ámbito de las respuestas emocionales, hay personas que están más afectadas que otras, influyen los cambios tempranos de inestabilidad familiar, la inadecuada educación, períodos prolongados de enfermedad, y conflictos contínuos de motivación y con la vida. (McTeer, 1978, pp. 234-268)

5.2.5.) Intereses.

Tienen bastante que ver con las actitudes, como unas tendencias del comportamiento para ser atraído hacia una determinada categoría de actividades. Como origen de los intereses son las capacidades y aptitudes personales, los aprendizajes, y las orientaciones que parten del entorno social. (Muchielli, 1988, pp.79-80).

El interés a veces es valorado por la frecuencia de una conducta y por el valor de reforzamiento relativo que encuentra el niño en una actividad. Este término también ha sido utilizado para hacer comparaciones de grupo. Y de todos estos usos vemos que los intereses se

refieren a unos esquemas de alternativas permaneciendo relativamente estables y ajenas a las presiones externas. De tal manera proceden de las características de quienes los eligen y de las alternativas que poseen.

Los intereses son directamente observables, se presentan a menudo y prestan una información fiable y accesible. (Ball, 1988, pp.155-156)

> *"Si uno puede determinar cuáles son los intereses de alguien, puede predecir qué elementos o actividades favorecerá entre una serie de alternativas, cuánto tiempo les dedicará, con cuánta frecuencia se producirán las conductas y cuánto reforzamiento externo será necesario (si es que llega a serlo) para sostener determinada actividad"*. (Ibídem, p. 156)

En el desarrollo de nuevos intereses, *"se pueden utilizar los intereses del niño no sólo para sostener conductas interesantes, sino también lograr que tales conductas se sostengan y resulten interesantes por sí mismas"*. (Ibídem, p. 166)

Es la forma de asociar los intereses existentes con lo que se desea plantear, a través de unos instrumentos adecuados y con una selección de modelos que el niño tienda a identificarse con ellos, por la admiración, la cordialidad etc. (Ibídem, p.169)

Una vez revisados los conceptos de creatividad, sensibilidad, percepción, emoción e intereses, podríamos ampliar el criterio de motivación educativa, respecto al área de educación artística, y en concreto tratar del tipo de estímulos utilizados en la investigación que hemos desarrollado, teniendo en cuenta todos los factores antes estudiados.

Anteriormente comentábamos sobre la importancia del entorno como medio para conseguir la motivación extrínseca del sujeto en el campo educativo. Parece ser que se han superado los criterios educativos en que la base del conocimiento era considerado algo bastante alejado de nosotros mismos.

La motivación en educación artística partirá de los estímulos internos en que el grado de sensibilidad y emoción, harán que la elección del niño sea a través de la percepción, para conseguir un estado creativo partiendo de sus intereses, en que la curiosidad y la interacción con el entorno provoque una necesidad expresiva y de aprendizaje.

Según Balada y Juanola, los estímulos para poder desarrollar un buen nivel motivacional pueden encontrarse en sistemas diferentes, que forman parte del entorno del niño. Plantean diversas opciones que consideramos interesante destacar:

> *"Introducción y discusión verbal, antes y después de la experiencia a realizar. Desarrollo de la percepción a través de experiencias directas e indirectas. Las experiencias con materiales. La asociación con sus experiencias.* (Balada y Juanola 1987, p. 156-157)

5.3.) *La motivación en el Taller de Expresión Plástica.*

Podríamos calificar como impulsos secundarios, a los producidos en los niños con la interacción en el medio artístico, ya que éstos no corresponden a situaciones primarias biológicas, sino que tienen un caracter cultural, relacionado con nuetra sociedad. El Arte es un bien importante, y además está inmerso en los planes educativos.

Por un lado está la motivación por el incentivo, de caracter gratificante y afectivo, el niño se reconoce y comunica a través de sus dibujos y pinturas. Si lo realiza correctamente es comprendido y apreciado. La repercusión afectiva de la estimulación determina el proceso motivacional. El motivo social del logro se desarrolla no sólo en el fin perseguido sino en el proceso.

En la motivación cognitiva se seleccionan las posibilidades de conducta e intervienen las habilidades, el esfuerzo y la dificultad de tarea. Todo ello lo hemos valorado en la selección de los ejercicios propuestos de manera que el niño tuviese que superar siempre alguna dificultad de tipo conceptual, representación, técnica etc. para que el ejercicio fuese estimulante.

La relación entre cognición y los afectos, en la adaptación a la realidad, se ha tratado fundamentalmente en la temática utilizada, en donde el niño se sintiera protagonista y participase siempre de las propuestas, y en el acercamiento hacia sus intereses por parte del profesor.

Si tenemos en cuenta que la motivación es la interacción con el medio, bien de forma intrínseca o extrínseca, con unas variables de; novedad, complejidad, dificultad etc. conseguimos un estado motivacional de:

- curiosidad, en un entorno más variable y con unos niños más atraidos hacia la exploración, a la adquisición de información con unos resultados válidos de aprendizaje.

Para ello hemos utilizado un aula-taller de artista que tiene unas características impropias del aula escolar, y que al niño incita su curiosidad. La utilización de materiales en abundancia, y la variedad de técnicas, causan un efecto de búsqueda y exploración personal.

La posibilidad de información a través del profesor, cercano en su lenguaje y actitud. Todo ello utilizado de forma personalizada, asequible por el número de niños en el aula (12 niños).

Esta curiosidad es una motivación inmediata de carácter intrínseca, por la relación de la persona con la actividad, aunque se incluyen variables externas, el aula, los materiales, técnicas etc.

En la motivación para el rendimiento, como comentábamos más arriba, valorando el proceso y desarrollando el potencial creativo, se puede conseguir un interés por el aspecto del autodesarrollo y no de las recompensas de éxito social, recompensa, etc. Para ello condiciona el clima creado, y la actitud del profesor, ya que el niño siempre está motivado pero no siempre de la manera adecuada. Siempre se ha desechado la participación en concursos exposiciones y otras proyecciones al exterior, y se ha valorado con gran afectividad, las situaciones creativas dentro del aula, soluciones ingeniosas en la infraestructura, ideas, propuestas de trabajo, variaciones en las técnicas etc.

Todo el proceso motivacional partía de la adaptación al medio, por parte del alumno y del profesor, sintiendo esa relación, cercanía y afecto, por los temas y por los propios materiales, que eran comunes a las dos partes, a través de la sensibilidad y para lograr una situación creativa. La aprehensión a través de los sentidos se daba en la percepción en la que se unía la experiencia con las propuestas planteadas, el conocimiento que de ellas el profesor incluía en sus explicaciones, la afectividad que se creaba y la propia actividad con el medio.

En alguna de las propuestas se incorporaba la atención u observación como algo fundamental para el conocimiento de las cosas y alterado por el lenguaje que facilitaba esa comprensión para llegar más facilmente a los intereses del niño que siempre dependían de las aptitudes personales y el aprendizaje.

5.4.) *Estímulos.*

Entendiendo por estímulo a avivar una actividad, operación o función. Los estímulos externos o refuerzos que hemos utilizado son:

- el aula
- el grupo social
- los materiales y las técnicas
- el aprendizaje
- el entorno
- las relaciones afectivas
- la actitud del profesor

Utilizados de tal manera que a través de la sensibilidad, emoción y percepción, se consiga un grado de motivación en que los resultados correspondan a una realidad expresiva en función de los conocimientos y experiencias y de la propia interacción entre esas experiencias y conocimientos con las reacciones internas.

D. Widlöcher hace una observación que nos ha parecido fundamental en esta investigación, respecto al uso del material como refuerzo.

> *"El niño no se interesa por la materia que utiliza más que en la medida que le permite trazar signos; el adolescente , por el contrario, encontraría el gusto por la materia.*
>
> *Esta observación es del más alto interés, pero suscita dos matices: si el adolescente se interesa más por la materia, como el niño pequeño (preescolar), es quizá porque se desinteresa de la imagen en cuanto a signo. Este decaimiento de la función del dibujo explica que frente a los materiales propios de la Expresión Plástica, el muchacho vuelva a encontrar el gusto desinteresado por la forma o la mancha, que el niño pequeño ha perdido cuando ha descubierto el poder significativo de la imagen. El segundo matiz se ha podido comprobar a través de las observaciones que se han hecho*

posibles gracias a los medios que ponemos a disposición de los niños". (Widlöcher, 1978, pp 221-222)

Y continúa más adelante:

"Es divertido comprobar que los pintores del Renacimiento que confiaban a sus pequeños aprendices el cuidado de preparar colores, aseguraban quizás así una mejor pedagogía del Arte que nuestras escuelas de dibujo académico que enseñan a los niños recetas para figurar las cosas a una edad en que ya no tienen el gusto para ello". (Ibídem)

Al calificar de valor plástico a la materia, no es la materia en sí, sino la huella que la materia deposita en el espacio convencional. Se ha dudado sobre la existencia de esos signos plásticos en el dibujo infantil, ya que algunos consideran su presencia de forma fortuita, puesto que se considera más importante la búsqueda de la imagen por parte del niño. Arno Stern, sin embargo, dice: *"el arte infantil está hecho de imágenes, pero no son lo esencial, aunque el interés del niño no se dirija más que a ellas"* (15). El rasgo, la mancha, la raspadura, son algo así como el grito; tienen un papel liberador. Esto es en sí el lenguaje plástico. Por tanto, si éste se desarrolla, conseguiremos la evolución en medida de su maduración, para que no se encuentre paralizado ante una hoja de papel cuando sea adulto y conseguir su medio de expresión personal.

Para llevar a cabo todo ello, necesariamente los estímulos que se han de utilizar no serán por consejo o reglas, sino creando un ambiente propicio para esta liberación de la forma. Stern dice que *"la distribución material de este lugar (taller) en un principio provoca y activa; la facilidad de medios técnicos, favorece el afán creador"* (16).

En la investigación llevada a cabo ha sido parte muy importante el estímulo ofrecido del propio Taller; no es lo mismo para el niño trabajar en una aula escolar que en el Taller de un artista, quien tiene su propia obra y aunque no esté a la vista de los niños, se pueden

apreciar los materiales utilizados por él, los grandes lienzos, etc. Otro de los estímulos, basándonos en las teorías de Widlöcher, es la variada utilización de diferentes técnicas y materiales y, sobre todo, la abundancia de material: papel continuo o papel de baja calidad, pero en diversidad de formatos y con utilización generosa, al igual que la arcilla, pinturas acrílicas o gouaches. Todo ello produce un grado de excitación en el muchacho al que no puede permanecer indiferente mediante su utilización . Lamentablemente, al no estar acostumbrado a realizar la expresión plástica con tal abundancia de medios, se le debe educar su conducta primaria, en cuanto a una posible dispersión o acaparamiento de medios e incluso derroche de los mismos. ésto no ocurre más que al principio, actuando después perfectamente, y sabe muy bien cuándo y dónde debe utilizar cada cosa.

Gardner en su libro "The arts and human development", comenta que la falta de relación con el Arte, el no tener nuevos retos, haciendo referencia al adolescente, en suma el no motivado deja de hacer. (Gardner, 1973 p. 258).

Los otros estímulos utilizados de forma paralela con lo anteriormente expuesto, son aquellos del entorno y los de tipo afectivo. Necesariamente hay que provocar situaciones en que el muchacho se sienta "él" a través de juegos, los cuales siempre provocan respuestas, Nuttin, dice:

> *"La atención que susciten a un niño los estímulos sociales y sonoros, así como sus manipulaciones incesantes y variadas con objetos de toda clase, se presentan como juegos fortuitos y futiles , sin relación con la conservación propia o de la especie; pero esta conducta, que denominamos significativamente hacer monerías con los objetos, es la que produce ideas".* (Nuttin, 1982, p. 17)

Otro estímulo muy importante es que el muchacho se sienta escuchado, comunicado a través de la conversación, en donde podrá exponer sus temas en sus dibujos y en la atención e interés que requieren sus preocupaciones, gustos, aficiones, objetos, etc. en el mundo

del adulto. Podríamos citar muchos ejemplos de niños que viven una buena situación de escucha con su familia, o en la escuela, y sus trabajos creativos son mucho más interesantes y ricos que otros. Además, conociendo temas que a ellos les interesan, las películas u otros programas de la televisión que ven, lo que leen, cómo se divierten, en suma dejando hablar, haciendo posible el diálogo entre ellos mismos y con el profesor, respondiendo a sus preguntas, todo ello nos proporciona material suficiente para provocar sus motivaciones, a la par que se crea un ambiente de situación favorable para sus trabajos.

El otro estímulo fundamental es provocar las experiencias, con los objetos, con las ideas, con todo, viviendo las situaciones, comentar y tratar la realidad como algo de todos, y activar a una conducta grupal.

Piaget comenta:

> *"La experiencia es siempre necesaria para el desarrollo intelectual... Pero no debemos ilusionarnos con que basta someter a un sujeto a una experiencia o demostración, para que sea posible desentrañar la estructura del problema. Se requiere algo más. El sujeto debe ser activo, transformar las cosas y descubrir el mecanismo de sus acciones sobre los objetos"*. Y continúa *"..cuando digo activo, lo digo con los dos sentidos. Uno es actuar sobre los objetos materiales, pero el otro significa hacer cosas en colaboración social, participando en un esfuerzo colectivo. Esto conduce a una actitud mental crítica, que es en la que deben comunicarse los niños entre sí. Se trata de un factor esencial del desarrollo intelectual. Cooperar significa operar con"* (17).

Los refuerzos utilizados (compensaciones o castigos) se encuentran dentro de la propia expresión plástica. El proceso como estímulo, el encuentro con el *placer* entendido placer como objeto-situación deseado. La novedad de la respuesta ante una situación estímulo puede dar nuevas respuestas si se le recompensa por ello: en este caso los refuerzos utilizados pueden encontrarse en la obra final, en la

comunicación que aporta la obra en la comprensión de la misma por los adultos y en la propia satisfacción del trabajo realizado.

Todos los refuerzos utilizados, en sentido de compensaciones, en el Taller donde se ha llevado a cabo la investigación, han tenido siempre un carácter lúdico, de buena relación entre todos; no han sido compensaciones de tipo material, económico o meritorio (una nota, un premio, un concurso, etc.), ya que se ha evitado totalmente la competitividad. Se han utilizado como refuerzos los propios materiales (cambio de uso de los conocidos o empleo de alguno nuevo), e incluso las propias actividades, los ejercicios rápidos, las salidas al campo u otros más.

El mejor estado para llevar a cabo los refuerzos es el alivio de tensión fisiológica y psicológica, y el hacerlo de la forma como se ha desarrollado, es fundamental para unos buenos logros.

Tendríamos que añadir a este apartado de los estímulos que han sido lo suficientemente válidos como para utilizar mínimamente los refuerzos.

Antes de comenzar el apartado siguiente quisiéramos hacer mención de una encuesta realizada a profesores acerca de la motivación.

La intención al llevarla a término, partió de la necesidad de comprobar la importancia que daban en sus clases de expresión plástica al estado motivacional del alumno, los profesores tanto de E.G.B. como de E.E.M.M. Después de comprobar los ejercicios que anteriormente hemos analizado y que están recogidos en el territorio donde se realizó la encuesta.

5.4.1.) *Encuesta sobre motivación en Centros de Enseñanza.*

Se tuvo la posibilidad a través del Ministerio de Educación y Ciencia, de contactar con profesores de Educación General Básica y Enseñanzas Medias, ocupados en las tareas artísticas dentro de la provincia de Valladolid, en el año 1988, y que cuenta con los siguientes Centros:

Colegios Públicos en la provincia: 159
Colegios Públicos en la capital: 50
Colegios Comarcales: 20
Patronatos Estatales: 5
Centros Privados de EGB y Preescolar en la provincia: 18
Centros Privados de EGB y Preescolar en la capital: 87
Institutos de Enseñanza Media capital y provincia: 18
Centros de Formación Profesional estatales: 5
Centros de Formación Profesional privados: 14

Contestaron cuarenta y seis Centros de EGB y diez Centros de EM; de ellos cincuenta y cinco públicos y uno privado.

E.G.B.

Preescolar 9 (3 capital, 4 provincia)
E. Especial 4 (4 provincia)
Ciclo Inicial 8 (4 capital, 4 provincia)
Ciclo Medio 12 (4 capital,8 provincia)
Ciclo Superior 13 (3 capital, 10 provincia)

E.M.

Bup y Cou, (música) 5 (3 capital, 2 provincia)
Bup y Cou, (dibujo y diseño) 5 (2 capital, 3 provincia)

En las respuestas nos hemos centrado en los dos ciclos que nos interesan en nuestra investigación, y son las originales.

La pregunta se formuló del modo siguiente:
¿Qué recursos utiliza para desarrollar la asignatura de Expresión Plástica?.
Motivación. ¿Cómo?.

CICLO MEDIO.
5- no contestan a la pregunta sobre motivación.
1- indica NO.
1- centros de interés.
2- el entorno.
1- indicación de trabajos, fotos, libros etc.
1- es fundamental, (considera).

CICLO SUPERIOR.
3- no contestan a la pregunta sobre motivación.
3- variada, o muy variada.
2- indican la importancia de la motivación.
1- si, con comunicación, (estableciéndo una).
1- la natural, centros de interés.
1- trabajos realizados y enseñando los resultados, interés de los niños.
1- por ellos mismos y por sugerencias del profesorado, les motiva el uso de nuevos materiales.
1- la del propio alumno ante esta asignatura, materiales adecuados a los intereses propios de su edad.

Estas tres últimas respuestas son las más adecuadas al planteamiento que hemos realizado en nuestra investigación: *metodología basada en el estímulo a través de los materiales plásticos y motivado por el entorno.*

Esta encuesta, realizada en el curso 1987-88, en donde el cuestionario fue enviado por correo, no debe sorprendernos el número escaso de contestaciones, dada la masiva demanda de diversas

cuestiones que llegan a todos los centros. Han influido enormemente las visitas personales realizadas a los centros para obtener una respuesta. Se observa una mayor contestación por parte de los centros rurales, en parte lógico por cuanto a ellos se recurre con menos frecuencia y no existe el cansancio de los centros de la capital. Además hay que tener en cuenta la coincidencia de un mayor número de profesorado joven en estos centros y, por tanto, con una actitud más abierta y esperanzada a todo tipo de cuestiones educacionales.

Las encuestas fueron respondidas en cuanto centros, al responder siempre una sola persona, lo cual quiere decir que no todo el profesorado del centro estaba implicado en las respuestas dadas.

6. HIPóTESIS.

Basándonos en los estudios anteriores sobre: los objetivos de la formación artística, motivación y estímulos. En esta investigación se establece la siguiente Hipótesis General:

La motivación producida través del estímulo que ejercen los materiales plásticos sobre los niños, junto con la utilización de los recursos del entorno y sus intereses afectivos, serán los mejores medios para el desarrollo de la Expresión Plástica, cumpliendo las necesidades existentes de cauce a la expresividad del preadolescente, una mayor productividad y calidad estética en sus trabajos y una adecuación a un futuro aprendizaje basado en la observación y estimulación sensorial. Dando cabida a la expresión, al conocimiento del Arte, de su historia, de la estética y crítica, logrando con ello ampliar los objetivos de la Educación Artística, como una disciplina fundamental en la educación del individuo.

Nuestro planteamiento es el siguiente:

Si se aplica, a un grupo de niños en edades comprendidas de los ocho a los doce años, una metodología para el desarrollo de la Expresión Plástica basada fundamentalmente en el estímulo que se produce con la manipulación de materiales plásticos de todo tipo, conseguiremos que el niño pueda seguir desarrollando su propio proceso evolutivo, a la par que no pierde la capacidad expresiva ni la visión sincrética . De esta manera no se veran interrumpidas las manifestaciones expresivas infantiles más puras y, a la vez, se prepara a posibles actividades artísticas, bien como autor, o bien como espectador. Teniendo en cuenta que al desarrollar su sensibilidad en una práctica estimulada, viva, abierta y tolerante, estará más cerca de apreciar no sólo sus expresiones, sino las del mundo adulto de todas las épocas. Se podrán establecer comparaciones, utilizar procedimientos que obliguen a un comentario y posterior observación de cualquier obra de arte, apoyándonos en su propia experiencia.

Para fundamentar esta hipótesis proponemos la revisión de las funciones de la Expresión Plástica.

6.1.) *Funciones de la Expresión Plástica.*

Haciendo referencia al capítulo que lleva por nombre "¿Por qué hay que enseñar las artes plásticas?", de Marín Viadel, que anteriormente ya se mencionó, recordamos las tres vías que el autor proclama:

> *"En primer lugar, se habla de los beneficios que el dibujo, la pintura o el modelado proporcionan al individuo que los ejecuta, contribuyendo a su mejor y más pleno desarrollo como persona. En segundo lugar, se considera la función social de esas enseñanzas; las necesidades sociales que satisfacen, y su aportación al progreso cuantitativo y cualitativo de la comunidad. En tercer lugar, se alude al valor intrínseco que tales actividades tienen por sí mismas, aunque de su práctica o conocimiento no se derivara ningún otro beneficio."* (Marín Viadel, 1991, pp. 126-127)

Consideramos que están plenamente justificadas las funciones de la Expresión Plástica a través de estas tres vías, no obstante quisieramos hacer referencia a los que anteriormente comentábamos sobre la la necesidad expresiva del muchacho preadolescente, pudiéndose justificar también que el paso a otros medios expresivos en ese momento, puede deberse a que su necesidad narrativa se vea más satisfecha en el campo literario que en el plástico, el cual si no le ofrece otras posibilidades, acaba por abandonar.

Ahora bien, si se desarrolla una metodología en la cual la temática sea más cercana a sus inquietudes e intereses, desarrollando con ello la visión sincrética, con la posibilidad de estímulo que ofrece la memoria en la representación de las cosas, ya que le hace ser parte de uno mismo, junto con una visión global y de síntesis, que en su utilización podrá ir evolucionando a la par que el propio niño, nos conduciría, utilizando la expresión de Worringer (1966, p. 18) en su libro "Abstracción y naturaleza", al dibujo como *proyección sentimental*

(18), se podría conseguir un mayor interés por parte del niño, que redundaría en una mayor calidad en sus trabajos.

Con esta metodología, los materiales y las técnicas cobran un papel prioritario, dandose cabida a todo tipo de expresiones y no intentando significar únicamente la imagen real; es más, se aprovecha el gusto por desarrollarla pero a través del lenguaje plástico, valorando sus propias cualidades. Así el sentido o función de la materia no habrá desaparecido jamás. Es muy importante, y no sólo en el niño sino también en el adulto, el encuentro con uno mismo a través del gesto gráfico, del color, del aspecto táctil de una expresión, amén de la profusión de imágenes cargadas de todo nuestro " yo", con lo que resulta imposible encontrar y reconocer por otros medios. Dando la enorme importancia que tiene a la imagen como medio de conocimiento e iniciadora de ideas, hacemos nuestra la hipótesis de Herbert Read, quien en su libro "Imagen e idea", dice que la imagen antecede al pensamiento, puesto que:

> *"Si somos algo más que animales es porque poseemos este don de establecer imágenes, los luminosos índices de todo nuestro discurso poético y filosófico. Pero sólo poseemos este don y lo conservamos, en tanto que todos somos, según nuestro grado y capacidad, naturalezas en contacto inmediato con el desarrollo y forma del mundo visible".* (Read, 1957, p. 216). Y continúa *"..si la imagen precede siempre a la idea en el desarrollo de la conciencia humana, no sólo debemos volver a escribir la historia de la cultura sino que también debemos revisar los postulados de todas nuestras filosofías. En particular debemos preguntarnos una vez más cuales son los fundamentos correctos de la educación".* (Read, 1957, pp. 7-10).

La finalidad de la Expresión Plástica a través del método que proponemos será el puente necesario entre la infancia, en donde la libertad en la expresión junto con los estímulos sensoriales propios producen unas manifestaciones artísticas de gran calidad, y el comienzo del aprendizaje de las Bellas Artes en una acercamiento a la

edad adolescente, produciendo igualmente obras de alto nivel y en adecuación con la edad.

Muchos autores, tratan el tema de la función de esta materia diferenciando un uso generalizado y otro, digamos, "profesionalizado". Depouilly, por ejemplo, comenta:

> *"La educación artística no parte de ninguna manera del principio de suscitar vocaciones de artistas. Hasta quizá los que son llamados son los que lo necesitan menos, ya que poseen altamente este instinto creador primitivo y corren menos el riesgo por lo tanto de perderlo"* (19).

Este comentario es muy generalizado y deberíamos entrar un poco más en todo lo que nos plantea.

Primero, el concepto de "artista" se debería revisar, puesto que si únicamente consistiese en asistir a las clases impartidas por una Facultad de Bellas Artes o un Conservatorio de Música, por ejemplo, pensamos que sería muy sencillo. Normalmente la persona inquieta, curiosa por saber, acude al lugar donde más le pueden ofrecer. Pero hay un componente mucho más profundo en el pensamiento y sentimiento del artista, más cercano a su propio mundo, y eso no se puede jamás enseñar.

Segundo, hay un cierto prejuicio a la hora de plantearse la posibilidad de "suscitar vocación de artista". ¿Tan malo es ello?, nos preguntamos. Cuando se pretende enseñar, por ejemplo, un idioma, queremos que el niño lo aprenda, pero que no llegue al punto de expresarse o sentir a través de esa otra lengua que no es la materna, sino todo lo contrario, siendo un hecho frecuente que los niños acudan a los países correspondientes para poder aprender y expresarse en la lengua estudiada. Vemos como existe un gran miedo por parte de toda la sociedad a lo que conlleva la palabra "artista". Otra cuestión sería la profesión de artista, en lo que no vamos a entrar, pues entendemos que no es tema que nos ocupe en este trabajo de investigación, ya que el Arte del adulto o el Arte profesional, en estos momentos, después de la muerte de las vanguardias, la presencia del posmodernismo, de la burocratización y de la comercialización del Arte, junto con los ideales perdidos, o no

encontrados, es un mundo lejano, en cuanto a función o intención, al niño, aunque las consecuencias de esa situación sí influyen en muchas causas o tendencias del Arte que podríamos llamar infantil, escolar, o de algún otro modo.

Tercero, entrando en la reflexión de Depouilly, cuando se refiere a "los que son llamados son los que lo necesitan menos", creo que está visto bajo el concepto tradicional de los dones *naturales* de los individuos, para una cosa u otra, tema que es muy difícil de precisar, más aún cuando no a todos se les dá la oportunidad de demostrarlo; pensamos que está basado en los conceptos de representación de formas e imágenes (realistas), puesto que difícilmente se valoran todavía, y menos antes, otras capacidades sensibles, tanto hacia el color, como a la forma, a la textura o a la idea.

También es cierto que en las Artes Plásticas, en donde el lenguaje, comparado con el musical, es relativamente fácil de adquirir, se considera que quien vale, sale a pesar de todo, pero no se ha tenido en cuenta que en el aprendizaje no influye está únicamente el uso de unos materiales y técnicas, sino que hay un aprendizaje de criterios, de estéticas, de conocimiento de los maestros, de valoración de todo tipo de acción o ejercicio, que en solitario se puede escapar muy fácilmente, y que si negamos la posibilidad de una auténtica expresión a nuestros muchachos, anulando la coherencia y continuidad en ese aprendizaje, sin tener un currículum, y no ofreciendo los medios que son adecuados para un desarrollo artístico, no sólo habremos castrado una potencialidad del ser humano, sino que además desconocerán las alegrías de la creación plástica en todas sus facetas y, por tanto, difícilmente podrán encontrar sus huellas en las obras de los maestros y amarlas.

Podríamos citar ampliamente muchas otras funciones de la Expresión Plástica, y todavía más que, funciones, justificaciones de su existencia en el campo educativo, pero lo creemos innecesario por no ser el espíritu de esta investigación. Ahora bien, por respeto al niño y a sus intereses, y por la fidelidad mantenida con el método que hemos utilizado, creemos necesario comentar otra función, la de su capacidad de reproducir imágenes .

Se nos podría considerar incoherentes, pasando de una exposición fervorosa sobre la no utilización de imágenes, a lo contrario, pero por no haber caído en ese error en el período de investigación es preciso exponer, ante todo que debemos ser enormemente respetuosos con la libertad de los niños y siendo observadores de los mismos nos hemos apercibido de la inmensa satisfacción que les produce la representación, siempre que ésta corresponda a su repertorio de intereses. Puesto que el muchacho es consciente y feroz crítico de su propia obra, en nosotros estará la labor de, primero, dar conocimientos para que pueda representar y, segundo, ofrecer criterios de flexibilidad para que acepte sus propios trabajos.

Es muy peligroso pasar de métodos muy rígidos a métodos que no se sostienen, del tipo de "todo vale" sin ningún tipo de fundamentación, porque entonces todo valdrá si tiene una razón clara de ese valor y si ha servido para el fin que nos proponíamos.

Hay una cierta moda según la cual parece malo enseñar a dibujar. Tan erróneo puede ser ésto, como sólo valorar lo anteriormente defendido: la forma, la mancha, el color, el gesto. Hay muchas ocasiones para todo y todo tiene una cabida, siempre que el niño esté motivado para su realización.

Por supuesto que no planteamos unos métodos tradicionales en perfecta abolición, ni valoramos los estereotipos, las repeticiones continuas, las copias sin ningún criterio; simplemente queremos destacar el interés demostrado por los muchachos en saber representar, en que cuando surge un problema de profundidad sepan buscar la solución, y cuando una figura se cae, saberla corregir. En suma, darnos cuenta de los errores, para partiendo de ellos, ser capaces de crear.

Enseñar a ver, es muy importante, aunque mucho antes de eso está el querer ver, y para ello tiene que existir una *motivación y hay que ejercer unos estímulos* para que la observación sea necesaria por que interesa, por que apasiona, ya que nos enseña. Los niños son los seres con más ganas de aprender, son un pozo inacabable, pero de aprender lo que a ellos les interesa, lógicamente; acerquémonos a esos centros de interés y nos quedaremos impresionados de su sabiduría y por medio de un lenguaje que le permita conocer y expresar. Como el medio mejor de

apertura a ese aprendizaje. Por tanto, lleguemos con ellos a la observación, a la representación, sin ningún temor, puesto que también es una función de la Expresión Plástica.

Toda metodología está basada en una cierta "filosofía" e ideología que se ha de manifestar, a veces, claramente, o bien intuirse en su estructura.

Ningún hecho de la sociedad ni ninguna vivencia, conocimiento o práctica está fuera de todo el gran continente social. Siendo precisamente la educación la base para un desarrollo del bienestar común y el equilibrio de los individuos. Precisamente la práctica y el aprendizaje de las Artes, no es nuevo ni casual; en mente de todos los educadores de estas materias está "La educación por el Arte", de Herbert Read, en donde se justifica en profundidad todos los beneficios que la práctica del Arte aportan al individuo, tal y como comentábamos en el capítulo primero.

Queremos recordar en este momento la figura de Read, cuando trataba el tema de *imagen vital*, en su libro "Imagen e idea", justificando la presencia del Arte en la sociedad, que todavía sigue siendo vigente:

> *"El arte, en mi opinión, ha seguido siendo clave para la supervivencia"* (20). *"Por mucho que se lo haya presentado bajo el disfraz de un falso idealismo y un refinamiento intelectual, sigue siendo la actividad por medio de la cual se conserva alerta nuestra sensación, viva nuestra imaginación, penetrante nuestra facultad de razonamiento"*. (Read, 1957, pp. 37-38).

Es necesario hacer un recorrido mínimo por la trayectoria que ha llevado el Arte en este siglo para comprender los sistemas educativos artísticos y la filosofía que los ha movido y sobre todo, es fundamental conocerlo, para saber de qué partimos para realizar cualquier tipo de modificación.

Como comentábamos más arriba acerca de la temática de *suscitar vocación de artistas* ha quedado claro el interés que tiene.

Si a través del Arte podemos conseguir la potencialización de las individualidades, el alcance de la belleza, como orden o ideal de vida, casi sería el logro de la *felicidad*. El no poder acercar al individuo al encuentro de todos esos logros sería imperdonable, huyendo de un mayor equilibrio de sí mismo y de la propia sociedad.

Ahora bien, el sistema de valores que hacemos en esta propuesta, en la sociedad artística actual no se contempla, se ha perdido la fe en todo el sistema de valores que están al margen del yo. En este siglo, se ha experimentado tanto, se ha creado, debatido o cuestionado, se ha tomado el Arte como religión, se ha alienado a través de él, se ha valorado el gesto, luego se ha despreciado, de modo similiar que con la idea, se ha especulado, vendido, que después se ha llegado al consumo masivo, etc., que ha podido llegar a pensarse en su desaparición. Pero a pesar de todo ello el Arte no muere, ya que siempre habrá una expresión humana y en nosotros los educadores está el hacerlo posible estimulando la sensibilidad de los futuros artistas y receptores.

Las consecuencias que podemos extraer de todo este siglo, rico de esencias y matices, controversias y paradojas, y siendo plenamente conscientes de la influencia que tiene todo ello en la sociedad y en la educación podemos resumirlas como sigue:

Primero, en el niño va a ocurrir todo un proceso en su desarrollo de forma parecida a lo que ocurre en la Historia; por tanto ha de pasar por todas las facetas e ismos de una forma general, y no sólo por los parecidos formales sino también por los conceptos e ideas que empujan a realizarlos, como de hecho ha ocurrido. Es fácil de comprobar la semejanza de las pinturas rupestres con los primeros dibujos infantiles, los murales egipcios o medievales, con la pintura de la etapa esquemática, la búsqueda de la tridimensionalidad, etc, (Read 1957, pp. 42-71). Las influencias de la estética del Arte y otras diversas técnicas, en el campo escolar y en un determinado espacio social, con el retraso temporal correspondiente, son evidentes. La utilización masiva del *collage* en la escuela es fácil que no lo hubiesen pensado los artistas cubistas, de la misma forma que el modo de utilizar la materia los niños del Taller, base para realizar esta investigación, más propia de los pintores de los años cincuenta, y también imposible de

creer en su momento, podrían ser un hecho totalmente natural, por las filtraciones de las aceptaciones que la sociedad recoge de las propuestas que en un momento fueron vanguardia.

El hecho de no ser el momento auténtico de la creación de esa técnica o estilo cuando el niño la realiza o el profesor provoca su utilización y que sea una mera copia, puede causar una cierta controversia. Por un lado, podría darse el caso de que se pusiera por modelo, eliminado el modelo clásico (estatua griega, por ejemplo), una pintura o escultura expresionista o abstracta, por ejemplo, o cualquier otro tema de la *modernidad*; sería un grave error, ya que en vez de ofrecerse un ejemplo de equilibrio y proporcionalidad universal, se da un modelo de proporción individual, no siendo válido, por tanto, a otra persona.

Pero si en el método que se ha aplicado no se plantea como modelo ni el tema universal, ni el individual, sino que se crea la situación de necesidad de utilizar un determinado modo, y el modelo es únicamente *el propio*, el ajustado a su memoria y sentimiento, no caemos en el error antes descrito, ya que el cambio no se introduce en los modelos que se ofrecen, sino en la ausencia de ellos, para plantear los nuestros . Posiblemente en una edad más avanzada podría estudiarse esa posibilidad del modelo universal.

La otra consecuencia que extraemos sería, que el desarrollo de la expresión plástica infantil poco tiene que ver con el mundo del Arte del adulto, mucho más contaminado este último y con muchas influencias externas de todo tipo.

Para terminar podríamos incluir algo muy sencillo, que sería la aplicación del sentido común. Si observamos a los niños, ellos nos enseñan claramente como tenemos que hacer: ofrecer el máximo de posibilidades para desarrollar su curiosidad, su afán de conocimiento, a la par que su necesidad y entusiasmo por expresar la alegría por vivir y adaptarse al mundo de los adultos adoptando sus reglas de juego. Por tanto, debe atenderse a todo ello de una forma equilibrada, entusiasta y sincera. En este método aprendido a través de la propia observación hemos intentado llevar a cabo estos principios, impidiendo que una parte no

pesara más que otra, que se pudiese valorar cualquier tipo de expresión y dando cabida a todo tipo de preguntas y respuestas.

7.) LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DESARROLLADA.

El método que se ha llevado a cabo en esta investigación es el *cualitativo*, por considerarse idóneo para ello, por los siguientes puntos: la asunción de una realidad estable; que el propio profesor sea el investigador; la creación de su propio escenario de investigación y la aplicabilidad de los datos obtenidos.

Teniendo en cuenta que este tipo de investigaciones "*está concebido como un tanteo mediante el cual explorar y comprobar hipótesis y no como una recomendación que debe adoptarse*" *(Stenhouse, 1991, p. 174)*.

En ningún momento se ha considerado obtener la formula maravillosa que puede solucionar el problema detectado, simplemente al no estar conforme con situaciones observadas se ha pretendido iniciar un estudio de problemas y respuestas a los mismos.

Como comenta Stenhouse, es muy importante que el profesor sea investigador, como un comienzo de mejorar la calidad de la enseñanza, y que la investigación se centre en la realidad de una escuela y un aula. (1991, p. 184).

Por tanto consideramos adecuados al diseño de nuestro trabajo los métodos de investigación en enseñanza *"llamados etnográfico, cualitativo, observacional participativo, estudio de casos, intereccionista simbólico, fenomenológico, constructivista e interpretativo"* (Erickson, 1989, p.195)

Estos métodos son relativamente nuevos en el campo de la enseñanza. La investigación cualitativa llamada también positivista, no se ha utilizado ampliamente en el campo educativo, en el cual prima más la cuantitativa, ya que los métodos no se consideraban suficientemente científicos. Ahora superados estos criterios parciales, se ha vuelto a considerar este tipo de investigación por la validez de sus resultados, produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, en suma la conducta observable. Estos diseños cualitativos y etnográficos se han utilizado fundamentalmente a partir de los años setenta en la investigaciçon educativa, y son una de las alternativas que

recogen la nueva filosofía interpretativa y reconstructivista de la realidad, como comenta el profesor J. Torres en el prólogo del libro "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa" de Goetz y LeCompte (1988).

> *"La etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos. Incluso muy comunes, haciéndolos extraordinarios. Se evalúa por la medida en que logra una recreación del escenario cultural estudiado que permita a los lectores representárselo como apareció a la mirada del investigador".* (Ibidem, p. 28)

Este tipo de investigación es un proceso, una forma de estudiar la vida humana, como tal se denotaría como un proceso deductivo, generativo, constructivo y subjetivo. Contrario a la investigación cuantitativa que se entiende como un estudio deductivo, verificativo, enumerativo y objetivo. Aunque como se especifica en el libro "Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa" (Cook y Reichardt, 1986, p. 30).

> *"tratar como incompatibles a los tipos de métodos estimula obviamente a los investigadores a emplear sólo uno u otro cuando la combinación de los dos sería más adecuada para las necesidades de la investigación".*

Cada método de investigación puede aportar resultados diferentes, pero está claro que son perfectamente compatibles.

> *"Lo que hace que dicho trabajo sea interpretativo o cualitativo es lo referente al enfoque y a la intención sustanciales, y no al procedimiento de recopilación de datos; es decir, que una técnica de investigación no constituye un método de investigación"* (Erickson, 1989, p. 196).

De tal manera que esta técnica de descripción narrativa puede ser utilizada para la realización de una investigación en que se excluye el interés por los significados de las acciones, y también por los que consideran que éstos son de gran interés. Así pues los presupuesto y las conclusiones varían en función de los observadores. (Ibídem)

Como comentábamos al principio, es sumamente importante que el profesor sea investigador, ya que puede ser el único medio de que nuestros sistemas educativos mejoren y no unicamente ese punto es importante, sino como dice Stenhouse, *"si la mayoría de los profesores, y no sólo una entusiasta minoría, llegan a dominar este campo de investigación, cambiarían la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y sus condiciones de trabajo"* (Stenhouse, 1987, p. 194). La profesionalidad debe ir unida al deseo de innovación, al interés por cuestionar, y ser capaz de estudiar su propio sistema de trabajo, de todo ésto resultaría un profesional amplio y no restringido.

Los métodos para estudiar su propio sistema de trabajo pueden se varios: desarrollar la observación en equipo, entre compañeros e incluso adiestrando a algún alumno; la utilización de vídeos y cintas magnetofónicas; la realización de cuadernos de campo o diarios. Todo ello con el fin de observar el comportamiento personal, como profesor, y el de los alumnos, utilizando un sistema de análisis de interacción. Debemos tener en cuenta, que el profesor debe acceder de una forma natural, y debe tener una personalidad apropiada para dejar que sus clases sean "abiertas".

La investigación cualitativa es intuitiva, e incluso no parte de alguna hipótesis previa, se va construyendo en función de los informantes, *"en el método de investigación cualitativa, no se tiene definida la hipótesis"*, *"no debe aferrarse a ningún interés teórico"* (Taylor y Bogdan, 1986, pp. 31-35). El investigador es un entusiasta de su trabajo y se apasiona de tal modo que pasa a ser la investigación una parte de su vida, *"acostumbra a definirse como participante imbricado de algún modo en aquello que investiga y suele expresarse en primera persona"* (Cook y Reichardt 1986, p. 18).

Podríamos considerar nuestra investigación *"encubierta"* (Taylor y Bogdan 1986, p. 46), ya que los informantes no saben que están siendo observados ni que sus trabajos son parte importante de una investigación. Ahora bien en el campo de la Expresión Plástica, como en cualquier otro de carácter expresivo, y, necesariamente espontáneo, debe ser encubierta la investigación para que los resultados sean auténticos.

Respecto del escenario, el ideal será siempre el que el observador tenga facil acceso. En nuestra investigación, hemos creado el escenario, con lo cual cumple perfectamente con los planteamientos que deseábamos desarrollar, y que al principio del capítulo se comentaron.

Para una mejor observación los informantes deben estar cómodos en primer lugar y en segundo crear unas estrategias y tácticas de campo, para conseguir el *"rapport"* (Taylor y Bogdan, 1986, pp. 55-58), que es el desarrollo de la confianza, la comunicación de simpatía, compartición del mundo simbólico, además de adaptación hacia los informantes, para todo eso es necesario estar muy interesado con las propuestas y ser humilde.

Se podría establecer una *triangulación* para realizar el estudio a través de la combinación de diferentes métodos, o fuentes de datos como pueden ser; entrevistas, toma de notas de campo, u otros. También es conveniente crear constantemente nuevos métodos y enfoques. En nuestra investigación hemos utilizado la descripción o reportaje, como mejor método para realizar una presentación detallada del contenido y significado de los acontecimientos, así como del resultado de las propuestas ofrecidas a los niños.(21)

Un sistema a seguir en la investigación cualitativa, lo propone Taylor y Bogdam (Ibídem pp. 160-166) dice así: aprender a buscar temas, examinando los datos de todos los modos posibles; leer repetidamente los datos; seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones, e ideas; buscar temas emergentes; elaborar tipologías; desarrollar conceptos y proposiciones teóricas; leer material bibliográfico, y finalmente desarrollar una guía de la historia. Más adelante estableceríamos un codificación de todos los datos en distintas

categorías, y una relativización de esos datos, adecuándolos a su contexto.

Según Erickson *"la noción de lo social es fundamental en una investigación de campo"*. (Erickson, 1989, p. 216)

Los sistemas sociales formal e informal operan de forma simultánea, y en las aulas ocurre exactamente igual, por lo tanto hay que tener en cuenta el ambiente de aprendizaje y el contenido a aprender.

Pasamos a describir el escenario y los actores que hemos utilizado en nuestra investigación. El escenario es el Taller de Expresión Plástica y los actores son los diferentes grupos de niños. Todo ello constituye la naturaleza del estudio.

Se dispuso de un local que reunía unas condiciones de trabajo tales que nos permitió la posibilidad de organizar grupos, de un número no superior a doce niños. El tiempo para desarrollar ese trabajo transcurrió durante los fines de semana, con el objeto de contar con un cierto desahogo respecto a los horarios escolares de la semana. La duración de las sesiones era de hora y media, puesto que se comprobó que los módulos de dos horas eran excesivas y el de una hora, demasiado corta.

Se formaron tres grupos de edades diferentes: el primero, compuesto por niños de cuatro a siete años, otro segundo, formado por aquellos de entre siete a nueve años, y finalmente un último que englobaba las edades de nueve a catorce años. Los problemas entre hermanos me obligó a que dentro de algun grupo hubiera algún niño que no se correspondía con los intervalos de edad previamente definidos.

La idea de trabajar en un taller destinado a esta actividad se debe fundamentalmente, a la intención de desarrollar una metodología didáctica propia.

Como era de esperar, todos los niños que acudieron al Taller también recibieron en sus respectivos Colegios clase de la asignatura "Expresión Plástica" aunque ellos y sus familias no relacionaban en ningún momento la enseñanza artística del colegio con la

del taller, creándose de esa manera un paralelismo entre los distintos trabajos de expresión plástica.

Este Taller de Expresión Plástica estaba situado en un barrio de Valladolid conocido como "Huerta del Rey" de relativa reciente creación en aquel año de 1982. Sus habitantes pertenecen a una clase media constituída por profesionales, pequeños industriales, obreros cualificados trabajadores de la empresa automovilística e industrias auxiliares y una gran mayoría de profesores de Educación General Básica, de Bachillerato y de la Universidad de Valladolid. Son familias jóvenes, con una media de dos hijos, la mayoría de ellos matriculados en una Escuela Pública, de reciente creación en el barrio.

Han pasado por el Taller, ciento venticinco niños de edades comprendidas entre los tres y los catorce años, en períodos que abarcan desde un mes a los seis años.

De entre todos ellos se ha podido recoger material, de tal modo que basándonos en el tiempo de permanencia en el Taller y, por tanto, con más material recopilado, podemos hacer la siguiente distribución global:

- Un grupo compuesto por un total de veinte niños, de los cuales catorce han tenido continuidad en su asistencia y otros seis más oscilantes, aunque sin cambiar con ello la naturaleza del grupo, aportando abundancia de material, y teniendo edades similares.
- Otro grupo formado por otros veinte niños, aportando también material significativo, para nuestro trabajo, si bien más disperso, y con mayor diversidad en sus edades.
- Un tercer grupo de cuarenta y dos niños, con edades comprendidas entre los tres y los ochos años, cuyos trabajos responden a sus edades y ha sido importante conocer como antencedente a la edad estudiada en nuestra investigación.
- Y, finalmente, un grupo de los restantes cuarenta y tres niños, con escasa asistencia, irregular en el tiempo y de quienes apenas contamos con material valioso.

Durante los primeros años, cursos 1982-83 y 1983-84, se comenzó por implantar la metodología que se pretendía poner en

práctica, al tiempo que se resolvían ciertos problemas como el agrupamiento de alumnos por edades cercanas.

El grupo de niños más mayores (de 8 a 14 años) trabajaba en el Taller, los viernes por la tarde. Los niños más pequeños (de 3 a 6 años) entraban el sábado a primera hora, y en un segundo turno se encontraban niños de edades intermedias (de 6 a 9 años), que en años sucesivos se incorporaban al grupo de mayores, sin poderse establecer de forma tajante la distribución de grupos por edades debido a los problemas antes comentados.

Se pusieron en marcha diferentes técnicas, estímulos y formas de trabajo, unas con resultados más positivos que otras: salidas al exterior, organización y preparación de las salidas, forma de preparar y recoger los materiales, lugares adecuados para guardar trabajos, etc. Toda esta serie de servidumbres que parecen no tener importancia y que con la experiencia se constata cómo la infraestructura va dando forma a estas iniciativas que resultan bien en la medida que se encuentren soluciones para todos los "pequeños-grandes" problemas.

De estos dos años iniciales se ha recogido escaso material, siendo a partir del curso 1984-85, y siguientes, donde se centró la investigación en una edad y con un problema concreto, observando que el grupo se había constituido como tal y se podría trabajar introduciendo nuevas propuestas.

Por tanto la investigación se ha llevado a cabo, durante los cursos y con los grupos siguientes:

-Curso 1984-85: Grupo A
-Curso 1985-86: Grupo B
-Curso 1986-87: Grupo C
-Curso 1987-88: Grupo D

El número de niños que ha tomado parte en esta investigación es de *treinta y siete*, y aunque la suma de los cuatro grupos nos de una cifra de cincuenta y cuatro, se debe a que varios niños formaron parte de varios grupos, ya que han asistido al taller durante todos o casi todos los cursos.

El grupo al que denominamos A, está constituido por once niños y cuatro niñas, de las siguientes edades: niños, uno de 8 años, dos de 9 años, dos de 10 años, tres de 11 años, dos de 12 años, uno de 13 años y tenemos que añadir las intervenciones esporádicas de otro muchacho de 15 años.; niñas, tres de 11 años, y una de 12 años. Un total de dieciseis niños.

El grupo B, integrado por siete niños del curso anterior, más otros seis, dos de ellos niños, uno de los cuales había estado en el taller dos cursos antes, lo había abandonado y ahora se reincorporaba: niños, uno de 8 años, uno de 9 años, tres de 10 años, y uno de 11 años; niñas, una de 8 años, dos de 9 años, una de 10 años, dos de 12 años y una de 13 años. Hacen un total trece niños.

En los cursos siguientes, 1986-87 y 1987-88, se constituyeron grupos más desiguales, al haber nuevas incorporaciones de niños, aunque no obstante mantienen su unidad ante la fuerza y la personalidad de algunos de los niños de los anteriores grupos, estando los muchachos perfectamente adaptados a la forma de trabajo, y realizándose en esos momentos la gran labor de recogida de datos.

Al grupo C, formado por cuatro niños de los primeros cursos, todos chicos, nueve más se incorporaron, de entre ellos, dos niñas, las únicas que no habían asistido al Taller el curso pasado. Este grupo se distribuyó de las siguiente forma: niños, dos de 8 años, dos de 9 años, uno de 10 años, uno de 11 años y uno de 12 años; niñas, dos de 8 años, dos de 9 años, una de 10 años, una de 12 años. Un total trece miembros.

El último grupo correspondiente al curso 1987-88 (grupo D) constó de seis niños que habían participado en grupos anteriores, más dos niñas que habían asistido al taller desde los cuatro años, y cuatro niños nuevos. Un total de doce distribuidos como sigue: niños, uno de 7 años, uno de 8 años, tres de 9 años, dos de 10 años, y uno de 12 años; niñas, dos de 9 años, y dos de 11 años.

En resumen, la investigación sobre *Expresión Plástica*, se ha realizado con cuatro grupos *naturales*, durante cuatro

cursos consecutivos. Las edades de los niños son de ocho a doce años, por lo tanto corresponde a la edad preadolescente.

La muestra recogida son cuatrocientos dieciseis trabajos que parten de ventiuna propuestas del método que hemos desarrollado con esos niños.

NOTAS

(1). La diferencia en la edad del comienzo del garabato en Luquet, se debe a que su estudio sobre el dibujo infantil está publicado en 1927, con lo cual ha quedado bastante desfasado en cuanto a las edades en las que se atribuyen a los niños las etapas, puesto que por la influencia masiva de imágenes de todo tipo que el niño recibe, además, del creciente interés de los adultos por las expresiones infantiles, hace que los niños estén más estimulados y por tanto, las edades sean tempranas cuando aparecen los primeros grafismos, e incluso en los diferentes cambios.

(2). Cuando aparecen los primeros síntomas de la preadolescencia es, en alguna edad más temprana (8 años) de cuando los sitúa Lowenfeld (9 años), según nuestro estudio. No obstante, también se han observado regresiones a a situaciones anteriores, como si estuvieran atravesando los niños una etapa intermedia.

(3). La primera publicación de "El desarrollo de la capacidad creadora" de Viktor Lowenfeld y W.Lambert Brittain, se hace en Estados Unidos en el año 1947, con el título "Creative and mental growth".

(4). Es muy interesante el estudio que hace Castleman sobre el GRAFFITTI, que parte de un sector marginado de la sociedad (ver bibliografía). Consideramos este hecho como algo crucial en la expresión espontánea de los muchachos preadolescente y adolescentes, así como en algún adulto: la necesidad de significar palabras, acciones, reconocerse en ese graffitti, e incluso buscar una estética propia, (el Muelle, de los metros madrileños, por ejemplo). En uno de los ejercicios que planteamos partiendo del grupo como acción mural, observaremos esas características.

(5). Este comentario corresponde a una cita de Platón (República VII) que aparece en la página 32, del libro "Educación por el arte", de Read (1977).

(6). De "Motivación humana", "El desarrollo de la motivación social", (Bandura y Walters, 1963, pp. 186-187).

(7). Del artículo " Motivación para el rendimiento ", (Atkinson,1958, pp. 244-254).

(8). "Métodos de proyección" (Lindzey, Thorpe, Beck, Henry, 1961, pp. 594-608).

Todos estos artículos están recogidos en la Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales dirigida por David L.Sillis, y en su edición española por Vicente Cervera Tomás, Madrid 1976, y editada por Aguilar.

(9). Perteneciente al libro "Principios de psicología", de Jose Luis Pinillos, Madrid 1975, p. 521.

(10). Artículo recogido de la Enciclopedia Internacional de la Educación. Edt. M.E.C.- Vicens Vives. Volúmen 7, Barcelona 1991.

(11). Recogido de la anterior, p. 4127.

(12). Los contenidos están recogidos del artículo "Motivación humana" (Birney, 1966, pp. 248-254).

(13). De la Enciclopedia Internacional de la Educación,. Barcelona 1991.

(14). Recogido del libro de Bayo Margalef, "Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales". 1985, pp. 204-205.

(15). Cita recogida por Widlöcher, en "Los dibujos de los niños" (1978, pp. 222-223). Más datos del libro en bibliografía.

(16). Ibídem, p. 225.

(17). Del libro "Cómo motivar a sus alumnos" (Drew y otros, 1984, pp. 11-12). Ver bibliografía.

(18). Se comenta en este libro las diferencias que existen entre la "proyección sentimental"("Einfühlung") y la abstracción, como conceptos estéticos, en donde ya no importa solamente el objeto estético, sino el comportamiento del sujeto que lo contempla. De la primera definición sacamos en conclusión el valor de los tonos afectivos, operándose con los sentimientos de placer y de dolor, y es la actividad perceptiva general. En el segundo concepto, la abstracción, supone gozar estéticamente, gozarse a uno mismo en un objeto sensible diferente de mí mismo; ésto conlleva un esfuerzo, una actividad, que produce un sentimiento de libertad y de placer. Cuando existe una "proyección sentimental" positiva el goce estético se convierte en actividad perceptiva y es el momento coinciden las tendencias naturales de autoactividad con la actividad que pide el objeto sensible. Ese es uno de nuestros planteamientos al tratar la actividad artística del niño.

(19). Cita recogida por Widlöcher en "Los dibujos de los niños" (1978, p. 226).

(20). En este capítulo, se comenta cómo por mucho que se haya presentado el Arte bajo la apariencia de un refinamiento intelectual, sigue siendo la actividad por la cual se conserva alerta nuestra atención. Puesto que el crecimiento de la mente a través de imágenes duraderas es una actividad esencialmente estética. al principio del capítulo se hace referencia al nacimiento de la actividad artística cuando el hombre se enfrenta con el mundo visible como con algo terriblemente enigmático, a nuestro entender, un enigmatismo que todavía no ha desaparecido, y gracias al cual sigue perdurando la actividad artística.

(21). En el libro de Taylor y Bogdan "Introducción a los métodos cualitativos de investigación", tratan este sistema en la p. 153.

ABRIR CAPÍTULO II