

EDUCACION ARTISTICA Y PREADOLESCENCIA

PILAR MARCO TELLO

RESUMEN

Características del preadolescente. Una aproximación a su forma de dibujar. Alguna actitud sobre esta realidad expresiva. El estado motivacional en educación artística, estímulos. Una propuesta de metodología, objetivos, evaluación.

ABSTRACT

Preadolescent qualities. An approach to the way the preadolescent draws. Some position about this preadolescent expressive reality. Motivational state in artistic education. The encouragements. A proposition on methodology. The aims and the evaluation.

PALABRAS CLAVE

Educación artística, preadolescencia (de 8 a 12 años).

KEYWORDS

Artistic Education and Preadolescence (from 8 to 12 years).

Una de las fases que más preocupa en el campo educativo, dentro del proceso creativo, puede que sea la edad preadolescente que podemos situarla entre los ocho y doce años de edad, bien por iniciarse "el declive" de la expresión espontánea infantil, por la iniciación de un aprendizaje en las Bellas Artes, o por las características de esta edad. Teniendo en cuenta estas causas vamos a realizar un examen de las mismas, con el fin de conocer mejor el problema. Desde las características generales del preadolescente, hasta establecer unos criterios metodológicos, pasando por una aproximación a la forma de expresión plástica del preadolescente, su percepción, el estado motivacional y los estímulos en la educación artística.

1. LAS CARACTERISTICAS GENERALES DEL PREADOLESCENTE

Esta etapa llamada también "años intermedios", por ser el puente entre los años preescolares y la adolescencia, podría llamarse también de los "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 "período 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 períodos 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 (Ibíd., pp. 8-9).

Forma la pandilla, descubre que es miembro de una sociedad y 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.

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 una latente diferencia de aspecto (Ibíd., 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 un lado a otro y, en este caso, sin intervención de los medios de comunicación.

Los niños preadolescentes, con una mayor acumulación de conocimientos y un creciente dominio de los símbolos, parecen aproximarse al pensamiento adulto. 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. 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.

2. UNA APROXIMACION A LA FORMA DE EXPRESION PLASTICA DEL PREADOLESCENTE Y SU PERCEPCION

El niño, siguiendo su proceso de desarrollo y maduración, una vez que ha superado la fase de 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 8 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).

Actualmente, según Hargreaves, 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 sitúa Gardner defendiendo *"que las principales adquisiciones evolutivas que precisan los niños para disponerse a una participación plena en las artes, se efectúa antes de los siete años"* (Hargreaves, 1991, p. 20).

El mismo autor comenta sobre los conceptos erróneos acerca de 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).

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 lingüísticos 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).

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 (aún 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).

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 años¹.

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".

Aparecen, por tanto, 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.

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 apatía 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 se expresaba anteriormente con un 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 aquello 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 frustraciones en algunos casos, debido a la actitud perfeccionista y subjetiva que tiene de todo, siendo esto 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 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 cómo 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.

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.

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" (Ehrenzweig, 1973, p. 26).

Más adelante comenta el mismo autor,

"hacia la edad de los ocho años, al despertarse 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 esto un fracaso de nuestra pedagogía?, ¿es tan autodestructivo el despertar de la autocrítica porque no lo hemos educado con antelación?... en nuestra opinión, es menester 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 sincrético, el ulterior despertar de su autocrítica analizadora no será ya tan nocivo. Inútil sería y aún 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..." (Ehrenzweig, 1973, pp. 24-25).

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 (Ibidem 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).

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 período 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).

3. ALGUNA ACTITUD SOBRE ESTA REALIDAD EXPRESIVA DEL PREADOLESCENTE

Nuestra actitud no será 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 pueda producir a continuación.

Debemos hacernos eco de lo que anteriormente 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, y cómo se van a desarrollar todas ellas sin practicar con el medio que hace que lo produzca. Y no solamente 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 esta 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 la 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 observación de objetos en todas las orientaciones posibles" (Hargreaves, 1991, p. 77).

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 ido mencionando.

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 cómic 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.

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 a la imaginación, la educación puede ayudar a liberarla" (Ibídem, p. 77).

Una de las causas más frecuentes del desinterés del preadolescente en la educación artística es la falta de motivos y estímulos, por tanto vamos a ver los puntos más esenciales de la motivación artística y los estímulos más adecuados para desarrollarla.

4. EL ESTADO MOTIVACIONAL EN LA EDUCACION ARTISTICA, ESTIMULOS

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.

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 tener en cuenta: la creatividad, la sensibilidad, la percepción, la emoción, y los intereses.

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 satisfacción y los altos rendimientos.

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. Las cualidades sensibles no son arbitrarias y aparecen en función de un reflejo o estímulo.

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.

Así pues, percepción 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 (Pinillos, 1975, pp. 157 y 158).

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.

Por tanto 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.

5. LA MOTIVACION EN EL AULA

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 carácter cultural, relacionado con nuestra 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 carácter 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 se tendrá que valorar en la selección de los ejercicios propuestos de manera que el niño tuviese que superar siempre alguna dificultad de tipo conceptual, de representación, de técnica, etc. para que el ejercicio fuese estimulante.

La relación entre cognición y los afectos, en la adaptación a la realidad, se tratará fundamentalmente en la temática utilizada, en donde el niño se sienta protagonista participe 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 atraídos hacia la exploración, a la adquisición de información con unos resultados válidos de aprendizaje.

En la motivación para el rendimiento, 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, valorando con gran afectividad las situaciones creativas dentro del aula, soluciones ingeniosas en la infraestructura, ideas, propuestas de trabajo, variaciones en las técnicas, etc., podremos conseguir una buena motivación.

6. LOS ESTIMULOS

Entendiendo por estímulo avivar una actividad, operación o función. Los estímulos externos o refuerzos que podríamos utilizar 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 es fundamental, 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 matiza 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" (Widlöcher 1978, pp. 22-223).

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" (Ibídem, p. 225).

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" (Drew, 1984, pp. 11-12).

Los refuerzos utilizados (compensaciones o castigos) se encuentran dentro de la propia expresión plástica. El proceso como estímulo, el encuentro con el placer, entendido 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 esfuerzos 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.

7. UNA PROPUESTA METODOLOGICA

Objetivos

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.

Todos ellos para seguir el proceso de desarrollo infantil, pero iniciando un aprendizaje en las Bellas Artes adecuado a sus características.

El planteamiento de trabajo se basa en realizar en cada clase o sesión dos situaciones diferentes: un primer momento para dibujar, y una segunda parte para la utilización de otro procedimiento, que sea necesario una mayor preparación de útiles. Consiguiendo con ello:

Primero. Poder realizar en la misma sesión varias actividades, encaminadas cada una de ellas a desarrollar diversas facultades; con el dibujo, el niño evoluciona en su "iconografía" personal en función de sus conocimientos e intereses; en ese momento no se interviene ni en tema, técnicas o exigencia en el trabajo. Con ello, el niño sigue su faceta de autoexpresión espontánea.

Segundo. Por razones prácticas de limpieza, orden y buen empleo del espacio y de los materiales, la división del tiempo es fundamental para organizar adecuadamente la segunda parte, más compleja, sucia y fácil de que se descontrola: pintura, arcilla, trabajos en caballete, etc. Ejercicios que proporcionarán al niño las facetas plásticas de este lenguaje, al sensibilizarle con el color, las texturas, las formas y el sincretismo.

Tercero. La diversidad en el uso de las técnicas y materiales es uno de los mayores estímulos que encontramos a la hora de motivar a los niños. Acuden muy ilusionados preguntando, qué es lo que vamos a utilizar y no qué vamos a hacer. Logrando que de esta forma comiencen a comprender los auténticos valores de las artes plásticas.

Cuarto. Si en esa diversidad logramos sensibilizar al niño en esos valores, junto con el desarrollo personal, espontáneo e intuitivo, se podrán ver diversas posibilidades estéticas, en función de las técnicas y medios utilizados y, por supuesto, por las diferentes personalidades que las realicen, con lo que ampliaremos sus conceptos estéticos, formando una percepción adecuada para la observación de cualquier estilo artístico.

8. LA EVALUACION

En función de los objetivos propuestos y haciendo una valoración del proceso, la evaluación será continua pudiéndose establecer en algunos casos los siguientes criterios:

1. Ocupación amplia del campo gráfico.
2. Texturas.
3. Utilización plena del color y sus matices.
4. Originalidad.
5. Análisis de elementos.
6. Influencias y estereotipos.

NOTAS

1 Se aprecia en la actualidad un mayor avance en los niños respecto a las etapas y fases que plantean estos autores.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BISQUERT, A. (1987): *Sincretismo y creación*. Ponencia del Curso de Formador de Formadores del Area Artística. Madrid.
- DREW, W. (1984): *Cómo motivar a sus alumnos*. Ceac, Barcelona.
- EHRENZWEIG, A. (1973): *El orden oculto del Arte*. Labor, Barcelona.
- GARDNER H. (1987): *Arte, mente y cerebro*. Paidós, Buenos Aires.
- HARGREAVES, D.J. (1991): *Infancia y educación artística*. Morata y MEC, Madrid.
- LOWENFELD, V. (1972): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz, Buenos Aires.
- MARIN VIADEL, HERNANDEZ, F., JODAR, A. (1991): *¿Qué es la educación artística?* Sendai, Barcelona.
- PARSONS, ver HARGREAVES.
- PINILLOS, J.L. (1986): *Principios de psicología*. Alianza, Madrid.
- REYMOND-RIVIER, B. (1982): *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Herder, Barcelona.
- STERNBERG y DAVIDSON, ver HARGREAVES.
- STONE L. y CHURCH, J. (1970): *El escolar de 6 a 12 años*. Hormé, Buenos Aires.
- WIDLÖCHER, D. (1978): *Los dibujos de los niños*. Herder, Barcelona.