

PROYECTO DOCENTE

INFANCIAS ARTEDUCADORAS

EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA
GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

MARTÍN CAEIRO RODRÍGUEZ

Universidad Zaragoza
1474

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad Zaragoza
1542

Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Créditos

Esta obra se publica bajo una licencia Reconocimiento– No Comercial– Sin obras derivadas 2.5 España de Creative Commons. Se permite la distribución, copia y exhibición por terceros de esta obra siempre que se mencione la autoría y la procedencia, se realice con fines no comerciales y se mantenga esta nota.



Proyecto Docente: Asignatura *Educación Visual y Plástica*, Grado en Magisterio en Educación Infantil (Facultad de Educación Universidad de Zaragoza)

Imagen portada: *Ían escribiendo-dibujando "Dinosaurio" en la playa de "A Lanzada" de Pontevedra* (Martín Caeiro, 2020)

Imagen contraportada: *Retrato de paseantes del Grado en Magisterio en Educación Infantil* (María Enfedaque, 2025)

Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza

ISBN: 978-84-10169-71-5

Para citar:

Estilo CHICAGO: Caeiro Rodríguez, Martín. *Infancias Arteducadoras: Proyecto Docente para Educación Visual y Plástica. Grado en Magisterio en Educación Infantil.* Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza, 2025.

Estilo APA: Caeiro Rodríguez, M. (2025). *Infancias Arteducadoras: Proyecto Docente para Educación Visual y Plástica. Grado en Magisterio en Educación Infantil.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.

Visualización y lectura:

Se aconseja visualizar a doble página para una óptima comprensión de su contenido visual y textual

Servicio de Publicaciones Universidad Zaragoza

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal Universidad Zaragoza

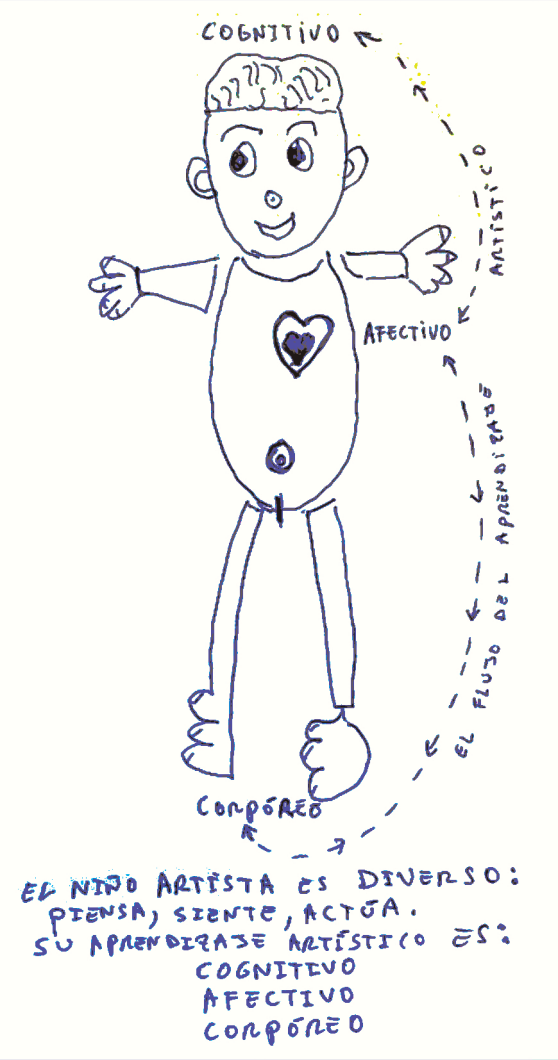


Figura 1. *Niño artista diverso* (Caeiro (2019)

Agradecimientos

A mi madre, Estrella, por darme a luz e iluminarme.
A mis hermanas Telli, Mari (Carmen), Bibi, Luci y Roci por ser la constelación que sigo.
A mis hijos Teo e Ian, que me marcan el rumbo incluso en mis naufragios y son mejores que yo.
A mis antepasados, que caminan conmigo.
A quienes me ayudaron a llegar aquí y forman parte de mi Curriculum Vitae.
Y a mi alumnado de Magisterio, que casi siempre me hace caso y me enseña para qué sirve lo que hacemos.



Figura 2. *Ían escribiendo su nombre en la orilla con troncos que trajo la marea* (Caeiro, 2020)

Este proyecto se publica con la vocación de crear comunidad arteducadora

Índice

Pág.

1. INTRODUCCIÓN 15

1.1 Estructura y justificación del proyecto 17
1.2 Marco político-poético del proyecto 19
1.3 Reflexión personal 23

2. MARCO CONCEPTUAL 25

2.1 La Educación Artística a través de la historia: algunas historias 27
2.1.1 La educación artística desde la Antigüedad hasta la Edad Media 29
2.1.2 El nacimiento de las Academias y Talleres de artista: del Renacimiento al Romanticismo 33
2.1.3 La ilustración: hacia una nueva concepción de la niñez 34
2.1.3.1 Los movimientos pedagógicos de la ilustración y la educación artística 34
2.1.4 La formación del profesorado o el inicio de una pedagogía infantil 37
2.1.4.1 La reivindicación del arte infantil 37
2.1.5 Hacia la expresión libre o autoexpresión creadora 38
2.1.6 De la autoexpresión libre a la Educación Artística Basada en Disciplinas 41
2.1.7 La Cultura Visual y el curriculum postmoderno 42
2.1.8 Conclusiones de la revisión histórica 43
2.1.9 Apéndice: acerca de la Arteducación 44
2.2 Dimensiones que desarrolla la educación artística en infantil 49
2.2.1 Las dimensiones cognitiva, social y afectiva en la educación artística 53
2.2.1.1 El alumnado como centro: el aprendizaje significativo y la vivencia en arte 53
2.2.1.1.1 El aprendizaje significativo: de los problemas a las vivencias 53
2.2.1.2 De la cognición fría a la cognición situada 54
2.2.1.3 Cognición, percepción y lenguaje visual 58
2.2.1.4 Hacia un modelo del aprendizaje cognitivo-creador y afectivo 60
2.2.1.5. Educar desde lo artístico para atender necesidades humanas de aprender y deseos 65
2.2.1.6 Efland y una teoría integrada del conocimiento 67
2.2.2 Las dimensiones expresiva, perceptiva y crítica 71
2.2.2.1 La capacidad de mirar hacia el exterior 73
2.2.2.1.1 Periodos del aprendizaje y etapas del desarrollo gráfico-plástico: relaciones entre Piaget y Lowenfeld 73
2.2.2.2 La capacidad de mirar hacia el interior 75
2.2.2.3 Sobre la capacidad crítica: límites en la infancia 78
2.2.2.4 Sobre la capacidad creadora y creativa 79
2.2.3 Las dimensiones patrimonial, cultural y estética 82
2.2.3.1 Patrimonios y cultura: material, inmaterial y natural 82
2.2.3.2 La estética como experiencia integradora 83
2.2.4 Las dimensiones espacial, lúdica y simbólica desde las artes 91
2.2.4.1 El modelo pedagógico de Reggio Emilia: el espacio, el juego y los cien lenguajes del niño (y de la niña) 91
2.2.4.1.1 Los cuentos ilustrados como ejemplo lúdico y simbólico desde las artes 91
2.2.4.2 El espacio como tercer "maestro" 93
2.2.4.3 Las instalaciones artísticas educadoras como propuesta integradora en la formación infantil 95
2.2.5 Conclusiones: de las manualidades inertes a tener una vida propia 98

3. MARCO CONTEXTUAL DE LOS ESTUDIOS DEL GRADO EN MAGISTERIO 105

3.1 Contexto institucional 107
3.1.1 El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) 107
3.1.1.1 Sobre la sociedad del conocimiento en relación al arte 109
3.1.1.2 Los créditos ECTS 109
3.1.2 Los estudios oficiales superiores. Grado, Máster y Doctorado 111
3.1.2.1 Los estudios de Grado 112
3.1.2.2 Los estudios de Máster 112
3.1.2.3 Los estudios de Doctorado 113
3.1.2.4 Los nuevos retos metodológicos del EEES 113
3.1.3 La Universidad de Zaragoza 118
3.1.3.1 Actualidad de la Universidad de Zaragoza 119
3.1.4. La Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza 119
3.1.4.1 Las instalaciones de la Facultad de Educación de Zaragoza 121
3.1.4.2 Biblioteca de la Universidad de Zaragoza 126
3.1.5 El Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal 133
3.1.6 El área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Zaragoza 136
3.2 Contexto personal y humano 140
3.2.1 El profesorado universitario 140
3.2.1.1 Marco legal regulatorio 140
3.2.1.2 De las Funciones del PDI 143
3.2.2 El Personal de Administración y Servicios (PAS) 146
3.2.3 Los estudiantes del Grado en Magisterio en Educación Infantil 146
3.2.3.1 Acerca de los estudiantes y la Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad 148
3.2.3.2 El alumnado de la asignatura en cifras 148
3.3 Contexto general formativo en el Grado en Magisterio en Educación Infantil 150
3.3.1 Las enseñanzas universitarias y estudios universitarios oficiales de Grado en Magisterio 150
3.3.2 Objetivos y contenidos formativos y profesionales del Grado en magisterio en Educación Infantil 150
3.3.3 Proyecto ANECA para diseño de títulos de Grado: los libros blancos 152
3.3.4 Plan de estudios del título de Grado en Magisterio en Educación Infantil por la Universidad de Zaragoza: expectativas formativas 152
3.3.4.1 Distribución de asignaturas en el Grado en Magisterio en Educación Infantil 153
3.3.4.2 Acerca de las Menciones 158
3.3.4.3 El Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC) y la actualización de las Guías Docentes 159
3.4 Contexto específico formativo en el Grado de Educación Infantil 160
3.4.1 Actualidad del curriculum en Educación Infantil (LOMLOE y Decretos) 160
3.4.1.1 Marco normativo y legislativo curricular de infantil 160
3.4.1.2 Las áreas de conocimiento, criterios, saberes y competencias según el primer y segundo ciclo de infantil y su relación con la asignatura 162
3.4.2 La educación artística en el Grado en Magisterio en Educación Infantil: cartografiando posibilidades interdisciplinares 164

4. MARCO CURRICULAR DE LA ASIGNATURA **172**

4.1 Programación de la asignatura Educación Visual y Plástica 174
4.1.1 Contexto y sentido de la asignatura en la titulación 174
4.1.2 Competencias y resultados de aprendizaje 174
4.1.2.1 Competencias 174
4.1.2.2 Resultados de aprendizaje 177
4.1.3 Objetivos formativos 178
4.1.3.1 Relación de los objetivos con los ODS 178
4.1.4 Actividades formativas o de aprendizaje 178
4.1.5 Temario de contenidos 182
4.1.6 Metodología docente 190
4.1.7 Organización temporal 192
4.1.8 Evaluación 194
4.1.8.1 La evaluación: concepto y alcance 194
4.1.8.1.1 Funciones, fases y contextos de la evaluación 194
4.1.8.2 Algunas dificultades para evaluar los aprendizajes artísticos 197
4.1.8.3 Las técnicas y los instrumentos de evaluación 197
4.1.8.4 Los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación 199
4.1.9 Documentación de la asignatura para los estudiantes en Moodle 203
4.2. Contenidos de la asignatura Educación Visual y Plástica 206
4.2.1 Exposición de los Bloques de contenidos y temas relacionados 206

BLOQUE 1: Teorías, historia, fundamentos y perspectiva crítica en Educación Artística 206
BLOQUE 2: Análisis y valoración crítica del diseño curricular: elementos, conceptos y desarrollos en Educación Infantil. Los métodos, su alcance y desarrollo 215
BLOQUE 3: Arte, educación y juego en la infancia 227
BLOQUE 4: Percepción, cognición y expresión en la infancia: lenguajes, dibujos y otras creaciones infantiles 231
BLOQUE 5: Educación estética, cultural y patrimonial desde la infancia: contextos para su aplicación e investigación 245

4.2.2 Acerca del Proyecto interdisciplinar: música, plástica, corporal 253

5. REFERENCIAS **262**

6. INDICE DE TABLAS Y FIGURAS **274**

ANEXOS **278**

"Yo lo que quiero es **crear**, no imitar".

Teo Caeiro Lavilla (6 años)

"La quinta dimensión es el **tacto**: cuando tienes un dinosaurio a tu lado, te muerde y te ha dolido".

Ian Caeiro Lavilla (7 años)

INTRODUCCIÓN

1

1. INTRODUCCIÓN

El **Proyecto Docente** que se presenta ***Infancias Arteducadoras*****,** se complementa con el Proyecto Investigador-Indagador ***Familias Arteducadoras.*** Ambos se han diseñado desde el Área de **Didáctica de la Expresión Plástica** en conexión con la asignatura ***Educación Visual y Plástica,*** perteneciente a los estudios conducentes a la obtención del **Grado en Magisterio en Educación Infantil.**

1.1 Estructura y justificación del proyecto docente

El proyecto **consta de seis partes** más anexos estructuradas en apartados que recogen todos los contenidos desarrollados en el Proyecto Docente. A continuación, se describen brevemente estas partes.

La **primera** parte, **INTRODUCCIÓN**, se abre con este apartado dedicado a la estructura del Proyecto Docente y su justificación. A continuación, se expone el marco político-poético que motiva su publicación. Finalmente, este apartado se cierra con una breve reflexión personal.

En la **segunda** parte, **MARCO CONCEPTUAL**, se profundiza en el papel que han desempeñado las enseñanzas artísticas a lo largo de la historia, desde la antigüedad hasta la actualidad, para así comprender la situación actual de la Educación Artística. En este apartado también se analizan las capacidades y dimensiones que desarrolla la Educación Artística, en conexión con el área de conocimiento Didáctica de la Expresión Plástica, según las ideas de autores y autoras procedentes del campo de la psicología del arte, la pedagogía del arte, la psicología… buscando las conexiones entre el constructivismo, el cognitivismo, el aprendizaje significativo, con lo que el arte aporta a la consecución de todas esas dimensiones. En este sentido, contextos propios del arte y su educación se sitúan a la par que contextos propios del conocimiento y el aprendizaje pedagógico.

En la **tercera** parte, denominada **MARCO CONTEXTUAL**, se recoge todo lo que influye por contexto en la actividad docente que se pretende llevar a cabo. El resultado de la docencia de la asignatura **Educación Visual y Plástica** está condicionado por el contexto y el medio donde tiene lugar, es decir, los planes de estudio, la Universidad de Zaragoza, la Facultad de Ciencias de la Educación, el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, el área de Didáctica de la Expresión Plástica, el profesorado y el alumnado. Teniendo esto en cuenta, este tercer apartado recoge el contexto institucional, humano, formativo y social de la asignatura que se va a impartir, ya que todo ello influirá en las acciones docentes:

- Dentro del **contexto institucional** se incluye el marco donde se va a desarrollar la docencia. En este punto se analiza la institución, el centro, el departamento y el área.

- Dentro del **contexto personal y humano** se incluye a aquellos grupos de personas que forman parte del espacio institucional nombrado anteriormente. Entre estas personas nos encontramos con el personal docente e investigador que imparte docencia, el personal de administración y servicios y el estudiantado matriculado en las titulaciones.

- Dentro del **contexto general formativo** se analiza la estructura de las enseñanzas y estudios universitarios de grado, el plan de estudios vigente relacionado con el Grado en Magisterio en Educación Infantil.

- Por último, dentro del **contexto específico formativo** se exponen las competencias y la actualidad normativa y legislativa para el Grado en Magisterio en Educación Infantil identificando las posibilidades integradoras formativas de la educación artística.

Estas son las denominadas "**páginas en rosa**": un complemento informacional que aporta perspectiva sobre la naturaleza, organización y función de la universidad y la profesión docente e investigadora universitaria.

En la **cuarta** parte, **MARCO CURRICULAR**, se presenta el Proyecto Docente propiamente dicho. Una vez que se han establecido las bases contextuales y teóricas de este proyecto, es el momento de exponer, por un lado, la programación de la asignatura Educación Visual y Plástica y, por otro, los contenidos de la materia. En el primer punto de este apartado se recogen las competencias generales y específicas, los objetivos, el temario de contenidos, la metodología docente, la organización temporal y la evaluación de la materia. En el segundo punto se expone el temario de la materia Educación Visual y Plástica. En cada uno de los temas se desarrolla una breve introducción, los objetivos, los contenidos que se imparten en cada uno de los temas, la metodología, las actividades y la bibliografía correspondiente a cada tema.

En la **quinta** parte se exponen las **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**. En esta parte aparecen todas las referencias bibliográficas utilizadas y que se consideran claves para la elaboración y consecución de este Proyecto Docente.

En la **sexta** parte se listan las **Tablas y Figuras** que aparecen a lo largo del proyecto.

Finalmente, se incluye un **Anexo** con recursos, medios y materiales indicados a lo largo del Proyecto Docente.



1.2 Marco político-poético del proyecto

El profesorado universitario debe saber articular en sus propuestas docentes lo propio de su área de conocimiento con la contemporaneidad de su tiempo. En este sentido, el contexto de la educación artística ha evolucionado significativamente en el último siglo y especialmente en las últimas décadas a través del incansable y acertado trabajo de especialistas que han estado formando en los diferentes continentes en relación a la educación formal, informal y no formal.

Todo proyecto debe saber situarse en lo propio, singular y característico del área de saber y las materias que esta articula, al tiempo que debe tener en consideración los aspectos normativos, legislativos y académicos que existen en el contexto en el que va a desempeñar su trabajo como docente.

Es aquí donde se diseña y desarrolla este proyecto que se ha titulado ***Infancias Arteducadoras***. Una propuesta conectada con la asignatura *Educación Visual y Plástica* que se imparte en el *Grado en Magisterio en Educación Infantil* de la Facultad de Educación de Zaragoza. Es decir, que lo que aquí se presenta conecta lo singular de la educación artística, el contexto académico e institucional y normativo de la Universidad de Zaragoza y los ideales de quien lo ha elaborado.

Evidentemente, el alcance de esta propuesta está condicionado y es limitado, tanto por el propio marco normativo, curricular y circunstancial universitario, como por el propio conocimiento de quien lo elabora, siendo solamente un ejemplo corregible y mejorable de lo que como docentes de educación artística podemos hacer, pensar y aportar a la formación inicial de los futuros maestros y futuras maestras de Educación Infantil.

Asimismo, todo proyecto tiene una parte de colaboración y no nace desde el solipsismo de quien lo propone: está lleno de ideas, propuestas, conversaciones, discusiones llevadas a cabo con innumerables personas dedicadas también a la educación artística. Es un proyecto políglota y polifónico llevado al imaginario e ideario político-poético de quien lo suscribe.

Espero que su publicación aporte algo de luz a otros docentes para enriquecer el trabajo y saber hacer que llevamos a cabo en la universidad, siempre actuando en un espacio que se desvela como nimio e insuficiente, conscientes de todo lo que la educación artística y lo que interrelaciona puede y debe aportar a la comunidad universitaria, la escuela y la sociedad en general.

"Un alumno no aprende cuando **imita** al profesor, cuando repite de forma estéril sus gestos partiendo de las representaciones y de las significaciones por él impuestas, imitándolo y colocando así en marcha los terribles mecanismos de la representación, sino cuando encuentra los signos emitidos por él, cuando los interpreta y, interpretando, **crea**, produce de **nuevo**".

(Bianco, 2002: 190)



"… siempre me pregunto cómo transmitir el **entusiasmo** que siento a los niños y las niñas, cómo pasar a otras generaciones la emoción ante la experiencia **estética**, el proceso **creador** y sus logros".

(López Fernández Cao, 2015: 255)

1.3 Reflexión personal

En el **Proyecto Docente** que aquí se expone, se ha recogido un marco conceptual que profundiza en el papel que han desempeñado las enseñanzas artísticas a lo largo de la historia, además de analizar las capacidades y dimensiones que desarrolla la educación artística. A partir de este Proyecto se han estudiado los contextos que influyen en la actividad docente relacionada con el arte y su educación, así como la programación de la asignatura Educación Visual y Plástica y los contenidos que esta articula. Nos hemos basado principalmente, en la bibliografía existente de la materia, los proyectos de investigación llevados a cabo y la propia experiencia personal como docente.

Con este **Proyecto Docente** se intenta garantizar una formación adecuada para la asignatura Educación Visual y Plástica y contribuir a la mejor formación posible de los futuros graduados y futuras graduadas de Educación Infantil desde lo que solo el arte y su educación les puede aportar.

Muchos de los fundamentos y referentes de esta asignatura parten de proyectos, trabajos y actividades en el ámbito de la investigación y la innovación docente, aspectos que se ha cuidado minuciosamente, ya que la labor universitaria del profesorado conlleva obligaciones docentes, pero también investigadoras, de innovación y transferencia.

A modo de reflexión inicial, hay que destacar que a través de la programación y contenidos que se recogen en este proyecto no solo se pretende formar a alumnado que ejercerá como maestro y maestra en la etapa de infantil, sino a personas críticas y autónomas que deberán comprometerse con la sociedad en la que viven y conocer la importancia que adquieren las artes en la formación integral de cada ser humano. La intención es abrir la mirada que el alumnado tiene en relación con lo que es el arte y lo que este puede aportarles en su futura labor docente. Se trata, por lo tanto, de concienciar al alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil, que la educación artística es más que una asignatura importante y necesaria en el marco académico, educativo y social, ya que el arte es una necesidad humana que aflora desde la infancia a través de innumerables manifestaciones y la propia experiencia de vivir.

Soy consciente y cada día más, de la transformación personal, familiar, social, cultural y educativa que se puede conseguir a través del arte. Se pretende no solo hablar de arte y de las competencias y dimensiones que esta área de conocimiento desarrolla, sino también trasmitir a nuestro alumnado los nuevos métodos de enseñanza del arte y sus posibilidades de aprendizaje, para que puedan ponerlos en práctica con su futuro alumnado de **Educación Infantil**.



Figura 3. *Espiral de colores*. Instalación artística del alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil (Caeiro, 2024)

MARCO CONCEPTUAL

2

2. MARCO CONCEPTUAL

"Sólo después de estudiar la enseñanza del arte en épocas anteriores podremos entender el papel que desempeña en la educación actual".

(Efland, 2002: 15)

En este apartado se profundiza en el papel que han desempeñado las enseñanzas artísticas a lo largo de la historia desde la antigüedad hasta la actualidad, para así comprender la situación actual de la materia de educación artística y las asignaturas que articula. Asimismo, se analizan las capacidades y dimensiones que desarrolla y trabaja la educación artística desde la infancia según las ideas de diversos autores y diversas autoras. También se analizan las aportaciones que áreas como la Psicología, la Pedagogía, la Sociología, la Antropología o la Neurociencia, han hecho con sus estudios aportando valor al arte en la educación y la vida de las personas.

Por tanto, se reflexionarán y relacionarán autores y autoras del contexto educativo artístico en diálogo con especialistas que nos hablan de **cognición**, **creatividad**, **imaginación**, **fantasía**, **juego, emociones ...**, aspectos todos que dan valor al arte en el contexto infantil, a dimensiones y conceptos con los que la educación artística interactúa a través de sus propuestas. Todo ello nos ayuda a situarnos eficazmente en los aprendizajes que ocurren o deben suceder en los primeros años de la infancia.

2.1 La Educación Artística a través de la historia: algunas historias

Antes de profundizar en el papel que han desempeñado las enseñanzas artísticas a lo largo de la historia y situarnos en su repercusión en la formación infantil es conveniente señalar algunos de los enfoques bajo los que se ha definido la enseñanza del arte. Según Álvarez Rodríguez (2011), la enseñanza del arte se ha definido bajos dos enfoques:

- Por un lado, de la mano de la perspectiva que considera que el conocimiento artístico debe tener como resultado la producción de objetos materiales: **Dimensión Productiva.**

- Por otro lado, asociado a la idea de que las artes no sólo aportan competencias productivas, sino también analíticas y comprensivas: **Dimensión Perceptiva.**

Asimismo, aparece junto a estas dos dimensiones (productiva y perceptiva) y en conexión con los principios generales de una educación que debe atender tanto a procedimientos y conceptos como actitudes, la **Dimensión Actitudinal**, contexto de atención formativa que, como veremos, se identifica en la década de los años 50 con el psicólogo Jerome Bloom y el diseño curricular basado en objetivos (Bloom y Krathwohl, 1956), que marcará las políticas administrativas de muchos sistemas educativos, recogerá progresivamente la legislación y estará presente en la formación infantil de las últimas décadas. Esta dimensión actitudinal adquiere un sentido específico en el contexto de la Educación Artística con la aparición del aprendizaje por competencias.

Por su parte, Eisner (2015a) en su importante obra *Educar la visión artística*, diferencia dos posiciones en la tradición educativa del arte que hasta su época habían dominado la enseñanza y que clasifica en dos grupos principales:

a) El ***contextualista***: aquellos que ven al arte como un medio para dar respuesta a necesidades sociales concretas, atendiendo a "sus consecuencias instrumentales" (Eisner, 2015: 2). La repuesta depende de quién es el alumno, qué tipo de necesidades tiene la comunidad o a qué problemas se está enfrentando la mayor parte de la sociedad. Los objetivos de aprendizaje quedan predeterminados y conformados por esta utilidad social y humana de los aprendizajes del arte.

b) El ***esencialista***: en este grupo se adscriben quienes enfatizan el valor del arte como campo de conocimiento independiente. Para Eisner, en este tipo de orientación de la educación artística "destaca el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humanos que sólo el arte puede ofrecer; acentúa lo que el arte tiene de propio y único" (Eisner, 2015: 2). Eisner se sitúa en este último grupo, dándole un soporte teórico y pedagógico.

El enfoque contextualiza trabaja en base a las necesidades de la sociedad y colectivos en los que muchas veces las posibilidades del arte quedan marginadas por ideologías y situaciones sociales o culturales complejas condicionando las experiencias de aprendizaje del alumnado, cuyas necesidades se difuminan en los *programas*: "Podemos observar que lo que se consideran necesidades del niño, de la comunidad y de la sociedad dependen, en gran medida, de los valores que cada uno sustenta" (Eisner, 2015: 4-5); mientras que el enfoque esencialista introduce una orientación de la educación artística que se encamina hacia el crecimiento personal del individuo, la formación de su mente y la adquisición de capacidades que le sean útiles no sólo a nivel práctico y social, sino también a nivel emocional: "el arte es un aspecto único de la cultura y la experiencia humana y (…) la contribución más valiosa que puede hacer el arte a la experiencia humana es aportar su valores implícitos y sus características específicas" (Eisner, 2015:5).

Debemos situar y comprender las teorizaciones de Eisner en el contexto estadounidense que él reflexiona y en conexión con la situación en la que se encontraban las escuelas públicas a partir de la Segunda Guerra Mundial, la psicosis contra el comunismo, los conflictos raciales, etcétera, y el auge de prácticas y proyectos ajenos al arte en base a "la evaluación de necesidades" de la comunidad, marcadas por la ideología del evaluador. Hoy en día, una educación que considere "el contexto social, cultural y familiar" en el que habitan los niños y las niñas se convierte en algo positivo y necesario para una formación integral en Educación Infantil.

Para comprender la situación actual de la educación artística y poder situarnos pedagógica y didácticamente con nuestro Proyecto Docente en la infancia, analizaremos distintas teorías desarrolladas por autores y autoras internacionales. También hemos tenido en cuenta diferentes síntesis realizadas por autores y autoras españoles. A lo que debemos sumar "otras historias y miradas no occidentales" de la educación artística.

Esta revisión procura conocer los principios que condicionaron estos procesos formativos y que fundamenta nuestra propuesta docente para la etapa de infantil. Por eso. en cada apartado añadiremos una breve reflexión personal sobre el sentido que esos modelos y prácticas puedan tener en la actualidad contemporánea para la educación artística y las infancias actuales.

En el interés del Proyecto Docente, hacemos un análisis de las tendencias y teorías relacionadas con los modelos históricamente ocurridos en torno a la educación artística, considerando en perspectiva el momento y el contexto histórico en el que se produjeron. En este sentido, debemos significar que casi nunca aparece una aplicación monopolizada por un enfoque, ya que lo ocurrido en un continente no refleja una transposición literal a otro, ni siquiera en cada país.

A continuación, repasamos la historia de la educación artística analizando algunos de los momentos representativos que han transcendido y tratando de profundizar en las formas o métodos aplicados para la enseñanza-aprendizaje de las artes en cada uno de esos momentos y contextos. Debemos indicar que no ocurrieron desde el concepto actual de "escolarización" o "escuela". En este proceso de síntesis y categorización de las transformaciones acontecidas en la educación artística, debemos tener presente lo que **Stankiewicz** (2009) señala en su mapeo internacional de las historias de la educación artística: las dificultades que implica definir la organización de un relato de características tan amplias optando por una macroperiodización en la que destaca la influencia europea en la educación artística internacional durante el período de escolarización del arte. Entre estas influencias occidentales destacan:

"La diseminación de las ideas de Rousseau, Pestalozzi y Froebel en torno a la importancia del dibujo infantil, el carácter vinculado a la industrialización que ofrece la introducción del arte en las escuelas alemanas, francesas e inglesas y la proliferación de las ideas del movimiento escolanovista que incorpora como fines de la educación la sensibilidad estética y la expresión del niño". (Welti, 2016: 5)

Tras repasar las ideas de diversos autores y autoras (Stern, 1968, 1972; Luquet, 1981; Ballarn, 1987; Kellogg, 1989; Read, 1996; Anguita, 1997; Hernández, 1995, 2000; Goodnow, 2001; Arnheim, 1993, 2002; Efland, 2002; Mirzoeff, 2003; Eisner, 2004, 2005; Dewey, 2008; Dondis, 2006; Lowenfeld y Lambert, 2008; Rousseau, 2010; Álvarez Rodríguez, 2011; Marín-Viadel, 2011a, Welti, 2016, etc.) podemos decir que esto depende, principalmente, de 5 factores coyunturales que ocurren independientemente a la cultura en la que se haya educado o eduque (Pacheco, 1989): la situación social, la situación económica, la situación ideológica, los intereses políticos y las teorías educativas que van a suceder en cada momento histórico y geográfico. Es importante significar también lo que establecen las Leyes Educativas, que recogen, marcan y definen el camino que como educadores debemos seguir en cada área de conocimiento. Como bien indica Medina:

"tanto la actividad política como la actividad jurídica o administrativa de la educación son momentos de un mismo proceso que arrancan de la decisión política, en función de ideologías e intereses". (Medina, 1994: 128)

2.1.1. La educación artística desde la Antigüedad hasta la Edad Media

Las primeras manifestaciones que se conocen de la existencia de principios relacionados con la educación artística en occidente, como recuerda Marín (2011) la encontramos, igual que en otras áreas y disciplinas, en el contexto **griego**. Filósofos como Platón y Aristóteles escribieron sobre la educación y el lugar del arte en esta (Efland, 2002: 25). Para estos eruditos, el arte no sólo debía valorarse en aras de las cualidades estéticas, decorativas u ornamentales de los objetos, sino más bien por su impacto educativo como instrumento para la conservación de la cultura. Nos ha llegado escasa información de los métodos utilizados en las enseñanzas, pero sí encontramos una distinción entre la formación artística recibida en las familias aristócratas y las plebeyas:

> "la pintura y la escultura eran consideradas ocupaciones inferiores, comparables al trabajo común (…) Aquellos que se ganaban la vida como alfareros, tejedores, pintores o grabadores aprendían sus oficios en los talleres familiares (…). En ocasiones se introducían personas ajenas a la familia como aprendices". (Efland, 2002: 26)

En definitiva, estas habilidades se transmitían de generación en generación. Recordemos que el sentido que los griegos daban a lo "artístico" era la *téchne*, que en ese momento y para esa sociedad "implicaba un campo de significados mucho más amplio que el que en la actualidad le atribuimos. Se refería (estamos hablando del siglo VI a. C.), a cualquier actividad humana que requiriera habilidad, destreza, tanto manual como mental" (Aguirre, 2009: 19). Distinto era el caso de la poesía o la música, cuyo desempeño sí que constituían un motivo de orgullo entre las élites sociales (Castle, 1961). Algo muy importante es que la concepción de la música en la Grecia clásica, tenía un significado y uso específico, refiriendo también a la unidad formada por el texto cantado y el acompañamiento instrumental:

> "Buena parte de la educación griega giraba alrededor del aprendizaje de las obras de los grandes poetas, y la música que acompañaba al texto proporcionaba el ritmo y la atmósfera necesarios para darle carácter. También encarnaba el tono o el sentimiento predominante en la comunidad, lo que se llamaba el ethos. En consecuencia, la música formaba parte integral de la experiencia educativa griega, lo que llamaban paideia, es decir, el sentimiento que tenía el individuo de identidad con la cultura". (Castle, 1961, citado por Efland, 2002:31)

En su libro *La Política* Aristóteles, distinguió cuatro ramas en la enseñanza: la lectura y la escritura, los ejercicios gimnásticos, la música, "y, en ocasiones el dibujo" (Efland, 2002: 37). Cuando la educación helenística pasó a **Roma**, recuerda Efland, la música y la gimnasia habían dejado de ser elementos importantes del currículo (Efland, 2002: 39). El interés de Roma por la obra civil pública lleva a la promoción de la enseñanza de disciplinas como la geometría práctica, el dibujo técnico y la ilustración arquitectónica. La concepción clásica romana de diferenciar en la formación del individuo entre "artes liberales y nobles" de las "artes serviles y útiles", no dista mucho de la concepción griega.

Es necesario recordar, en el interés de la comprensión que cada época ha hecho de las actividades artísticas y lo que representaban, que los griegos tenían otro término para referirse a "pintor", que era "***zoógrafo***":

> "Los antiguos griegos daban al pintor el nombre de *zógraphos*, **el-que-escribe-lo-vivo** y este nombre aglutinaba escritura y vida en una misma visibilidad. La relación, que constituye lo más vivo de lo viviente, formaba como consecuencia parte de la apariencia y, a través de ella, terminaba siendo inseparable de la representación". (Noël, 1997: 140-141)

Pintura significaba ***zoogreia***, "captura de lo viviente":

> "Aquí la pintura, la zoografía,
> delata al ser y al habla, a las palabras y a las cosas mismas porque las fija (…) la zoografía, según Rousseau, es la escritura de los salvajes. Que tampoco son, lo sabemos, más que cazadores: hombres de la *zoogreia*, de la captura de lo viviente. La escritura sería cabalmente la representación pictórica del animal cazado: captura y asesinato mágicos". (Derrida, 2003: 368)

En este sentido, significamos la problemática y limitaciones de construir un discurso sobre las concepciones de la educación artística, de la enseñanza o aprendizaje de "materias" o "profesiones" relacionadas con lo artístico excesivamente lineal e "historicista" que deja atrás visiones y significados que nos ayudan a situar más posibilidades y sentidos conectados con el arte y su educación, enriqueciendo así nuestra visión de la educación artística y la elaboración de un Proyecto Docente contemporáneo.

La **Edad Media**, con el fin del Imperio Romano en el año 472 d.C., trajo la instauración de un sistema económico feudal. El nivel de alfabetización se reduce notablemente durante esta época, salvo para un grupo privilegiado de personas y estamentos sociales. El mecenazgo de los artistas, que había caracterizado la época grecorromana, de músicos y poetas quedó paralizado. La educación queda limitada, prácticamente en su totalidad, a las escuelas monásticas, mientras las enseñanzas artísticas reguladas se ven reducidas a los conocimientos que los futuros aprendices de un oficio pueden obtener en los talleres de los artesanos o a hijos privilegiados de los nobles y aristócratas (Hauser, 1978). Los monjes se convierten ellos en artesanos hábiles de la madera, el cuero, los metales preciosos y el vidrio, así como en granjeros. Como recuerda Efland, "algunos monasterios habían comenzado a desarrollar sofisticados talleres que merecen el nombre de escuelas de arte monásticas" (Efland, 2001: 45) Así, se abrieron talleres de artesanía destinados a fines principalmente educativos, de dónde salían artistas jóvenes formados destinados a trabajar en monasterios y catedrales, en las casas feudales o las cortes (Hauser, 1978).

A finales del **Siglo XI**, empezaron a florecer pueblos y ciudades y el comercio, generando nuevas posibilidades de formación para los artistas. Aparecen como espacio "formativo" fundamental relacionado con los saberes y quehaceres artísticos, los gremios. Estas asociaciones de personas que se dedicaban a un mismo oficio, regulaban las relaciones que debían existir entre los futuros profesionales y sus patrones, y limitaban tanto el número de aprendices que podían acceder a una formación como el número de maestros que tenían potestad para impartirla (Efland, 2002). Paralelamente, también ejercían de organismo examinador, determinando si un aprendiz podía llegar a establecerse por su cuenta en base a una prueba de competencias realizada por una comisión de notables de su especialidad profesional. Una vez obtenido el rango de "maestro" podía tomar aprendices. Una de las condiciones de pertenecer al gremio era el no revelar secretos del oficio. La enseñanza se realizaba a través de la imitación del maestro o sus asistentes, hasta la aparición de los primeros manuales o tratados que complementaban estos aprendizajes en primera persona y de transmisión oral, visual, procedimental. Puede decirse que, en aquel momento las artes se extendían en la medida en que servían para desarrollar las aptitudes necesarias para desempeñar un determinado trabajo, y su utilidad como medio para promover la capacidad crítica o cultural de las personas ni si quiera se concebía como una posibilidad.

Es preciso indicar que en el discurso educativo romano se emplea la palabra ***ars*** o artes como referida a cualquier práctica profesional, no solo "artística" en el sentido que le damos hoy. Así, durante la **Alta Edad Media**, al establecerse las universidades (Siglo XII), el término "Facultad de Artes" designó aquellas que se dedicaban a la ciencia y a la filosofía para diferenciarlas de las dedicadas al estudio de la teología, o más tarde, de las de medicina y derecho. Los estudios medievales, nos recuerda Durkeim (1995), comprendían siete "artes": el dominio del lenguaje correspondía a tres áreas, las denominadas tres artes del lenguaje, que constituían el ***Trivium***: la *ars lógica*; la *ars grammatica* y la *ars retórica* , también conocidas como "artes liberales" y con las que se desarrollaba la capacidad de expresarse; mientras que el ***Quadrivium*** lo constituían: arte musical; arte aritmética; arte geométrica; y el arte dedicado a la astronomía, también conocidas como "artes reales", con las que se representaba el mundo. En definitiva, las artes de la palabra y las artes del número, de cuya combinación surgía el organigrama que aproximaba al ser humano a los elementos que operaban en la Creación: Dios, Naturaleza, Universo… que eran Palabra y Número.

Todavía hoy la lectoescritura y las matemáticas tienen una presencia predominante en el curriculum y la concepción educativa desde las primeras etapas de la escolarización en detrimento de otras áreas y formaciones.



Figura 4. *Cuatro modos de aprender a escribir y dibujar de Ían*. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de Caeiro (2019-2023), izquierda, *Ían dibujando un dinosaurio en la arena voluntariamenteIan*, derecha arriba, *Ían escribiendo su nombre en la orilla con troncos que trajo la marea*, derecha abajo, *Ían pintando en casa a partir de sus motivaciones*, abajo centro, *Cuaderno de Lamela utilizado hoy en día en Educación Infantil y Primaria para aprender a escribir en línea recta y a 0,5 mm*



Figura 5. *Teo e Ian aprendiendo a percibir un arbusto antes de dibujarlo* (Caeiro, 2020)

2.1.2 El nacimiento de las Academias y Talleres de artista: del Renacimiento al Romanticismo

En el **Renacimiento** se produce la separación entre lo que conocemos como "bellas artes" y "artesanía". Esta división de conceptos trae consigo el cuestionamiento del sistema formativo instaurado hasta el momento, es decir, basado en una educación artística controlada exclusivamente por los gremios o los centros monásticos y escuelas catedralicias (Efland, 2002: 54) y en base a conocimientos procesuales y procedimentales relacionados fundamentalmente con "oficios".

A partir del Renacimiento se empieza a cuestionar el hecho de que los talleres carezcan de la formación humanística suficiente para la enseñanza integral del artista, estimada tan necesaria en aquel momento. Es entonces cuando esta creencia desemboca en la fundación de nuevos centros de enseñanza complementarios a los talleres profesionales existentes hasta el momento: "Mucho antes de que se instituyeran los sistemas escolares y como los conocemos actualmente, se organizaron las escuelas y academias de dibujo" (Marín, 2003: 24). Estas fueron promovidas por los Medici en Italia, considerándose la primera, la creada por el artista y tratadista Giorgio **Vasari** en 1563. En estas academias, grupos de artistas de edades y niveles diferentes se reunían, no sólo para contemplar las obras de los otros o aprender nuevas técnicas a través de la observación y la interacción, sino también para discutir sobre otros asuntos de índole más intelectual como las teorías del arte o las tendencias artísticas (Efland, 2002). Normalmente, entraban a estudiar en ellas **a partir de los doce años** para aprender pintura, escultura y arquitectura. La enseñanza era secuenciada en base a un programa fundamentado en el dibujo (Marín, 2003: 35), que comenzaba con la copia de láminas y culminaba con dibujos del natural de gran complejidad compositiva, temática y formal.

Impulsado por una educación artística humanística, elementos como la belleza de la literatura, la arquitectura, la poesía y el teatro del pasado entraron a formar parte del curriculum procurando una formación más elevada de los artistas que miraban al pasado clásico **grecolatino**: "Por primera vez se dio importancia a la educación estética, un elemento completamente ausente de la educación medieval (Wilds y Lottich, 1962, citado por Efland, 2003: 52). En este sentido, durante el Renacimiento, el aprendizaje de procesos y técnicas propios de las disciplinas artísticas como dibujo, pintura, escultura y arquitectura iba de la mano de la formación intelectual de los estudiantes.

Las ideas de teóricos como **Alberti** y **Leonardo** influyeron en el cambio de paradigma de una formación controlada por los gremios a una **formación más integra**l que los maestros gremiales no podían dar a los estudiantes. También en esta época la figura del artista alcanza, de forma definitiva, un *estatus* de alto respeto social.

Los tratados dedicados a las materias artísticas son reflejo de la estabilidad de un saber que necesita categorizarse y transmitir sus conocimientos.

2.1.3 La ilustración: hacia una nueva concepción de la niñez

En lo que respecta a la historia de la educación en general, y de la enseñanza de las artes en particular, se va definiendo entre l**os siglos XVIII y XIX**, cuando las características coyunturales de la **Ilustración** y, sobre todo, de la Revolución Industrial, dan lugar a los orígenes del sistema educativo actual. Son muchos los hechos significativos que se dan durante este período (Efland, 2003):

- En primer lugar, se comienzan a impartir **clases colectivas gratuitas y la enseñanza del dibujo** es incluida de forma definitiva como parte del sistema educativo.
- El **arte** se introduce también en las universidades y en algunos colegios universitarios **como materia de estudio**.
- Desaparecen definitivamente los **gremios** haciendo que los talleres den paso a las **nuevas escuelas de artes y oficios.**
- La educación de los "**artistas**" se escinde por completo de la recibida por los diseñadores **artesanales** y el resto de profesionales.

Todos estos avances suponen un paso adelante en la posibilidad de que la población reciba de forma mucho más generalizada algún tipo de formación artística, pero también es necesario señalar que en la mayor parte de los sistemas educativos de la época se mantiene invariable la concepción práctica de las artes. Esta realidad deviene del hecho de que el principal contexto en el que tiene lugar la enseñanza artística son las ciudades industriales, que demandaban en toda Europa "trabajadores y artesanos con nociones de dibujo y diseño para las nuevas industrias" (Efland, 2003: 75). Se diferencia un "arte" útil al progreso económico e industrial cuya formación asumirán las Escuelas de artes aplicadas, de un "arte por el arte", cuya formación continuaría sucediendo en las Academias de Bellas Artes. Una diferenciación de modelos de enseñanza de las artes, que todavía llega hasta nuestros días.

2.1.3.1 Los movimientos pedagógicos de la ilustración y la educación artística

En relación a la infancia, la **Ilustración** trajo grandes cambios en lo que respecta a los métodos de la educación. Esta se defendió como medio de emancipación social e individual (Gimeno, 2005: 14), presentándose como una vía hacia el progreso, una poderosa herramienta que permitía modelar el carácter de los ciudadanos e iluminar las sombras de la superstición y de la ignorancia. De ahí que el **siglo XVIII**, culmen del **pensamiento ilustrado**, fuera denominado Siglo de las Luces.

Aparte de unos aprendizajes útiles a la vida y a la sociedad, el pensamiento ilustrado también trajo consigo una redefinición del concepto del niño, de manera que este "deja de ser considerado un adulto en pequeño para adquirir una especificidad propia. Se constituye en un ser dotado de formas peculiares de ver, sentir y pensar" (Varela, 1988: 250). Esto conlleva un nuevo enfoque de la educación destinada a esta etapa.

Uno de los pensadores más influyentes al respecto fue el suizo Jean-Jacques **Rousseau** (1712-1778). En su obra *Emilio o de la educación* (1762), propuso una teoría educativa acorde con su visión filosófica de la naturaleza humana, bondadosa pero permeable al influjo nocivo de la sociedad. Rousseau considera que el niño debe convertirse en ciudadano sin perder su esencia natural; para ello, el educador debe (Clemente, 2018: 17):

"Observar, conocer y comprender a su alumno".

Rousseau "impuso la exigencia de partir del niño, de ver en él, centro y fin de la educación". (Gutiérrez y Pernil, 2013: 251)

Es decir, asumir "la libertad como principio rector de la educación" (Read, 1982: 32), potenciando la capacidad **creadora** espontánea. Rousseau también se postuló contra la rigidez de los métodos propios de la enseñanza del arte, basados en la copia, considerando que la mejor maestra era la naturaleza.

Rousseau dejó una honda huella en corrientes pedagógicas posteriores, ubicadas en un abanico temporal que abarca desde **finales del siglo XVIII** hasta **la primera mitad del siglo XX**. Uno de ellos fue el suizo Johann Heinrich **Pestalozzi** (1746-1827), cuya contribución a la pedagogía fue esencial, llevó a la práctica los presupuestos rousseaunianos (la naturaleza como maestra ideal, la importancia del ejemplo, la libertad como principio esencial) y concibió la educación como el arte encargado de favorecer el desarrollo natural propio de la niñez. La aportación de Pestalozzi a la educación artística radica en la visión del dibujo como un aprendizaje básico para el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas. El método pedagógico que propugnó giraba en torno a los tres grandes ejes interrelacionados en los que para él se sustentaba el conocimiento humano: las palabras, los números y las formas. En cada una de estas tres áreas para él se producía una progresión natural (Efland, 2002: 121). Para enseñar a conocer las formas, Pestalozzi tomó como base la geometría, partiendo del estudio de formas básicas (líneas, ángulos y curvas) e incrementando progresivamente la complejidad. Pestalozzi concibió el dibujo como una suerte de "alfabeto lineal" cuyo principal objetivo era desarrollar la facultad de la percepción por medio de ejercicios relacionados con la medición de formas geométricas para estimular las facultades racionales de la mente (Efland, 2002: 170).

Fue el primero en señalar el paralelismo entre aprender a dibujar y aprender a escribir. Y adaptó los modelos de las Academias, demasiado complejos para las edades escolares, ideando un método que conectase con los niños y sus necesidades. Su libro *El ABC de la visión intuitiva o principios de la visión relativamente a los tamaños* (1807) es considerado como el primer manual de educación artística para la infancia.

Otro autor influido por Rousseau, fue el alemán Friedrich **Fröbel** (1782-1852) quién consideraba, al igual que Pestalozzi:

- Que **la mente** del niño y del adulto eran distintas.
- Que la labor del maestro consistía **en guiar y estimular** el desarrollo propio del alumno, proporcionándole un entorno adecuado y evitando amoldarlo a cánones adultos.
- Que **el dibujo** resultaba fundamental para el desarrollo cognitivo.

La concepción romántica de la educación de Fröbel toma como fin la realización personal del individuo. Centrándose en la educación infantil, Fröbel crea los "jardines de infancia" o *kindergarten*, en los cuales el centro era el niño y sus intereses, y la pedagogía se apoyaba básicamente en el juego. Su concepción de la educación preescolar tuvo gran influencia tanto en Europa como en América, de forma que se fundaron muchas escuelas fieles a sus planteamientos. Asimismo, su visión lúdica de la pedagogía también tuvo gran influencia en la pedagogía del arte. Al considerar que el desarrollo mental se llevaba a cabo a través de la realización de actividades, Fröbel ideó materiales didácticos como los llamados "regalos y deberes" que resultaron innovadores: *pelotas de lana de colores, bloques cúbicos, objetos de madera, palillos, papel, hilos, pizarra cuadriculada, arcilla, etc.*, con los que los niños podían jugar al tiempo que se familiarizaban con conceptos relacionados con la forma, el color, el tamaño o la textura (Marín, 2003: 27). Los juegos con los que los niños autodirigían sus procesos de aprendizaje en los jardines incluían: la construcción tridimensional, la representación bidimensional de figuras sencillas, la experimentación y la manipulación de distintos materiales.



Figuras 6 y 7. *Ían y la abuela dibujando el Valle d´Otal en Huesca* (Caeiro, 2020)

2.1.4 La formación del profesorado o el inicio de una pedagogía infantil

A finales del **siglo XVIII** tiene lugar en París la fundación de la primera Escuela Normal para la formación de maestros, situada en el palacio del Louvre (Álvarez Rodríguez, 2011). En España, por el contrario, aún habría que esperar hasta el primer cuarto del **siglo XIX** para que se produzca la implantación de diversas instituciones precursoras de las escuelas normales (Anguita, 1997), y no es hasta el año 1839 que se crea la primera Escuela Normal Central o Escuela Central de Maestros con una doble intencionalidad: iniciar una enseñanza reglada para la formación del profesorado español e instruir a las personas encargadas de implantar el resto de las Escuelas Normales en las capitales de nuestro país (Ballarín, 1987).

En ese momento, el dibujo ya había sido implantado como materia de estudio en las escuelas españolas de educación básica, por lo que, indiscutiblemente, también se convirtió en una de las disciplinas impartidas para el futuro profesorado dentro de las nuevas Escuelas Normales (Álvarez Rodríguez, 2011). Teniendo esto en cuenta, resulta paradójico que tuviera que pasar más de un siglo para que, en **el año 1984**, se publicase por primera vez en nuestro país una legislación que regulase la enseñanza de las artes en los centros educativos (Hernández, 1995).

Hasta **finales del siglo XIX**, como recuerda **Efland** en *Una historia de la educación del arte* (Efland, 2002: 17):

"Fueron los miembros poderosos de cada sociedad los que determinaron los fines a los que debían servir las artes y crearon instituciones adecuadas para llevar a cabo estas tareas. Fueron estas instituciones las que determinaron qué recursos podrían destinarse a la producción de obras de arte y a las representaciones artísticas, a quién se podría reclutar para el adiestramiento, quién podía servir como profesor y qué se podía enseñar".

Sin embargo, ya a **partir del siglo XX** con el auge de los primeros pedagogos, comienzan a cobrar mayor fuerza las teorías educativas que pretenden promover, no sólo los usos sociales, prácticos o económicos de la educación artística, sino también sus beneficios individuales, morales y personales. Estas teorías, o nuevos modelos educativos, como veremos, centran su atención en el desarrollo tanto de las aptitudes expresivas como críticas y culturales del alumnado.

2.1.4.1 La reivindicación del arte infantil

En paralelo al desarrollo de modelos educativos universales, **a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX** se produce una suerte de redescubrimiento del **dibujo espontáneo de los niños**, que afecta tanto al mundo educativo como artístico. Los abanderados de las nuevas teorías pedagógicas, los psicólogos y los artistas empiezan a mirar el arte infantil como un objeto de conocimiento susceptible de ser investigado. El dibujo de los niños comienza a ser apreciado por sí mismo al considerarse que supone la manifestación genuina y propia que tiene la infancia de comprender el mundo (Marín, 2003: 28). Ello desemboca en la reivindicación de su valor intrínseco. Esta visión del dibujo infantil fue determinante para las esferas de la educación en general y de la educación artística en particular, sobre todo, como veremos, **a partir del siglo XX**.

2.1.5. Hacia la expresión libre o autoexpresión creadora

A partir del **siglo XX** los nuevos modelos educativos centran su atención en el desarrollo de las aptitudes expresivas, críticas y culturales del alumnado. Los pedagogos renovadores aprecian el dibujo y la expresión artística como poderosas herramientas para favorecer dicho desarrollo.

Tal es el caso de María **Montessori** (1870-1952), que retoma la libertad como principio básico de la educación, lo que, aplicado a las enseñanzas artísticas, supone proporcionar al niño los rudimentos técnicos necesarios, pero sin condicionar la espontaneidad. Para esta educadora, la vida misma es la única preparación para el dibujo (Montessori, 1918: 304-306, citado por Read, 1982: 128), por lo que solo educando al niño en un ambiente libre se podrá conseguir que el lenguaje plástico fluya de manera natural. Los planteamientos de Montessori implican, por tanto, la afirmación de que "el dibujo no puede o no debe enseñarse, [...] debe constituir una actividad espontánea, una expresión libre del ser del niño, de sus propios pensamientos" (Read, 1982: 128).

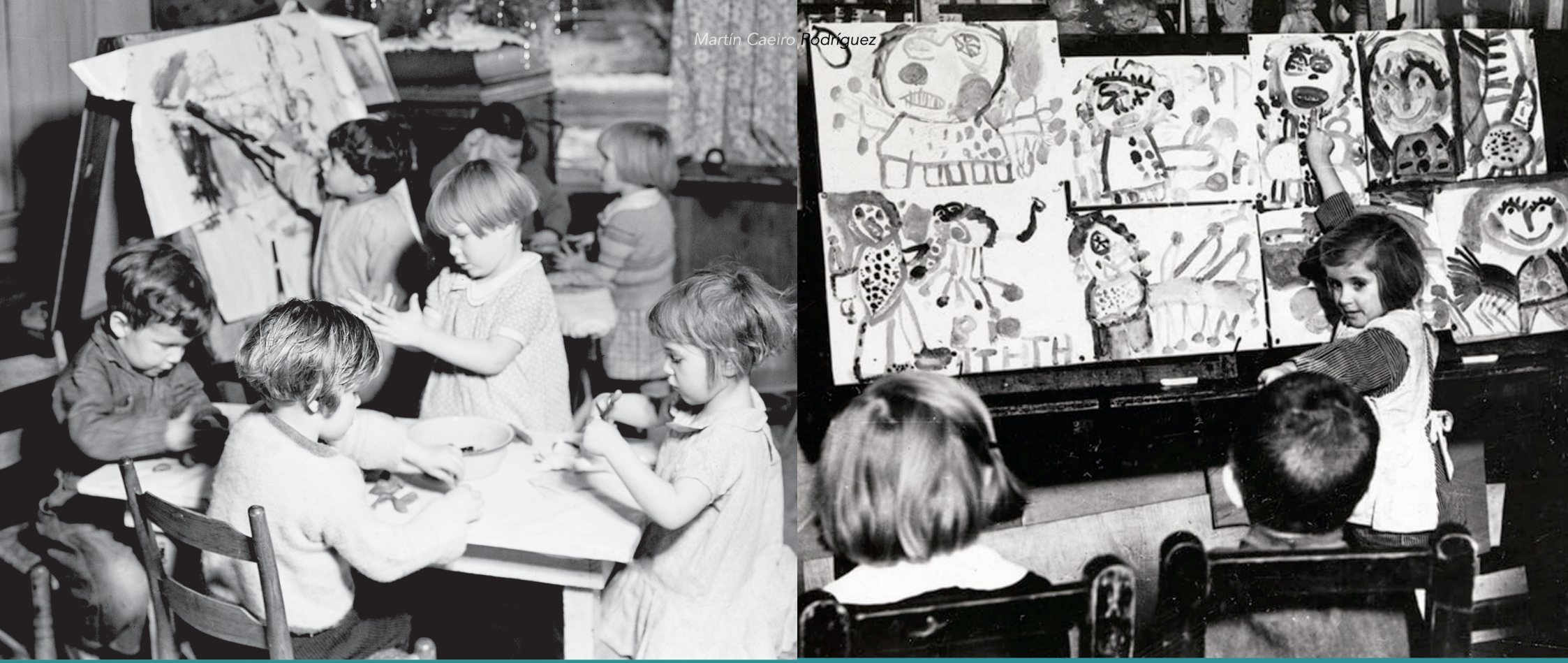
Un hecho de gran importancia en lo que respecta a la pedagogía del arte, es que la valoración del dibujo infantil no solamente afectó a los métodos de enseñanza del dibujo dirigidos a los niños, sino que también tuvo consecuencias en la formación especializada de artistas y diseñadores. Muchos de los artistas que rechazaban la rigidez del modelo academicista vieron en el arte infantil una fuente de inspiración y de estudio.

Tal fue el caso de Franz **Cižek** (1865-1946), un profesor y artista austriaco para el cual la infancia tiene un arte propio que se debe motivar sin interferencias (López, 2000). En 1897 comenzó a impartir en Viena clases de arte a niños en las que aplicaba un método basado principalmente en "la no intervención" (Hernández, 2002:14). Según Efland (2002:288), Cižek "fue el primero en afirmar que el arte realizado por niños tenía un valor intrínseco". Para él todos los niños eran artistas ya que producen arte. Algo que también aplicó, como recuerda Efland (2002: 295), en la misma época, Marion **Richardson** en Inglaterra como profesora de educación secundaria.

Estas visiones y prácticas pedagógicas se identifican con el nombre de "**Expresión libre**" o "**Autoexpresión creadora**", proliferando desde Estados Unidos (Efland, 2002) hacia otros países, centrando la atención en el estudio de los dibujos infantiles, entendiendo que la libertad debe de ser un principio educativo básico en las escuelas infantiles. Autores como Arno **Stern** (1968, 1972), Georges-Henri **Luquet** (1981), Jacqueline **Goodnow** (2001), Rhoda **Kellogg** (1989), y sobre todo, Herbert **Read** (1996) y Viktor **Lowenfeld** junto a W. Lambert **Brittain** (2008) desarrollaron, a **mediados del siglo XX**, teorías que se centraban en el estudio de las representaciones infantiles, generando tesis como que los niños representan lo que conocen de sus experiencias y no lo que ven, o que se pueden obtener datos psicológicos sobre el desarrollo infantil a partir de un dibujo espontáneo (Álvarez Rodríguez, 2011).

Estos autores defienden el hecho de que la intervención del enseñante en la obra del niño sea nula o muy limitada. Opinaban que la escuela en general, y las enseñanzas artísticas en particular, no debían prestar atención a las necesidades del contexto social, político o económico, a diferencia de lo que había ocurrido durante la Revolución Industrial. Para este modelo educativo, al que se ha dado en llamar "expresión personal creativa", "expresión libre" o "autoexpresión creadora", lo decisivo no estaba en los contenidos de la enseñanza, sino en la **persona** que se estaba formando.

Esto quiere decir que, por primera vez en la historia, el desarrollo personal era más importante que los resultados, la educación homogeneizada para todo el alumnado se evitaba, se huía de la copia de láminas y se animaba a que cada niño buscase sus propias respuestas (Marín, 2011a).



Figuras 8 y 9. Izquierda, *Aplicación de la filosofía Montessori en Virginia Occidental. Interior de la guardería Jere WPA - Estos niños son de hogares de mineros desempleados* (Lewis Hine, 1937); derecha, *Niños y niñas en un taller de Franz Čižek junto a sus creaciones* (Laven, 2023:76)

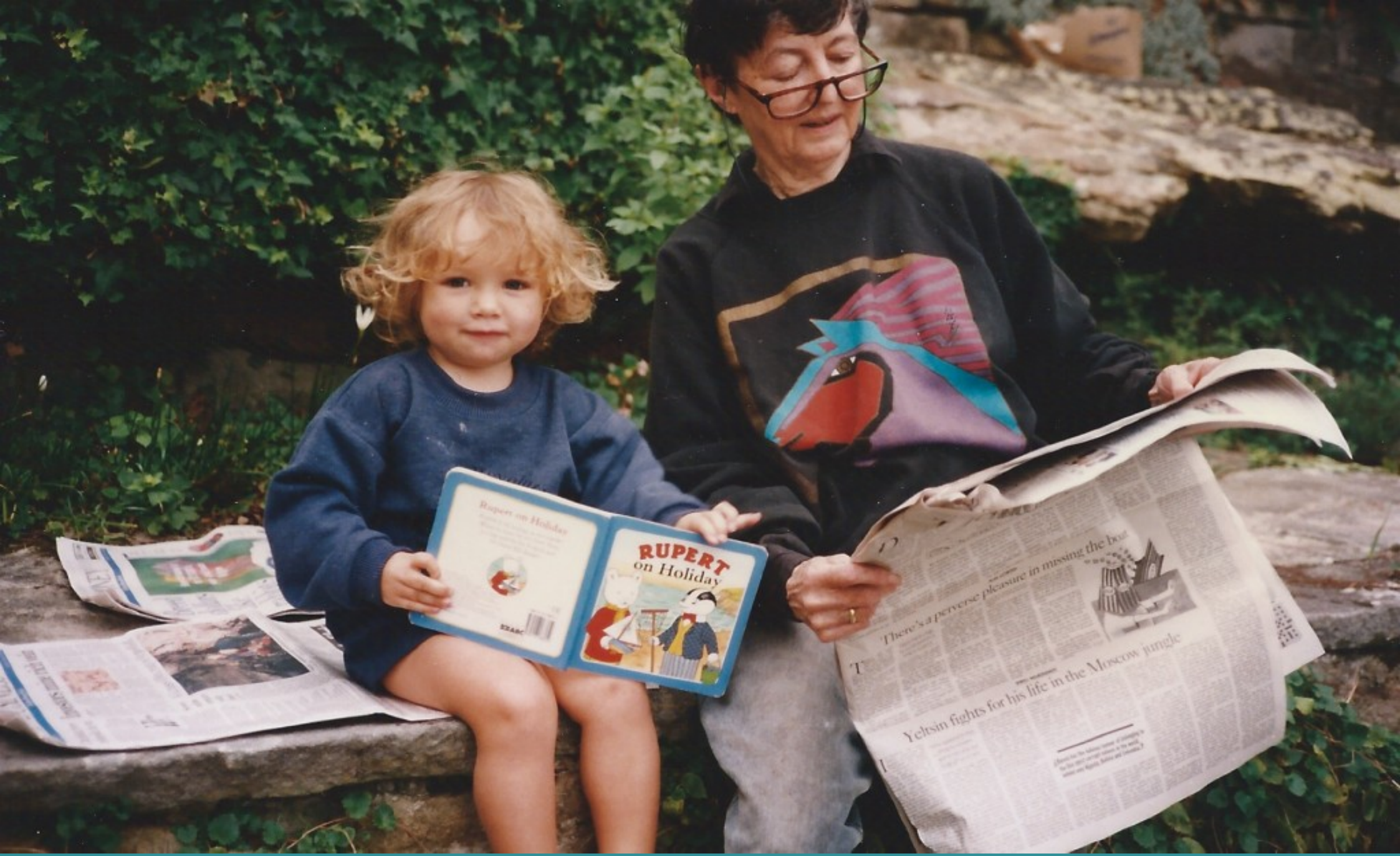


Figura 10. *Jacqueline Goodnow con su nieta Emily en 1998 (*The Goodnow Family, 2014)

2.1.6 De la autoexpresión libre a La Educación Artística Basada en Disciplinas

A lo largo del **siglo XX**, se produce un esfuerzo significativo de la mano de diferentes instituciones y organismos nacionales e internacionales por sistematizar la enseñanza de las artes dentro del curriculum escolar. Hablamos, básicamente, de cuatro acontecimientos:

- En **primer lugar,** de la organización de un seminario sobre educación artística celebrado en el Reino Unido en el año 1951 y orquestado por la UNESCO (*United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization*) que reunió a las personalidades más destacadas del mundo del arte, la psicología educativa y las enseñanzas artísticas y que desembocó en la creación de la que hoy en día es una de las organizaciones internacional más importantes de educación artística: INSEA (*International Society for Education through Art*) (Marín, 2011a, 2011b).

- En **segundo lugar,** de la creación entorno a los años cuarenta y cincuenta del siglo XX de diferentes asociaciones profesionales de referencia internacional relacionadas con la enseñanza de las artes, como la NAEA (*National Art Education Association*) en EEUU o el NSEAD (T*he National Society for Education in Art and Design*) en Reino Unido (Marín, 2011b; White, 2011).

- En **tercer lugar**, de la aprobación, por parte de UNESCO y la Oficina Internacional de Educación en el año 1955, de una serie de recomendaciones relativas a la enseñanza de las artes plásticas en los centros de Primaria y Secundaria. Un documento que, siendo aprobado por los Ministerios de Educación de diferentes países del mundo, enuncia argumentos tales como que las artes constituyen un factor educativo indispensable para el desarrollo completo de la personalidad y un medio poderoso para el conocimiento más profundo de la realidad (Marín, 2011a).

- Y finalmente, en **cuarto lugar**, en el año 1982 en el centro estadounidense Getty para la Educación por el Arte, surge la voluntad de realizar una estructuración más definida del currículum artístico escolar, tratando de establecer un proyecto educativo sistemático para la enseñanza de las artes que supusiese la instauración de unos estándares de calidad para la educación artística. Este proyecto, que da lugar al modelo educativo de la DBAE (*disciplined-based art education*), es decir, la enseñanza del arte basada en las disciplinas (Marín, 2011a: 38).

Así, recogiendo este espíritu de situar a la educación artística en el lugar que merece en el contexto escolar y conectando con la necesidad y voluntad de dar valor instrumental y disciplinar a la educación artística, surge en los años 80 la "**Educación Artística Basada en Disciplinas**" [*Discipline-based Art Education - DBAE*] (Marín Viadel, 2011), un programa de enseñanza y aprendizaje basado en un cuerpo de cuatro disciplinas interrelacionadas: **estética, crítica, historia del arte y creación artística**.

La **DBAE** reclama un enfoque riguroso, sistemático y objetivo de la educación artística que contrasta con la subjetividad y ausencia de normas asociadas a la libre expresión. En sus objetivos está la creación, el entendimiento y la apreciación de los lenguajes artísticos y visuales. Sus contenidos incluyen: "conceptos vinculados con las Bellas Artes y otras figuras periféricas, como las artes populares y aplicadas, tradicionalmente olvidadas por la educación, ofreciendo un espacio inclusivo para las producciones de las culturas no occidentales en cualquier momento histórico, tanto presente como pasado" (Acaso, 2009: 96).

Para ello, la **DBAE**, fija cuatro objetivos básicos en lo que se refiere a la enseñanza de las artes (Irwin y Chalmers, 2007; Dobbs, 2011; Marín, 2011a):

- Promover el uso de la imaginación y la capacidad de ejecutar obras artísticas con un elevado nivel de calidad: creación artística (***art making***)
- Enseñar a observar las obras de una manera crítica que permita a los estudiantes tanto apreciar sus características cualitativas como trasladar a otra persona, de manera oral y escrita, sus impresiones sobre lo que están viendo: crítica artística (***art criticism***)
- Estudiar en el aula de arte, no sólo las obras artísticas, sino también el contexto histórico-cultural en el que estas se han creado: historia del arte (***art history***)
- Transmitir al alumnado los valores que ofrece el arte y las obras artísticas de manera que se otorgue importancia, dentro del aula, a la función del arte en la sociedad: estética (***aesthetics***)

En definitiva, la **DBAE** trata de abordar "las cuatro cosas que hacen las personas en relación con el arte: crearlo, apreciar sus cualidades, encontrar su lugar en la cultura y en el tiempo y exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos y su importancia" (Eisner, 2004: 47). La **DBAE** supuso una revalorización del rol del docente de artes, que preferiblemente debe responder a un perfil especialista en las materias que imparte: frente al excesivo protagonismo concedido al niño o al estudiante en el modelo de la autoexpresión, se recupera la dialéctica maestro-alumno o experto-inexperto como marco del aprendizaje (Agirre, 2005).

Asimismo, y en lo que respecta a nuestro país, tampoco podemos olvidar que es también en la segunda mitad del siglo XX cuando las Normales se integran finalmente en la Universidad bajo la categoría de Escuelas Universitarias (Anguita, 1997), se organizan los planes de estudio tanto para la formación del profesorado como para la escuela Primaria y Secundaria (Álvarez Rodríguez, 2011) y se publica por primera vez una legislación que regula la enseñanza de las artes en los centros educativos (Hernández, 1995).

2.1.7 La Cultura Visual y el curriculum postmoderno

Por último, y para concluir con este repaso histórico sobre los distintos estadios por los que ha pasado la educación artística, realizamos una reflexión en la realidad contemporánea más cercana a nuestro tiempo, coincidiendo con **el fin del Siglo XX e inicio del siglo XXI** situándonos en lo que se ha denominado como postmodernidad.

El proyecto postmoderno (Clemente, 2018) se caracterizó por el rechazo a las visiones omnímodas y universalistas, lo que en el caso de la educación artística tiene como consecuencia una amplia pluralidad de enfoques. Arthur **Efland**, Kerry **Freedman** y Patricia **Stuhr** (2003), autores y autoras representativos de la visión postmoderna de la educación artística, observan que todos ellos están ligados al concepto de **multiculturalismo**: "La modernidad es [...] universalista; implica cierto grado de imparcialidad universalista pese a ser esencialmente occidental. La visión posmoderna de la cultura, en cambio, está condicionada por la noción de pluralismo, en el sentido de que cualquier producción cultural tiene que entenderse en el contexto de su cultura de origen" (p. 33). Entender las manifestaciones artísticas como producciones culturales que deben ser estudiadas dentro de sus contextos requiere asumir como principio la diversidad cultural, lo que implica a su vez un posicionamiento moral que rechaza el etnocentrismo, favorece la empatía hacia el otro y posibilita "comprender y valorar, a través del arte, las culturas mismas" (Chalmers, 2003: 36). La idea de diversidad se aplica también a la misma definición de arte, postulando:

- *La falta de puntos de vista privilegiados a la hora de interpretar las producciones artísticas.*
- *La extrema complejidad y heterogeneidad del fenómeno artístico.*
- *La necesidad de derribar las antiguas barreras entre las obras de arte de la alta cultura (o bellas artes) y otras manifestaciones menos elitistas.*

Esta nueva forma de pensamiento característica de **finales del siglo XX y principios del XXI**, ha resultado ser un nuevo reto en lo que se refiere a la elaboración de modelos pedagógicos y al establecimiento de curricula efectivos para la enseñanza de las artes. En un período histórico en el que la cantidad de información es ingente y el número de imágenes al que estamos expuestos inabarcable, el reto para la educación artística es el de presentar una realidad que no resulte sesgada y que no conlleve un enfoque cultural único. Para ello, es necesario plantear nuevas visiones curriculares que no se olviden de las minorías culturales (Álvarez Rodríguez, 2011). El enfoque de la educación para la comprensión de la Cultura Visual "pretende abarcar todo aquello que está relacionado con la producción de significado a través del lenguaje visual" (Acaso, 2011: 128). La Cultura Visual es comprendida en consecuencia como: "El conjunto de objetos, experiencias y representaciones a partir de los que creamos significado a través del lenguaje visual que forma parte de nuestra vida cotidiana. Son todas aquellas cosas que pueblan nuestra experiencia [...]: las cerámicas que pueblan las estanterías de nuestras casas, las fotografías de la prensa deportiva y del corazón, los cromos que intercambian niños y adolescentes, los videojuegos" (Acaso, 2009: 161). Es necesario que el alumnado de Educación Artística aprenda a juzgar, valorar u opinar acerca de la veracidad de cualquier imagen, ya sea una obra de arte, una información determinada recibida a través de un medio de comunicación, una idea transmitida a través de una obra de ficción, etc.; deben aprender a leer "entre líneas" y a interpretar los mensajes que se encuentran "bajo la superficie" (Eisner, 2004). Este es, quizás, el aprendizaje más valioso que los estudiantes pueden adquirir cuando es aplicado el modelo educativo de la "cultura visual".

No obstante, este principio educativo de la "cultura visual" basado en un pensamiento crítico, tiene poco recorrido en un aula de infantil, dadas las edades de los Niños y las niñas. Pero adquiere total sentido a la hora de educar a los futuros maestros y futuras maestras en relación a aplicar, por ejemplo, una perspectiva crítica sobre las imágenes que introducen o usan en las aulas y en las propuestas educadoras. En palabras de Hernández (2000: 45):

"Se trata de exponer a los estudiantes no sólo al conocimiento formal, conceptual y práctico en relación con las artes, sino también a su consideración como parte de la cultura visual de diferentes pueblos y sociedades. Este enfoque comprensivo trata de favorecer en ellos y ellas una actitud reconstructiva, es decir, de autoconciencia de su propia experiencia en relación con las obras, los artefactos, los temas o los problemas que trabajan en el aula (y fuera de ella)".

2.1.8 Conclusiones de la revisión histórica

Como hemos visto, históricamente, ha habido múltiples concepciones acerca del significado y alcance de la educación artística. Sin embargo, hablando en términos generales, la presente propuesta entiende que todas esas nociones pueden ser reducidas a los seis modelos educativos fundamentales de enseñanza y aprendizaje de las artes (Tabla 1). Si bien, añadimos a la tabla el Siglo XXI sin definirlo más allá de un marcado eclecticismo en el que en mayor o menor medida, y dependiendo de la etapa educativa, convergen todos los modelos según las propuestas de los docentes, sean maestros generalistas, profesores de secundaria o educadores y educadoras artísticos o arteducadores.

En la evolución y presencia de estos modelos historicos, se identifican **4 corrientes** o posicionamientos como los más significativos en **la segunda mitad del Siglo XX** (Figura 11):

- *modelo **logocentrista**, modelo **expresionista**, modelo **filolingüístico**, modelo **cultura visual**.*



Figura 11. *Modelos y corrientes más significativas de la segunda mitad del Siglo XX* (Cubillo, 2011; Efland, 2002; Navarrete, 2021)

Tabla 1. *Periodo histórico y algunas características de la educación artística*

PERIODO	CARACTERÍSTICAS	AUTORES
La Antigüedad	El dibujo, materia escolar	Aristóteles
La Edad Media	No hay sistema escolar. No hay escuelas de dibujo. Formación en los talleres profesionales.	Teófilo C. Cennini
Del Renacimiento al Romanticismo	No hay sistema escolar. Se crean las escuelas de dibujo. Manuales y métodos para la formación del artista. El dibujo imita la naturaleza y busca la belleza.	L. B. Alberti Leonardo da Vinci A. Durero G. Vasari
El siglo XIX (1803-1886)	El dibujo en la escuela. No se ha descubierto el dibujo espontáneo infantil. Se adaptan y simplifican los métodos de formación del artista para uso escolar. El dibujo se especializa en artístico y técnico. Copia de láminas.	J. H. Pestalozzi P. Schmid F. Froebel W. Smith
El siglo XX (1886-1942)	Se descubre el dibujo infantil. Surgen las primeras orientaciones contrapuestas en torno a la educación artística: aprendizaje del dibujo, desarrollo espontáneo y natural de la evolución creadora, formación del buen gusto.	C. Ricci F. Cizek P. Luket C. Freinet
El Siglo XX (1942-2000)	Se desarrollan diferentes enfoques de la educación artística en la escuela: autoexpresión creativa, educación visual, enfoque disciplinar, cultura visual. Se organizan las principales asociaciones profesionales y comienzan a publicarse las revistas de investigación.	V. D´Amico H. Read V. Lowenfeld E. Feldman E. Eisner H. Gardner
El Siglo XXI (2000-2023)	La aplicación de los modelos anteriores o emergentes (como el enfoque A/R/Tográfico, Aprendizaje por Proyectos Artísticos, Métodos Arteducadores, Arteducación…), dependerá del contexto y la etapa educativa y de la formación de quienes imparten las materias artísticas: maestros y maestras generalistas, profesorado de secundaria, arteducadores y arteducadoras, etcétera.	Gran pluralidad en los 5 CONTINENTES

Fuente: *Modificado a partir de Marín Viadel (2003: 23)*



Figura 12. *Aula habitual transformada en instalación arteducadora* (Caeiro, 2025)

2.1.9 Apéndice: acerca de la Arteducación

Cada vez más encontramos el uso por parte de los educadores artísticos y educadoras artísticas del término "arteducación" para referirse a su práctica (Mesias, 2019). Aunque en este apartado hemos situado los principales movimientos y teorías implícitas en la enseñanza y aprendizaje del arte, encontramos en la historia una redefinición del término "educación artística", que surge como una resistencia a condicionar el arte y lo artístico exclusivamente el sentido de lo pedagógico:

"Para nosotros, el conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica y hace factible la comprensión de la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico". (Touriñán, 2011: 65)

Uno de los referentes y pionera en el uso del término **Arte/Educação** fue Ana Mae **Barbosa** (1936-), quien recuerda que llegó a él reflexionando a partir del trabajo y la práctica de la ceramista Margaret **Spencer** en Brasil y su deseo de nacionalizar el término *art education* que empleaba John Dewey:

"Ella no quiso traducir del inglés porque **educación artística** es una traducción de Inglaterra, *art education* en inglés, porque el adjetivo va adelante del sustantivo en inglés". (Augustowsky et al., 2022:18).

La **arteducación** configura en un mismo acto de aprendizaje lo necesario y valioso a la formación y desarrollo de quienes experimentan desde lo artístico: dibujando, pintando, esculpiendo, modelando, grabando, componiendo, paseando, dramatizando, danzando, performativando, cantando, poetizando, patrimonializando, estetizando… Asimismo, la arteducación es una disciplina y un área de conocimiento que reflexiona sobre la relación del arte y la educación desde su práctica:

"La noción de **Arte/Educación** implica una epistemología del arte, se trata de la investigación acerca de las formas en que se enseñan y se aprenden las artes en la escuela, en diferentes modalidades de enseñanza, así como en espacios de educación no formal como talleres, museos, espacios culturales y ONG, entre otros". (Augustowsky et al., 2022:12)

Como **Barbosa** explica,

"Me interesaba sostener la idea de que el **Arte-Educación** eran dos disciplinas que dialogaban. Ese guion era para diálogo, para significar el diálogo, una pertenencia mutua. […] En el libro puede encontrarlo con guion, sin guion y con barra: arte/educación. Esto último se dio por la interferencia de un lingüista […] Conversamos y me dijo: ´¿eso que quieren dar a entender con el guion es una mutua pertenencia? En lingüística lo damos a entender por medio de la barra´. Y me convenció y comencé a usar la barra y la uso hasta hoy". (Barbosa, citado en Augustowsky et al., 2022:19)

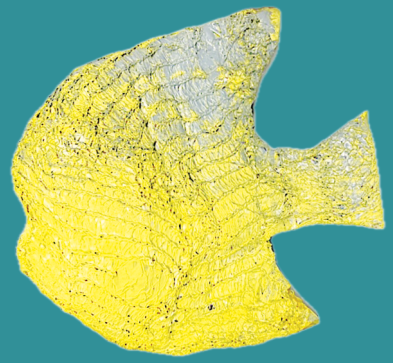
En el contexto de este Proyecto Docente, para mí, la **arteducación** es una actividad y un modo de vida que está constantemente imaginando, poetizando, estetizando durante el acto de aprender y enseñar: sea trabajando con y sobre artistas, obras pasadas y presentes, patrimonios culturales, materiales, inmateriales y naturales, culturas y comunidades, aprendizajes mediáticos, visuales, audiovisuales, musicales, escénicos. Sin imaginación creadora, sin voluntad poética, sin necesidad estética, sin práctica creadora, no ocurre arteducación. Tampoco sin compromiso social, intelectual, afectivo, intelectual, emocional, sensitivo por parte de los educadores y las educadoras con lo que se hace (Mesías, 2018; Mesías et al.,2022; Moreno y Cueva, 2022; Ávila, 2020). **La arteducación es un acto político a la vez que poético y estético.** Reflexiona y actúa sobre la institución educativa en lo físico y en lo discursivo, cuestionando sus espacios, contextos y textos que pretenden prescribir un mismo modelo educativo para todos los aprendizajes imponiendo un relato único sobre lo que debe incluirse en la formación infantil, la adolescencia o en la universidad.

La arteducación posibilita la creación de la educación y su renovación constante y la diversidad en sus métodos, modelos, propuestas, términos, recorridos, vivencias. Aporta singularidad y oxigenación a la educación misma.

Por tanto, la arteducación no separa entre el arte y la educación, ni privilegia lo educativo sobre lo artístico y lo artístico sobre lo educativo, lo cual significa que ambos son adjetivos supeditados al acto de vivir: la arteducación sigue a la vida, cuyo sustantivo y sustancia fundamental es aquí ***la infancia***.

"No es la **educación** o el **método** o el **sistema** educativo lo que debe preocupar, sino el ´niño` mismo; como personalidad desaparece este casi totalmente bajo la ´educación´ no solo en la escuela [...] hasta en la conciencia misma se puede decir que la **educación** sustituye al **niño**."

(Montessori, 1928: 47-48)



A continuación, situaremos todo lo visto en relación a la contribución del arte y su educación al desarrollo de los niños y las niñas desde los primeros años y poniendo en perspectiva las competencias y dimensiones que articula la educación artística y el área de Didáctica de la Expresión Visual y Plástica en la **etapa de infantil**

2.2 Dimensiones que desarrolla la educación artística en infantil

El manual *Cultural Awareness and Expression Handbook* de la Unión Europea (2016) reconoce que la educación artística y cultural posee un papel destacado en el aprendizaje permanente e integral de la ciudadanía porque: "se extiende a todos los ámbitos de la vida; comprende procesos basados en un enfoque holístico que abarca dimensiones humanas de naturaleza emotiva, física, cognitiva, social, estética o moral; y abarca la educación en artes, para las artes y a través de las artes propiciando el aprendizaje cultural y patrimonial como fuente de recursos para la vida (p. 21). El contenido artístico, como se recoge en el *Libro blanco. Especialidad en los grados de Magisterio y centros educativos en Educación Artística, Plástica, Visual y Audiovisual* (López, Caeiro et al., 2022), nos permite romper con lo conocido e innovar a través de la didáctica y pedagogía artística, y para ello es necesario que los docentes tengan conocimientos suficientes y confianza en sus capacidades como especialistas formados en la enseñanza de las artes.

En L*a Hoja de Ruta para Educación Artística* de la UNESCO (2006), elaborada en el marco de la "Conferencia Mundial sobre la Educación Artística", se explora la contribución del arte y de su educación a las necesidades de creatividad y sensibilización cultural que presenta el siglo XXI. En consonancia con ello, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se tiende cada vez más a una mejor formación y especialización de los profesionales docentes de arte, lo cual incluye:

- E*l desarrollo de competencias clave en conciencia y expresiones culturales (CEC)*
- *la adquisición de nociones básicas de la cultural*
- *el sentido artístico*
- *la creatividad*
- *la afectividad*
- *la alfabetización visual*
- *el desarrollo de las competencias relacionadas con las capacidades perceptivas, expresivas, estéticas*
- *el desarrollo de la imaginación, la creatividad e inteligencia emocional*
- *el razonamiento crítico ante la realidad plástica, visual y social requiere de maestros y maestras especializadas*

En este sentido, en este marco y recomendaciones aparecen diferentes dimensiones, capacidades y competencias que trataremos de exponer a continuación al estar presentes en mayor o menor medida en nuestro Proyecto Docente.

Señaladas cuáles han sido, históricamente, las concepciones más importantes asociadas al término "Educación Artística", trataremos de realizar una definición de lo que significa el aprendizaje artístico a partir de las capacidades y competencias que desarrolla. Para ello, se ha realizado un análisis de las capacidades o competencias que desarrolla el aprendizaje artístico según las ideas de autores y autoras como Read (1996), Eisner (2004), Álvarez Rodríguez (2011) y autores y autoras pertenecientes a campos como la Psicología, la Neurociencia y la Pedagogía, como Dewey, Vigotsky, Piaget, Bloom, Bruner, Arnheim, Gardner, Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin.

Se trata, por tanto, de definir el significado de la materia artística desde un enfoque centrado en las capacidades que este tipo de enseñanzas desarrolla poniéndolo en consideración con la etapa de la vida que representa la infancia, en especial, en los primeros años. Para ello, se parte de cuestiones como: ¿cuáles son las competencias que realmente aporta la educación artística a la infancia?, ¿es su aprendizaje útil en esos primeros años de vida? y, sobre todo, ¿qué supone este tipo de enseñanzas para quienes las reciben?

En conexión con el Proyecto Docente que aquí presentamos, consideramos que las artes y la arteducación ponen en juego un conjunto de dimensiones valiosas en los niños y las niñas, y que denominamos:

1) ***Dimensiones cognitiva, social y afectiva***

2) ***Dimensiones expresiva, perceptiva y crítica***

3) ***Dimensiones patrimonial, cultural y estética***

4) ***Dimensiones lúdica, espacial y simbólica***

Precisamente, dentro de estas dimensiones se enmarcan una serie de capacidades, conocimientos, aprendizajes y vivencias que, según diversos autores y autoras, nos aportan las artes.





Figura 13. *Análisis gráfico antropométrico de la diversidad del aula de Educación Visual y Plástica* (Caeiro y Enfedaque, 2025)

Martín Caeiro Rodríguez

"El cerebro construye la realidad, por tanto, la realidad es distinta a cómo la vemos".

(Kia Nobre, 2011)

"No veo cómo eliminar la palabra ´pensar` de lo que acaece en la percepción. No parece existir ningún proceso de pensar que, al menos en principio, no opere en la percepción. La **percepción** visual es **pensamiento** visual".

(Arnheim, 1986: 27)

2.2.1 Las dimensiones cognitiva, social y afectiva en la educación artística

A partir del desarrollo de la psicología como ciencia y del establecimiento de diferentes teorías en torno al aprendizaje, la inteligencia y la percepción, se fue generando un *corpus* teórico que a su vez enriquecía la enseñanza y aprendizaje del arte. En este sentido, han sido los propios científicos cognitivistas al calor del constructivismo quienes favorecieron el hecho de que varios sistemas educativos asumiesen una actitud receptiva hacia el arte por su implicación en el conocimiento y percepción humanas. Estos teóricos, a pesar de no compartir una misma línea de pensamiento, aportaron teorías de gran relevancia que sirven hoy de inspiración a algunos modelos educativos que consideran al arte como algo vehicular en el aprendizaje. En este sentido, son muchos los autores que han querido profundizar en lo que las artes pueden aportar al conocimiento situándose entre lo artístico y la cognición.

2.2.1.1 El alumno como centro: el aprendizaje significativo y la vivencia en arte

A finales del siglo XIX empieza a consolidarse el interés por comprender cómo se produce el conocimiento y gracias a ello llegar a saber cómo se aprende.

En la segunda década del siglo XX, la psicología del aprendizaje se establece ya como una disciplina consolidada que continúa avanzando hasta hoy en día:

> "Las teorías psicológicas del aprendizaje ofrecen explicaciones sobre el origen del conocimiento y acerca de los procesos lógicos y psicológicos involucrados en el aprendizaje. De esas teorías derivan modelos educativos, el diseño instruccional y estrategias y técnicas pedagógicas que favorecen el aprendizaje, así como estrategias y técnicas evaluativas particulares y con bases científicas". (Bencomo y Fonseca, 2011: 73)

La psicología del aprendizaje descubrió que en la transferencia del conocimiento influyen aspectos que hacen que la percepción e interpretación de cualquier experiencia de la realidad adquieran un carácter particular en el observador, tales como:

- *las diferentes interpretaciones producto de distintas percepciones por los observadores*
- *lo que a su vez es consecuencia de los particulares esquemas mentales de cada observador*
- *la atención en diferentes observadores hacia aspectos diferentes de esa misma realidad*
- *igualmente, los sentimientos que generan un evento, situación, fenómeno u objeto en varios observadores también pueden ser diferentes*.

Todo esto adquiere mayor interés y sentido en el caso del arte y sus experiencias, ya que la experiencia del arte y de las obras de arte es algo "abierto" (Eco, 1992) y por tanto, diverso.

2.2.1.1.1 El aprendizaje significativo: de los problemas a las vivencias

El aprendizaje significativo es el opuesto al aprendizaje mecánico o repetitivo, memorístico, no conectado con la estructura cognitiva del alumno. Según esta visión, quien aprende así no comprende el significado del contenido; sólo lo memoriza después de un gran esfuerzo y, luego, lo recita cuando se lo exigen.

El término "aprendizaje significativo" aparece a partir de autores como David P. **Ausubel** (1983) y Joseph D. **Novak** (1988). Así nos lo describe Hilgard en *Teorías del aprendizaje* (1980:37):

> "La teoría señala que la transferencia (…) depende de la presencia de elementos idénticos en el aprendizaje original y en el nuevo aprendizaje que aquél facilita. (…) Así, por ejemplo, saber hablar y escribir bien es tan importante en el salón de clases como en muchas otras tareas de la vida diaria. Por consiguiente, el dominio de estas destrezas servirá en diferentes ocupaciones o circunstancias y la transferencia se efectuará a través de lo que las diferentes situaciones tengan en común". (citado por Bencomo y Fonseca, 2011:79)

Las artes ponen en valor la intuición, la imaginación, la autoexpresión, tanto como el razonamiento, el intelecto, el sentimiento y las emociones del alumnado, lo que hace casi inevitable la significación de los contenidos. El área de conocimiento artístico permite trabajar con las vivencias desde el inicio, ya que no está condicionada todo el tiempo por un aprendizaje basado en problemas ya establecidos en los libros de texto o en el curriculum, y que el alumno deberá aprender a resolver para encontrar "significados": matemáticos, geográficos, lingüísticos.... Los modelos actuales procuran que el conocimiento desde cualquier área sea significativo para el alumno, es decir, que sea como ocurre en el arte: parte de una vivencia. Lo que nos lleva a la cognición situada.

2.2.1.2 De la cognición fría a la cognición situada

Es importante indicar que el concepto de "cognición" ha ido evolucionando de un sentido ligado exclusivamente a habilidades de inteligencia y pensamiento (cognición fría) a una cognición encarnada, actuante en la que los procesos de plasticidad cerebral, el comportamiento y la multisensorialidad están presentes en el aprendizaje. En este sentido, no hay una única concepción o definición ni de "aprendizaje" ni de "conocimiento", ni de "inteligencia", difiriendo los teóricos entre sí. Pero en su evolución se ha ido a una significación en la que **lo social y cultura**l son tan importantes como la información adquirida o el aprendizaje y uso de lenguajes.

Uno de los primeros en hacerlo fue **Dewey** (2008), perteneciente a la Escuela Nueva, que en su obra *El arte como experiencia*, publicada por primera vez en 1938, puso de manifiesto cómo el aprendizaje artístico podía llegar a ser una experiencia en la que el alumnado interviniese de forma activa. Dewey defendía que la escuela tenía que ser un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes para la vida social que permitiesen el desarrollo de una ciudadanía plena. Su teoría se basaba en el "aprender haciendo", en el aprender a partir de la constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. Promovió el uso de una metodología basada en la acción y en las actividades contextualizadas. Así, el "método experimental" fue el centro de su pedagogía. En este modelo teoría y práctica van de la mano y se confunden, lo memorístico deja paso al aprendizaje significativo y por descubrimiento. Como él mismo explica:

> "Cuando los objetos artísticos se separan tanto de las condiciones que los originan, como de su operación en la **experiencia**, se levanta un muro a su alrededor que vuelve opaca su **significación** general". (Dewey, 2008: 5)

Y algo que interesa al arte es experimentar y vivenciar. En base a este sistema, el docente ha de tener en cuenta que el niño y la niña son personas con requerimientos y necesidades y, en lugar de saturarles con información o habilidades, debe acordar con ellos cuáles son las áreas y problemas que se deben abordar dentro del aula (Efland, 2002; Eisner, 2005; Álvarez Rodríguez, 2011). Se trata de una orientación experimental de la educación cuyo principal objetivo es hacer que el niño y la niña se enfrenten a una actividad artística —pintura, dibujo, escultura, etc.— como quien se enfrenta a un problema, que debe ser solucionado mediante el uso de la inteligencia o a algo significativo para su vida y desarrollo. De esta forma, el niño y la niña ponen en práctica lo que hoy en hoy en día se conoce como "inteligencia cualitativa" (Eisner, 2005).

Otro de los pedagogos representativos del "aprendizaje significativo y por descubrimiento", quien entró en contacto con Dewey en 1898 fue William Heard **Kilpatrick** (1871-1965), conocido por el desarrollo del denominado "Método de los Proyectos". El detonante de estas ideas de Kilpatrick, como él mismo relata, fue la asistencia a una conferencia que trataba las ideas de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), en la que se exponía la importancia de ofrecer a los estudiantes experiencias significativas (Beyer, 1997). Según Kilpatrick (1925), los proyectos pueden ser de **cuatro tipos**: **creación**, consumo, **problemas** y **específicos**. Para hacer más contemporánea esa clasificación, hemos adaptado su denominación sustituyendo "consumo" (que tiene hoy en día connotaciones negativas) por "**recreación**. (Tabla 2) Para Kilpatrick, el proyecto es un acto completo realizado en un ambiente social, donde se busca realizar una actividad entusiasta con un sentido específico y concreto.

Tabla 2: *Tipo de proyectos según Kilpatrick*

	TIPO DE PROYECTO	DESCRIPCIÓN
1	**PROYECTO DE CREACIÓN**	Experiencias cuyo propósito principal es hacer, producir, crear o efectuar algo, dar cuerpo a una idea, a un tema, a una vivencia o un deseo en una forma final material (discurso, poema, sinfonía, escultura...)
2	**PROYECTO DE RECREACIÓN**	El propósito es apreciar, consumir, disfrutar o usar algo de alguna manera positiva y placentera, es una experiencia estética (obra de teatro, cine...)
3	**PROYECTO DE PROBLEMATIZACIÓN**	El propósito principal es solucionar un problema, resolver alguna dificultad intelectual como un acertijo, dar respuesta a una pregunta ¿Por qué flotamos?
4	**PROYECTO DE ESPECIALIZACIÓN**	El propósito es adquirir cierto grado de habilidad o conocimiento en un campo, disciplina, tema específico, adiestrarse: salto con pértiga, cálculo mental, grabado...

Fuente: *Elaboración propia a partir de Kilpatrick* (1925) y *Caeiro (2018)*

Varios autores se sitúan a lo largo del siglo XX en lo que se ha identificado como constructivismo social o la concepción constructivista del aprendizaje. Encontramos aquí a **Vigotsky** (1896-1934), quien teorizó acerca de la importancia de atender el contexto que rodea al niño y a la niña. Se trata, para el autor, de incorporar el saber cultural que el niño capta mediante el uso del lenguaje y la interacción con otros compañeros, objetos, seres animados o inanimados, lo que se conoce como el componente intersubjetivo o inter-psíquico: "Por muy individual que parezca, toda creación encierra siempre en sí un coeficiente social" (Vigotsky, 2014: 37-38). En esta idea constructivista del aprendizaje, el niño, a través del proceso perceptivo y la asimilación de lenguajes de diversa naturaleza (visuales, sonoros…), creará en su mente su propia versión del mundo, lo que se conoce como la componente intra-psíquica. Esa nueva versión de la realidad que ha ido aprendiendo en sus primeros años de existencia la incorporará a su estructura cognitiva (desarrollo cognoscitivo), una estructura en la que intervienen representaciones y esquemas gráficos y visuales. Tema sin duda que atañe al arte. Indiscutiblemente, cuanta mayor riqueza de aprendizajes visuales y gráficos tenga el niño, mejores y más sofisticados esquemas generará o visualizará para comunicarse:

"En parte, como resultado de la globalización y de sus efectos sobre las culturas y los individuos, teorías como la de Vigotsky recobran actualidad. Los enfoques sociocultural, ecológico, etnográfico, etc., siguen insistiendo en la relevancia del medio en el que tiene lugar el desarrollo infantil y en la necesidad de su estudio." (Linaza y Bruner, 2012: 250).

En la obra *La imaginación y el arte en la infancia* (2014), Vigotsky distingue entre la **imaginación reproductora** (que imita lo conocido) y la **imaginación creadora** (que produce lo nuevo), de gran aplicación hoy en la educación artística. También identificó la **Zona de Desarrollo Próximo**, espacio de experiencias en las que si no se sitúa al alumnado no "descubre" o "experimenta": "el alfabetismo, el conocimiento de los números y el conocimiento de las materias enseñadas en la escuela son ejemplos prominentes de los tipos de conocimiento cultural que Vigotsky veía como construcciones sociales" (Guzmán, 2006: 57). La zona de desarrollo próximo se refiere a la extensión de conocimiento y habilidades que los estudiantes todavía no están listos para aprender por su cuenta pero que podrían aprender con ayuda de los profesores.

Teorías como la de Vigotsky complementa las teorías y estudios de Jean **Piaget** (1896-1980), quien se centró fundamentalmente para el establecimiento de su "epistemología genética" en la relación del niño y su mente, y no tanto en las relaciones del niño con otros niños o con todo lo que le rodeaba. El desarrollo se concibe, según Piaget (1975), como una sucesión de diferentes estadios o períodos caracterizados por el empleo y la organización de unos esquemas (Figura 14).

Como relatan Mariscal Altares y Giménez Das (2013: 39), a la obra de Piaget se le han hecho las siguientes críticas:

- Piaget se centró exclusivamente en el estudio de la "cognición fría": la imagen que se proyecta del niño piagetiano es la de un niño aislado del mundo social, cuando sabemos que el apego y las relaciones sociales son aspectos fundamentales para el desarrollo cognitivo.
- Piaget ha sido criticado desde las teorías socioculturales, como la teoría de Vigotsky: desde estas perspectivas teóricas el contexto social es fundamental para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.
- Piaget parece haberse centrado más en las relaciones sujeto-objeto que en las relaciones sujeto y otros sujetos.

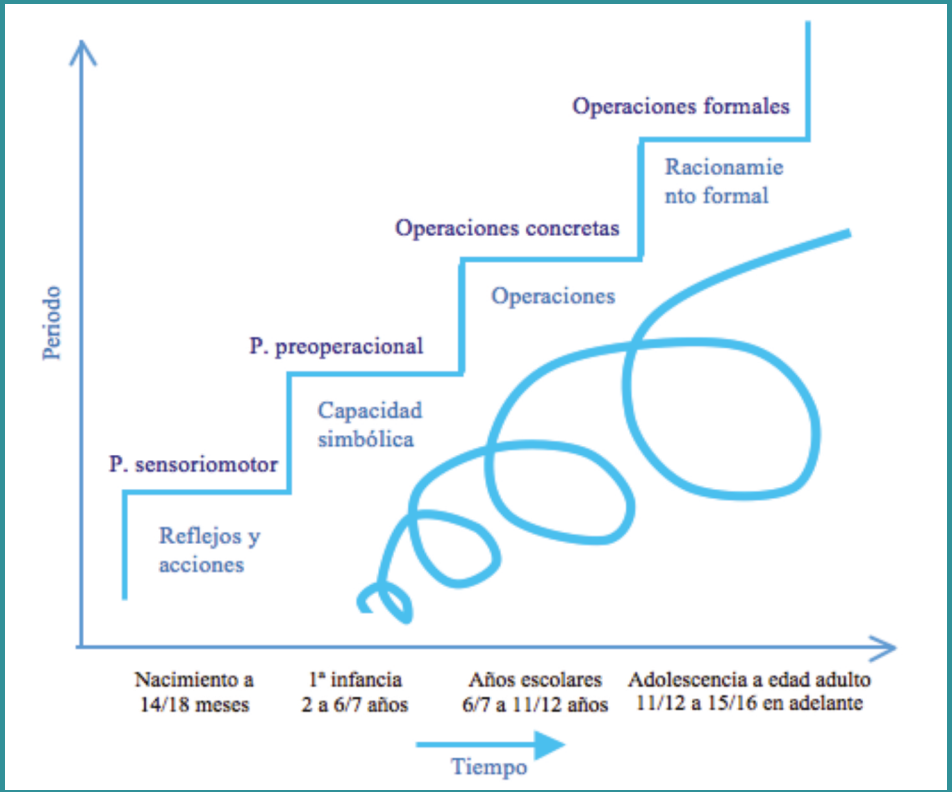


Figura 14. E*squema gráfico: El desarrollo de la inteligencia según Piaget* (Mariscal y Giménez, 2013)

También el cognitivista Jerome S. **Bruner** (2002), analizando los criterios que debe seguir un estudio teórico y crítico acerca del desarrollo cognitivo y mental del niño y de la niña, identifica a partir de su crítica a Piaget, en su esquema, un factor de carácter cultural y representativo:

"Cualquier explicación del desarrollo cognitivo (o quizás cualquier explicación sobre el desarrollo humano) debe considerar la naturaleza de la **cultura** en la que crece ese ser humano". (Bruner, 2002: 121)

Este factor cultural de carácter representativo está ligado inevitablemente a un contexto pedagógico de carácter artístico. Este esquema que sitúa a lo cultural entre el aprendizaje y la cognición se relaciona a su vez con **tres sistemas de representación** identificados por Bruner y que son utilizados por el niño para materializar lo que ocurre en su mente y la realidad: por medio de la acción, por medio de un dibujo o imagen de él o a través de medios simbólicos mediados por el lenguaje:

"Estos tres modos son (…) la representación ***enactiva***, la representación ***icónica*** y la representación ***simbólica***: conocer algo por medio de la acción, a través de un dibujo o una imagen y mediante formas simbólicas como el lenguaje". (2002: 122)

Para Bruner, predomina en la infancia y permanece a lo largo de la vida el conocimiento de modo enactivo: conocimiento acerca de cómo ejecutar procesos y operaciones. Asimismo, los niños se vuelven capaces de entender el conocimiento presentando en el modo icónico por medio de dibujos, imágenes o recuerdos de objetos o acontecimientos experimentados con anterioridad. Es después cuando los niños son capaces de representar el conocimiento en el modo simbólico y por tanto de comprender y manipular conceptos puramente abstractos. En ese proceso de trabajar y pasar de lo actuante a lo icónico y a lo simbólico, se hacen imprescindible el diseño de experiencias educativas variadas en las que se presenten ejemplos en los modos inactivo e icónicos en complemento con el verbal además de explicaciones en modo simbólico. En estas experiencias resulta interesante el "aprendizaje por descubrimiento", en el que se posibilite la exploración de los niños y las niñas además de generarles "hábitos" (Bruner, 2002: 122). Algo que implica que esas situaciones de aprendizaje sean lo más significativas y próximas para las edades de los niños y las niñas.

Muchos constructivistas sociales como Vigotsky o Bruner, en especial aquellos interesados en enseñar **conocimiento procedural y condicional** (saber cómo y cuándo usar las habilidades y otros procedimientos, en oposición a conocer hechos, conceptos y otros conocimientos proposicionales), creen que la instrucción en las escuelas debe ser modelada lo más posible en la instrucción que ocurre en ámbitos naturales (De la Cruz, 2002: 167). Los investigadores que ha estudiado el aprendizaje en el hogar y en ámbitos laborales:

"creen que es un error separar el conocer del hacer, o lo que se aprende de cómo es aprendido y usado (Brown, Collis, Duguid, 1989; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990). Creen que **la cognición está situada**, es decir, que el conocimiento está adaptado a los ámbitos, propósitos y tareas en los que es aplicado". (De la Cruz, 2002: 167)

Algo que, sin duda, adquiere pleno sentido en la Educación Artística, ya que el hacer y el conocer se pliegan en las operaciones creadoras, sean imágenes, acciones, procesos, vivencias.

2.2.1.3 Cognición, percepción y lenguaje visual

En el contexto del arte, sin ninguna duda, las teorías que más pusieron de manifiesto que la educación artística podía servir para potenciar el desarrollo cognitivo de los estudiantes fueron las desarrolladas en la segunda mitad del siglo XX por autores como el psicólogo del arte Rudolf **Arnheim** (1993, 2002) o la diseñadora y profesora Donis A. **Dondis** (2006). Estos autores y autoras señalaron que las artes implicaban la existencia de un lenguaje visual; y que para comprender este era necesario comprender también los elementos que lo componían, así como su combinación y su significado (Villafañe, 1987). El lenguaje visual pasó a entenderse, entonces, como un modo de conocimiento.

Para Arnheim **ver es pensar:**

"La mente funciona siempre como un todo: Todo percibir es también pensar, todo razonamiento es también intuición, toda observación es también invención". (Arnheim, 1997: 17)

En los estudios de Arnheim relacionados con el cognitivismo, la inteligencia, el aprendizaje y el conocimiento, la percepción y la creación artística se sitúan en el centro del proceso educativo. Con sus investigaciones, nos ayuda a comprender que la percepción y la creación visual son los agentes primarios en el desarrollo de la mente, ya que el ojo es parte de esta, conectando el mundo exterior con el interior. Por lo tanto, es a través de las imágenes, de su educación visual y graficoplástica, del desarrollo de su sensibilidad e inteligencia visuales, que el universo interior del niño se pone de manifiesto. Algo que resulta crucial en los primeros años, cuando el lenguaje verbal todavía carece de la madurez suficiente para decir todo lo que el universo infantil produce. Desde el principio, el niño intenta dar forma pública a lo que ha experimentado desde todos sus sentidos. Y el arte lo favorece. Para Arnheim "el lenguaje es el principal instrumento del pensamiento". En definitiva, la percepción visual es pensamiento visual (Arnheim, 1969:13).

Para este autor, en la percepción visual influyen **tres factores generales**:

a) ***socio-culturales***
b) ***emocionales***
c) ***sensoriales***

Como recuerda Arnheim, cualquier elemento en el campo visual depende de (2002: 67-79):

- El lugar que ocupa en la estructura total
- La función que dentro de la estructura desempeña
- La experiencia anterior
- La percepción objetiva
- Las diferencias individuales de las personas

Esto implica que las experiencias (visuales o de otro tipo) que diseñemos pueden favorecer o frustrar estos aprendizajes y que el factor sociocultural se enlaza en lo emocional y sensorial, encajando con los postulados de Vigotsky, el constructivismo social y la cognición situada.

En esta línea situaremos a Herbert **Read** (1996), quien subrayó la existencia de una serie de procesos cognitivos relacionados con la práctica de la actividad artística y su enseñanza, situándola en **tres actividades** (Read, 1996: 209):

- La actividad de "**autoexpresión**", que no es otra cosa que "la necesidad innata del individuo de comunicar a otros individuos sus pensamientos, sentimientos y emociones".
- La actividad de "**observación**", que se corresponde con "el deseo del individuo de registrar sus impresiones sensoriales, de clarificar su conocimiento conceptual, de construir su memoria, de elaborar cosas con las cuales ayudar a sus actividades prácticas".
- La actividad de "**apreciación**", que se refiere a "la respuesta del individuo a los modos de expresión con que otras personas se dirigen o se han dirigido a él, y generalmente la respuesta del individuo a los valores del mundo de los hechos".

No podemos olvidar que las ideas de este autor forman parte de la teoría o corriente pedagógica de la autoexpresión creativa.

Finalmente, situaremos a un autor fundamental en la identificación de los potenciales cognitivos de la educación artística y los procesos artísticos: Howard **Gardner**, quién se ha dedicado al estudio de los procesos cognitivos superiores y al papel de la creatividad en el arte, basándose en la psicología del desarrollo y en la psicología cognitiva. Obras como *Arte, mente y cerebro* (1987) fueron pioneras y representativas de su trabajo. Fundó en 1967 junto a Nelson Goodman y David Perkins, entre otros, *El Proyecto Zero* en la Universidad de Harvard, un proyecto de investigación para entender y mejorar la educación, la enseñanza, el pensamiento y la creatividad en las artes y en las aulas, así como también en disciplinas humanísticas y científicas, tanto a nivel individual como institucional. Para Gardner, como explica Salazar (2015: 5): "las habilidades artísticas son, ante todo, actividades de la mente que involucran el uso y la transformación de diversas clases de símbolos, y que, por lo tanto, es preciso contar con profesores formados en arte, tanto en aspectos disciplinares como en técnico-pedagógicos, para que sean ellos quienes diseñen y evalúen las experiencias y el trayecto del aprendizaje de sus alumnos". A Gardner se le considera el creador del concepto de inteligencias múltiples y situó en la discusión de lo cognitivo, lenguajes, habilidades y capacidades no solo las matemáticas, científicas o lingüísticas, sino también las que ocurren con el arte.

2.2.1.4 Hacia un modelo del aprendizaje cognitivo-creador y afectivo

Debemos situar todos estos autores y corrientes en aquello que afecta curricularmente a la educación y los aspectos curriculares, didácticos y metodológicos con los que los docentes debemos trabajar en la universidad a la hora de situar al alumnado de magisterio en las realidades y posibilidades del aula, en este caso, de infantil. Lo que nos lleva a hablar, en conexión con los autores mencionados, de García Hoz y Bloom.

En el año 1956 Benjamín **Bloom**, psicólogo cognitivista que trabajaba en la Universidad de Chicago, publicó su conocida *Taxonomía de Objetivos Educativos*, atendiendo a diversos dominios (Bloom y Krathwohl, 1956). Los tres dominios, también considerados como "dimensiones del aprendizaje" establecidos en la teoría, fueron:

- El ***Dominio Cognitivo*:** asociado a procesar información, generar conocimiento y a habilidades mentales.
- El ***Dominio Afectivo***: asociado a las actitudes, sentimientos y a habilidades emocionales.
- El ***Dominio Psicomotor***: asociado a acciones manuales o físicas y a habilidades manipulativas.

Esta taxonomía estableció un conjunto de objetivos de aprendizaje "cognoscitivos" a seguir en todas las escuelas y aplicar por el conjunto del profesorado. Pero bajo la influencia de una concepción del aprendizaje, del conocimiento y la inteligencia jerárquica y excesivamente "mental".

Influido de esta concepción, y dentro de los diferentes modelos que definen cómo aprendemos, encontramos el que establece unas "fases del proceso de aprendizaje y el conocimiento" basado en los trabajos de García **Hoz** (1983, 1988). El modelo (Tabla 3) a su vez se inspira en los objetivos de aprendizaje establecidos en la Taxonomía de Bloom (Bloom y Krathwohl, 1956), introduciendo diversas modificaciones a partir de entonces quedando las fases como siguen (Ortíz, 1994):

- ***Receptiva*** (Observación-Identificación)
- ***Reflexiva*** (Análisis-Relación)
- ***Creativa*** (Ampliación-Creación)
- ***Retentiva*** (Síntesis-Memorización)
- ***Expresiva simbólica*** (Comunicación-lenguaje)
- ***Expresiva práctica*** (Aplicación-Realización-Conducta)

Tabla 3. *Funciones mentales y expresivas de las fases del pensar y el conocer*

FUNCIONES MENTALES Y EXPRESIVAS	
FASE	**FUNCIONES**
FASE RECEPTIVA	• Observación. Percepción visual • Lectura • Percepción auditiva • Interrogación. Identificación • Recuento y medición
FASE REFLEXIVA	• Análisis • Comparación (Asimilación-Diferenciación) • Ordenación. Clasificación • Cálculo. Inferencia • Formación de conceptos • Interpretación. Evaluación. Crítica • Decisión. Solución de problemas • Síntesis. Resumen. Definición
FASE CREATIVA	• Extrapolación. Predicción. Generalización • Imaginación. Originalidad • Cambio • Creación • Interrogación
FASE RETENTIVA	• Memorización. Fijación • Memorización. Evocación
FASE EXPRESIVA SIMBÓLICA	• Oral • Escrita • Plástica • Musical • Corporal. Operaciones psicomotrices
FASE EXPRESIVA PRÁCTICA	• Trabajo: o Técnicas de estudio y trabajo o Uso de instrumentos o Aplicación de conocimientos a problemas técnicos o Producción material (objetos físicos) o Producción relacional (medios para la organización y relaciones humanas • Valores (realización de): Conducta general

Fuente: *Elaboración propia a partir de García Hoz (1988) y Ortiz (1994:195)*

Como recuerda García Hoz en relación al modelo (1983: 7): "Se inició la tarea de ordenar las palabras de tal suerte que en ellas se reflejara el proceso de aprendizaje científico llegándose a establecer seis fases del proceso de aprendizaje y conocimiento". No podemos olvidar que el modelo se diseña desde una concepción científica del conocimiento y del pensar, por lo que el esquema no encaja totalmente con los procesos y experiencias del arte. También significamos cómo en ese modelo se sitúan las tres áreas expresivas que dialogan en el Departamento al que pertenece la plaza a la que concursa el candidato: **Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de la Expresión Plástica y Didáctica de la Expresión Corporal.** Las fases por las que se pasa durante el proceso de creación artística variarán según la naturaleza del proyecto y la personalidad del que crea, su edad, sus conocimientos sobre el arte, etcétera.

Para situarnos eficazmente como docentes en el contexto de la educación artística, debemos reflexionar el aprendizaje junto al conocimiento y las fases u operaciones que pueden ocurrir cuando los niños y las niñas están aprendiendo o conociendo, así como en sus actos artísticos. En el contexto artístico, no sólo se generan conocimientos nuevos, sino también **emociones nuevas, sensaciones nuevas, vivencias propias y personales**.

En los años 90, discípulos de **Bloom** (Anderson et al., 2001) revisaron la Taxonomía en profundidad y publicaron lo que se conoce como la *Taxonomía Revisada de Bloom* (Tabla 4). Uno de los aspectos clave de esta revisión (y que nos va llevando a concepciones más actuales del aprendizaje) fue el uso de verbos en lugar de sustantivos para cada categoría y el otro, el cambio de la secuencia de estas categorías dentro de la taxonomía. Asimismo, la diseñaron articulando el dominio psicomotor junto al cognitivo. Es significativo que en su modificación los discípulos extrajeron la acción de "conocer" (*knowledge*) contemplada por Bloom como una más de las acciones cognitivas, para articularla como eje de toda la taxonomía, asociando todo lo demás con ella, es decir, el aprendizaje de **hechos** (factual), **conceptos** (conceptual), **procesos** (procesual)… al conocimiento. Podemos ver en la Tabla 4 las fases que establece el modelo revisado y las acciones que comporta cada fase, donde quedan identificados los dominios cognitivo y procedimental en los procesos que ocurren en el pensamiento y durante el proceso de aprendizaje.

La revisión de Anderson et al. presenta diferencias fundamentales respecto a la taxonomía original, con un enfoque más constructivista del aprendizaje, y acaba por situar la habilidad de "**crear**" como una de las más importantes. En este modelo se valora especialmente que el alumno llegue a "crear" conocimientos nuevos. De esta revisión surge una taxonomía que articula a lo largo de las fases que llevan al aprendizaje metacognitivo (aprender a aprender, o en este caso, aprender a pensar) un modelo que no atiende sólo a lo conceptual (cognición fría), sino que considera cada fase también en una dimensión procedimental o comportamental (el aprendizaje como acción). Ideas todas que aclaran el concepto que la ley educativa actual introduce con el término "Situaciones de Aprendizaje".

Los nuevos estudios relacionados con la plasticidad cerebral y la neurociencia ocurridos desde Bloom a la actualidad, influyen sin duda alguna en esta concepción del aprendizaje. Como recuerda Moraza:

> "La neurología ha mostrado que un cerebro se transforma orgánica y estructuralmente en el acto mismo de conocer; y que esa transformación, así como el contenido del conocimiento, están determinados por el modo en el que ese conocimiento se adquiere. Un aprendizaje productivo exige adoptar modos plásticos, adecuados a la naturaleza del objeto de estudio". (1999: 2)

Cuando el niño o la niña están aprendiendo con el arte o haciendo arte su dimensión afectiva no está al margen de su dimensión cognitiva, ni estas de su dimensión corpórea. El modelo debe estar claramente articulado en las tres dimensiones para ser integrador y útil al niño-artista: "La cognición está enactivamente encarnada. Enactiva es una etiqueta que utilizo aquí en su sentido literal ya que la cognición es algo que producimos por el acto de manipular, por medio de una manipulación activa: es el principio fundacional de lo que es la mente" (Varela, 2000: 3). Como expresaba Davidson:

> "El cerebro no es una máquina de computación ilimitada, ciega, desapasionada; es más bien una instancia emocional que funciona principalmente para procurar la satisfacción, para garantizar la supervivencia del ser humano, para acercarse al placer, a la satisfacción de necesidades e intereses, y para alejarse del peligro, la amenaza y el dolor. Por tanto, su conocimiento es siempre interesado, intencional, con un propósito **subjetivo** que condiciona su verosimilitud". (Davidson et al., 2012, citado en Vergara, 2015:12)

Esto implica que no hay una secuencia lineal reiterativa, sino que el aprendizaje es holístico poniendo en juego al mismo tiempo capacidades cognitivas y afectivas, emocionales y mentales. Y este es uno de los grandes valores de la educación artística. Por eso, el modelo artístico, sea cual sea, es de carácter recursivo y la acción de estar creando implicará la simultaneidad de habilidades de pensamiento pero también sentimentales, emocionales, afectivas (Figura 15).

Tabla 4. *Acciones del "pensamiento" de la Taxonomía de Bloom Revisada*

TIPO	DESCRIPCIÓN	ACCIONES
HABILIDADES DE PENSAMIENTO DE ORDEN SUPERIOR		
CREAR	Nuevo en esta taxonomía. Involucra reunir cosas y hacer algo nuevo, llevar a cabo tareas creadoras	Generar, planear, producir, construir, diseñar, idear, trazar, elaborar
EVALUAR	Ubicada en la cúspide de la taxonomía original de 1956, evaluar es el quinto proceso en la edición revisada.	Comprobar, criticar, revisar, formular hipótesis, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear
ANALIZAR	Descomponer el conocimiento en sus partes y pensar en cómo estas se relacionan con su estructura global	Diferenciar, organizar, atribuir, comparar, deconstruir, delinear, estructurar, integrar.
APLICAR	Aplicación de un proceso aprendido, ya sea en una situación familiar o en una nueva	Ejecutar, implementar, desempeñar, usar
COMPRENDER	Habilidad de construir significado a partir de material educativo, como la lectura o las explicaciones del docente	Interpretar, ejemplificar, clasificar, resumir, inferir, comparar, explicar, parafrasear
RECORDAR	Reconocer y traer a la memoria información relevante de la memoria de largo plazo.	Reconocer, recordar, listar, describir, recuperar, denominar, localizar
HABILIDADES DE PENSAMIENTO DE ORDEN INFERIOR		



Fuente: *Caeiro (2019)*

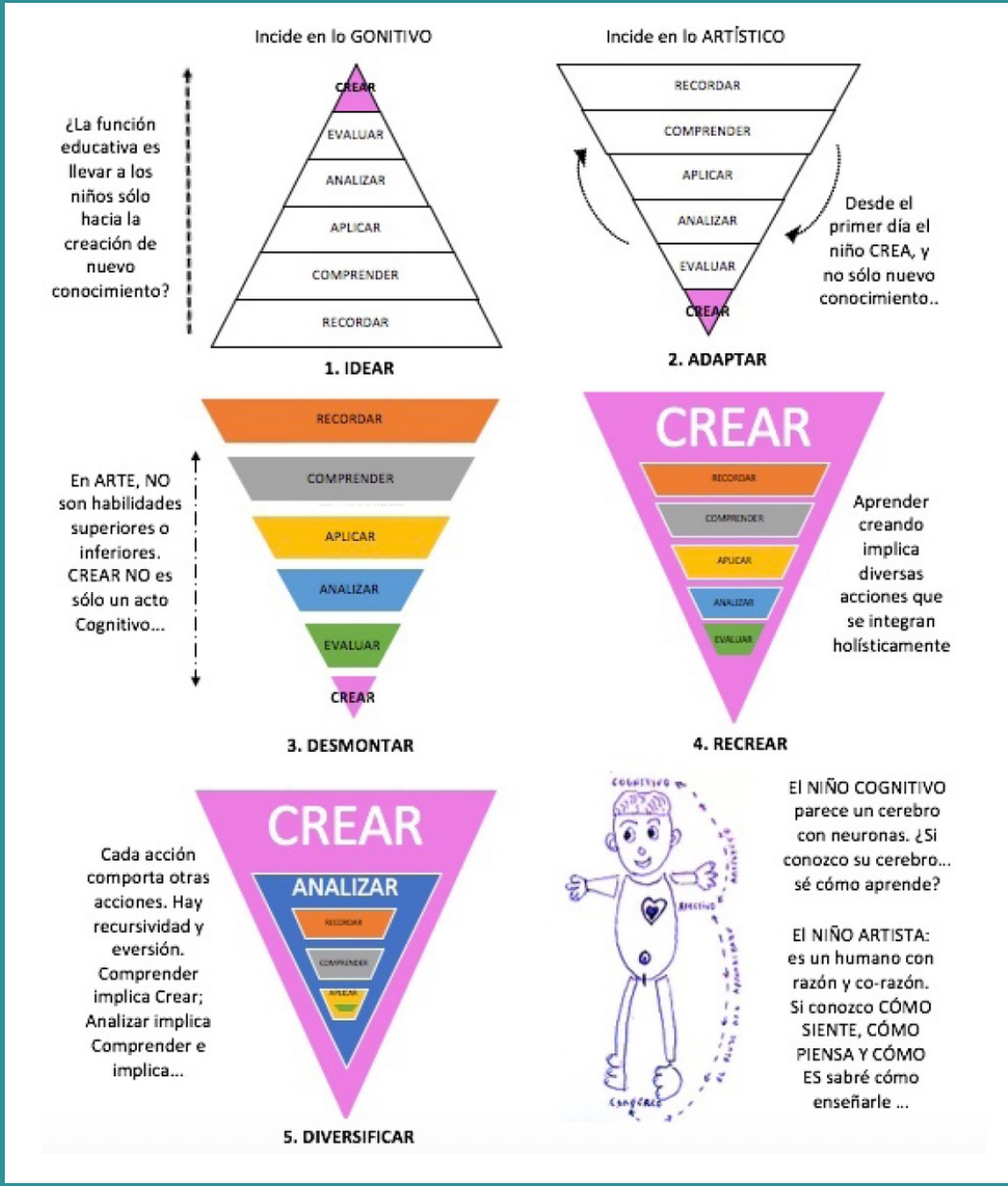


Figura 15. *Re-creando la Taxonomía revisada de Bloom para niños artistas* (Caeiro, 2019:78)

2.2.1.5. Educar desde lo artístico para atender necesidades humanas y deseos

Coombs (1987) considera que para hablar de modo realista sobre las cuestiones educativas se necesita un concepto global que equipare la educación al aprendizaje humano, sin tener en cuenta, dónde, cómo o a qué edad se produce ese aprendizaje. Desde esta perspectiva, la educación es un proceso que dura toda la vida y que es indispensable para el desarrollo y el bienestar de todo individuo y de toda la sociedad. En este sentido, Coombs (1987) señala que las nuevas funciones de la educación deben orientarse hacia:

- Aprender a aprender y a desarrollar una curiosidad insaciable.
- Aprender a prever y a hacer frente a problemas nuevos.
- Aprender a extraer hechos pertinentes de fuentes diversas, sea por curiosidad o para resolver nuevos problemas.
- Aprender las relaciones funcionales entre lo que se aprende en la escuela y el mundo real (trabajo, relaciones humanas, familia, valores, etc.).
- Aprender a pensar de modo integrador, percibiendo todas las dimensiones de cualquier problema o situación.

Para Paulo **Freire**, los estudiantes de educación tradicional son personas que solo se limitan a recibir conocimiento, los cuales son guardados y archivados. La pedagogía de Freire, se empeña en la desmitificación a través del dialogo para descubrir y comprender la realidad. El dialogo en la educación permite compartir las ideas de unos con otros y lleva a la socialización (Freire, 1969). Según el autor, la educación debe considerar al hombre "como **sujeto** y no como mero objeto" (Freire, 1969:106). El hombre llega a ser sujeto cuando reflexiona sobre sí mismo, se identifica y tiene conciencia sobre su situación social y económica. El sujeto interviene para cambiar la sociedad y llega a ser un **creador de cultura**. El hombre como objeto es dependiente de otro, y busca siempre ser domesticado. No tiene conciencia de su realidad. No crea cultura y no participa activamente en la transformación de su realidad social y económica (Freire, 1969).

Según **Vergara**, 2016, el reto que deben tener los docentes es provocar una experiencia educativa en el alumnado:

> "El concepto de experiencia educativa es opuesto al concepto de transmisión de contenidos. Una experiencia pretende que los contenidos sean herramientas para los alumnos, los interioricen en sus propios procesos de pensamiento creando opiniones, vivencias, emociones, herramientas, así como conjuntos de informaciones útiles y en contexto". (Vergara, 2016:34)

Por otro lado, es muy importante tener en cuenta la importancia de las emociones en el aprendizaje. Algunos sistemas educativos comienzan a contemplar, como ámbito curricular, educar en la competencia emocional (Vergara, 2016). Los estudios sobre el funcionamiento del cerebro apoyan esta idea: "Solo se aprende lo que emociona, solo se enseña lo que seduce (Vergara, 2016:39).

Con respecto a la importancia de las emociones, cabe mencionar que el arte es un gran facilitador del desarrollo de la competencia emocional. Por ello, creemos que en el diseño de un Proyecto Educativo es fundamental incluir el arte de una forma u otra, ya que ayuda al alumnado no solo a resolver problemas, potenciar la capacidad de decisión, transformar la información y desarrollar el pensamiento crítico, sino que además permite al alumnado desarrollar la competencia emocional, desarrollar la creatividad y el pensamiento divergente. El arte puede ser una vía que ayude al alumnado a desarrollar un aprendizaje a partir de la creación, diseñando acciones concretas que pongan en práctica lo aprendido o que se aprenda mientras "se hace".

Por otra parte, según Vergara, es importante tener en cuenta que sería conveniente conocer cómo los individuos somos capaces de aprender, ya que dependiendo de esto podremos utilizar como docentes unos u otros métodos de enseñanza.

En relación al proceso de aprender, no podemos olvidarnos del **ciclo experiencial** de **Kolb** (1984), y su teoría del aprendizaje basado en la experiencia. Kolb identificó dos dimensiones del aprendizaje, por un lado, la percepción y por otro el procesamiento. Con respecto a la percepción describió **dos tipos**:

a) *la experiencia concreta:* en la que captamos la información a través de los sentidos, del contacto con lo concreto, con los aspectos tangibles de las experiencias y la conceptualización abstracta, en la que obtenemos información por medio del pensamiento, obteniendo nuevos conceptos e ideas.

b) *cómo procesamos la información*. Según Kolb existen dos formas: 1) mediante la experimentación activa, siendo esta la etapa donde comprendemos la nueva información, la procesamos implicándonos en nuevas experiencias para comprender la realidad, y 2) mediante la observación reflexiva, se le otorga sentido observando la experiencia y reflexionando sobre la conexión entre lo que hicimos y las consecuencias de nuestras acciones.

Cuando queremos llevar a cabo una propuesta educativa, para Kolb, lo primero que tenemos que conseguir es que se produzca la necesidad de aprender. El aprendizaje es un acto intencional y por lo tanto la tarea del docente es crear la intención. Para ello, se debería de utilizar la experiencia concreta exponiendo al alumnado a informaciones, estímulos, vivencias, etc. Estos estímulos obligarán al alumnado a procesar la información y establecer relaciones en lo que se denomina observación reflexiva. A partir de aquí, explica Kolb, los alumnos se verán en la necesidad de completar la información, resolver dudas, desarrollar teorías. Con todo esto el alumnado abriría vías de investigación, se trata de la fase de la conceptualización abstracta. Para finalizar es necesario que lo investigado por el alumnado sea comprobado en la práctica o tenga consecuencias en su entorno cercano (familia, compañeros, comunidad). Para ello se pueden diseñar acciones concretas que ponen en práctica lo aprendido; es la fase de la experimentación activa.

Teniendo en cuenta que no todo es "informacional, informativo, informático" en el aprendizaje, que hay expresiones, comunicaciones y pérdidas de "informaciones" en l proceso de enseñar-aprender, en la relación entre docente y alumnado, y viceversa, se trataría de generar una "**pedagogía del deseo**" en la idea que Paulo Freire reflexiona en *Pedagogía de los sueños posibles: ¿por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia* (2015): que el alumnado autónomamente desee saber, hacer, aprender, vivir… aquello que necesitamos.

Hemos analizado algunas ideas de cómo se produce el aprendizaje, pero quizás nuestro interés estaría en la elaboración de estrategias de enseñanza que se adapten a la forma de entender **cómo se construye el conocimiento** (Vergara, 2016) y cómo se **genera el deseo autónomo por aprender** de nuestro alumnado (Freire, 2015). Una forma de cómo se puede diseñar el aprendizaje es a través de **cuatro conceptos** a los que habría que prestar atención al elaborar estrategias de enseñanza. Estos conceptos, para Vergara, pueden ser los siguientes:

- La ***razón***. Se trata de investigar, curiosear, experimentar, plantear hipótesis y diseñar métodos de búsqueda.
- La ***emoción***. Juega un papel importante en la motivación, da sentido al hecho de aprender. Ser capaz de sorprenderse, compartir esa sorpresa y expresarlo.
- La ***relación***. Actualmente sabemos por numerosas investigaciones, que el aprendizaje se produce de mejor manera en colectividad, a través de trabajos en grupo, que de forma individual. Es importante que se cree en el aula un espacio para compartir ideas y cooperar, dialogar, mirarse y escuchar.
- El ***cuerpo***. Se trata que los alumnos se comprometan con lo que están trabajando en clase, indaguen a partir de aplicaciones prácticas para los contenidos que se trabajan. En definitiva, se trata que entiendan que el aprendizaje se produce para algo en términos concretos.

Es imprescindible que estos conceptos se construyan a partir de un contexto dotado de unas características y con una historia singular. Incorporar este modelo o estrategias a un proyecto educativo nos puede servir de gran ayuda para plantear determinados tema en el aula.

Cabe mencionar que las ideas de autores como Coombs (1987), Freire (1969), Vergara (2016) y Kolb (1984) citadas anteriormente nos pueden ayudar a implantar instrumentos y técnicas que mejoren los proyectos educativos actuales, acercándose más a la realidad social y familiar y a alejarse de una escuela tradicional meramente instructiva, fabril y utilitarista.

2.2.1.6 Efland y una teoría integrada del conocimiento

Influido por estos avances en las teorías a cerca del conocimiento y el aprendizaje, encontramos al último de los autores que citaremos: Arthur **Efland** y su obra *Arte y Cognición* (2004) en la que reflexiona el lugar del arte en las teorías cognitivas del aprendizaje. En su trabajo reflexiona principios de, entre otros autores, de Jerome Bloom.

Para Efland, es significativo que las teorías actuales del cognitivismo no diferencian entre **materias cognitivas y no cognitivas**, que en todo aprendizaje se genera cognición, sea aprendiendo a sumar o dibujando un árbol. Si para los conductistas las materias como las artes, eran de naturaleza no cognitiva y pensaban que su dominio residía en el afecto, para los cognitivistas y las visiones actuales se ha eliminado en gran parte la distinción entre materias cognitivas y no cognitivas (Parsons, 1992). Actualmente, se considera que **todas las materias, incluidas las artes, tienen sus componentes cognitivos y afectivos** (Scheffer, 1986). En este sentido, ¿qué capacidades especiales aportan las artes que otras materias no pueden proporcionar, o no lo hacen tan bien como las artes? En línea con las inteligencias múltiples de **Gardner** y las ideas de un aprendizaje sociocultural, es evidente que:

"diferentes ámbitos de conocimiento utilizan diferentes capacidades cognitivas para su dominio, y que estas capacidades no es probable que evolucionen si están ausentes de las experiencias de vida de los individuos". (Efland, 2004: 215)

Efland defiende una teoría integrada del aprendizaje en la que cognición y afectos (emociones, sentimientos, actitudes) estén imbricados. En este sentido, para Efland hay 4 argumentos (o características) que proporcionan las artes a la educación y aprendizaje de las personas (2004: 214-215):

1) El argumento de la ***flexibilidad cognitiva*** en el arte: ideal para aquellas situaciones mal estructuradas del aprendizaje que requiere una actitud activa, interpretar, decidir, situarse en lo impredecible y lo desconocido. Esto incluye la mayoría de las situaciones de la vida. La flexibilidad cognitiva es la capacidad de cambiar de estrategias en relación a las necesidades, por ejemplo, usar un lenguaje visual para expresar ideas si el verbal no sirve.

2) El argumento de la ***integración del conocimiento*** en el arte: el conocimiento del arte y la experiencia artística refuerzan el conocimiento de otros ámbitos. Es holístico y sitúa el aprendizaje en relación al contexto: comprender una obra literaria, musical, pictórica en relación a acontecimiento artísticos, como los sociales, políticos, económicos, humanos. Da perspectiva y sentido a las cosas más allá de si mismas. "El contenido expresivo de una obra de arte refleja la situación más amplia que rodea la obra, a saber, las influencias sociales y culturales, y las fuentes de motivos percibidas y sentidas inicialmente por el artista". (p.221)

3) El argumento de ***la imaginación*** en el arte: identificada como una actividad altamente estructurada que utiliza la metáfora y la narrativa para establecer nuevos significados y conseguir representaciones de las cosas. Esencial para encontrar conexiones significativas, obtener inferencias y resolver problemas.

4) El argumento ***estético*** en el arte: los encuentros estéticos perceptualmente vividos en las artes tienen un valor educativo. Toda experiencia estética se dirige a los sentidos, que hacen pensar, sentir, razonar activando una precepción activa y conectada con las características personales, sociales y culturales de cada uno.

Como expresó Nelson **Goodman** (1978):

"cada una de las artes es un sistema de símbolos y por tanto de carácter cognitivo: la música, la pintura, la arquitectura, la fotografía, etcétera. Cada medio artístico comunica o expresa aspectos de la experiencia humana no transmitidos por otros medios. Por eso para Goodman ´todas las artes tenían una función esencialmente cognitiva en la vida humana". (citado por Efland, 2004: 228)

Estas ideas de Goodman influyeron las ideas de **Gardner** y su teoría de las inteligencias múltiples.

Asimismo, autoras como Ellen **Winner,** Thalia R. **Goldstein y** Stéphan **Vincent-Lancrin**, han aportado evidencias con sus investigaciones del valor social del arte y cómo la experiencia y aprendizaje artístico genera aprendizajes valiosos tanto personales, como sociales como para otras materias. En *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística* (2014), introducen el término de "**educación multiartística**", investigando y comprobando cómo la música, las artes visuales, , el teatro, la danza… contribuyen al desarrollo de habilidades y capacidades que son valiosas a aprendizajes fundamentales como matemáticas, lengua y literatura, lenguas extranjeras. Para las autoras, en base a sus investigaciones y el análisis de numerosos autores, estudios y experiencias, el aprendizaje de una rama artística (musical, danzaria, teatral, visual, plástica…) activa y fomenta **habilidades cognitivas, sociales y actitudinales** (Winner et al., 2014: 40) fundamentales para la vida.

Por tanto, el arte y la educación artística poseen un **efecto de transferencia** valiosísimo para el desarrollo de los niños y las niñas, tanto como enriquecimiento de su propia personalidad como en sus relaciones sociales, afectivas, comunicativas y expresivas.

Hasta ahora hemos situado autores y teorías en relación con los aspectos cognitivos que la educación artística pone en valor en las experiencias, aprendizajes, conocimientos desde la infancia y en cómo conectan con aspectos comportamentales y afectivos buscando lo integrador.

A continuación, situamos otras dimensiones que forman parte del curriculum artístico.

"A menudo se enseña el arte como si sólo tratara de **sentimientos** y **emociones**, y no de **ideas**".

(Efland, 2004: 27)



Figura 16. *Dibujo de Teo a los 5 años de Papa Noël.*
(Caeiro, 2018)

2.2.2 Las dimensiones expresiva, perceptiva y crítica

"**Expresión**" es sinónimo de "**creación**" artística y, en este Proyecto Docente, tiene que ver con el conjunto de "producciones" que realizan los niños a través de cualquier medio o lenguaje (incluido el oral y textual).

"**Percepción**" (como ya indicamos en el punto anterior) es un acto cognitivo de mayor complejidad que la "sensación" recibida; ver es un acto fisiológico, pero percibir es un acto cognitivo y psicológico y tiene que ver con el conjunto de experiencias vividas del mundo, de los otros y en relación a imágenes externas e internas.

En este sentido, la psicología de la percepción (Blanco y Tudela, 2011) es el área de conocimiento que estudia los procesos psicológicos básicos que intervienen en la percepción, que se ocupa del estudio de los procesos que permiten la descripción de los objetos y acontecimientos del entorno a partir de la estimulación que incide en los órganos sensoriales. Su objeto de estudio lo constituyen la experiencia consciente de los objetos y las relaciones entre los mismos. Según la psicología, la percepción es una fase que sucede a la sensación, a la entrada de informaciones, es *la sensación interpretada*, filtrada ya por nuestro cerebro. La representación mental del mundo se consigue a través de las sensaciones; sin embargo, sin interpretar nuestras sensaciones esa representación no existiría, solo habría datos acumulados sin categorizar, organizar ni seleccionar. Es a este proceso que sucede a la sensación, al que la psicología denomina como *percepción*.

"**Crítica**" es la capacidad de emitir juicios personales sobre lo que expresamos y o percibimos, lo propio y lo de los demás, del propio mundo y de la naturaleza. Evidentemente, dadas las edades en infantil, la dimensión crítica es la que tendrá menos recorrido en el aula y las experiencias programadas.

En este apartado nos basamos, principalmente, en la obra de **Eisner** (2004) *El arte y la creación de la mente*; concretamente en sus capítulos 4 y 7: "Qué enseñan las artes y en qué se nota" y "Lo que la educación puede aprender de las artes", reorganizando las ideas de este autor y completándolas con las de otros expertos.

Entendemos que la dimensión expresiva va de la mano de la dimensión perceptiva y la dimensión crítica, todas operaciones cognitivas, por eso han de ser analizadas de forma conjunta, porque "de la misma manera que es muy difícil desvincular los procesos de lectura y escritura, [...] la comprensión y la creación de imágenes son dos caras de la misma moneda" (Marín, 2011a: 6). Esto significa que, sin el desarrollo de la capacidad crítica, nunca podremos llegar a crear objetos que traspasen el umbral de lo técnico para convertirse en productos artísticos; al igual que si no aprendemos a crear objetos artísticos o ponemos en práctica nuestra capacidad productiva, nunca desarrollaremos del todo nuestra sensibilidad para la percepción estética.

Eisner (2005) señalaba que el aprendizaje artístico derivaba en el desarrollo de **tres competencias básicas** para los seres humanos: la "capacidad productiva", relacionada con la facultad para crear formas artísticas; la "capacidad crítica", referida al desarrollo de una sensibilidad para "la percepción estética". Sin embargo, no relaciona la "capacidad productiva" con la fabricación o creación de objetos en un mero sentido práctico, sino que, más bien, se ha entendido enlazada con lo que la DBAE (Educación Artística Basada en Disciplinas) definió como: el uso de la imaginación por parte del alumnado con el fin de lograr la ejecución de obras artísticas con un elevado nivel de calidad.

Es posible decir que, interpretada de esta forma, la "capacidad productiva" cobra sentido sólo cuando es puesta en relación con la "capacidad crítica", pues es entonces cuando trasciende su significado como aptitud para la creación de objetos en serie y pasa a convertirse en la capacidad cognitiva de crear formas expresivas.

"El **arte** nos ofrece las condiciones para que despertemos al **mundo** que nos rodea. En este sentido, las artes nos ofrecen una manera de **conocer**".

(Eisner, 2004:7)

2.2.2.1 La capacidad de mirar hacia el exterior

El primer aprendizaje que las artes nos aportan es la "capacidad de mirar hacia el exterior". Esto es lo que **Lowenfeld** y **Lambert** (2008) identifican como el desarrollo de la sensibilidad perceptiva. Según estos autores nuestros sentidos nos ponen en contacto con nuestro entorno, motivo por el cual es importante aprender a tener en cuenta la información sensorial que nos llega del exterior. La vista, el tacto, el oído, el olfato y el gusto hacen que entremos en contacto con el mundo que nos rodea, ofreciéndonos la oportunidad de aprender del mismo y de desarrollar nuestra sensibilidad. Lo cierto es que, de todas las materias del curriculum escolar, la educación artística es la única que se centra en el aprendizaje a través de los sentidos. Aspectos como las texturas, las formas, el color o la disposición de los elementos en las obras de arte se convierten en herramientas excepcionales para despertar a una nueva forma de conocimiento. Lo mismo ocurre con el patrimonio material, inmaterial y natural.

Dentro de este desarrollo de la sensibilidad perceptiva el conocimiento artístico nos ofrece diversas posibilidades:

- Por un lado, hace que desarrollemos los conocimientos necesarios para elaborar las formas dándoles un **contenido expresivo**.
- Por otro lado, pone a nuestra disposición un nuevo marco de referencia a través del cual podemos **percibir** el contenido expresivo existente en las obras de arte y en nuestro entorno.

Podría afirmarse que a través de la creación artística los niños y las niñas aprenden a utilizar y a ordenar las formas para crear imágenes, dibujos, una composición que traslada al observador el significado que ellos pretenden transmitir. Y es algo que evoluciona en paralelo a su evolución cognitiva.

2.2.2.1.1 Periodos del aprendizaje y etapas del desarrollo gráfico-plástico: relaciones entre Piaget y Lowenfeld

Como sabemos, el trabajo del psicólogo suizo Jean **Piaget** se articula con el del profesor austríaco Viktor **Lowenfeld**. Hoy encontramos modelos relacionados con la expresión de los niños que avanzaron en el estudio de los periodos o fases por las que pasamos al expresarnos y comunicarnos gráfica y plásticamente. De ahí salieron diferentes enfoques: de carácter psicológico (enfoque psicológico proyectivo, psicopatológico, de la madurez intelectual), de carácter semiótico, de carácter evolutivo. Los enfoques evolutivos de la expresión tienen una importancia mucho más evidente dentro del campo de la educación, y son los que se focalizan hacia el conocimiento del desarrollo madurativo gráfico y motriz del niño y de la niña, partiendo del valor expresivo de sus dibujos.

Aunque se considera el trabajo del francés **Luquet** y su obra de 1927, *El dibujo infantil* (1978) como uno de los primeros estudios realizados con la voluntad de determinar la naturaleza del estilo en la plástica infantil, será Viktor **Lowenfeld** quién retomará la teoría del desarrollo psicogenético de Jean Piaget destacando la importancia de que el estudiante adquiera libertad para expresarse. Lowenfeld, en trabajos como *Desarrollo de la capacidad creadora* de 1947 se muestra continuador del trabajo de Luquet, aunque incorporando un completo análisis psicológico del dibujo infantil. Realiza el primer intento por traducir estos principios al campo del arte, y describe todas las etapas del desarrollo evolutivo del dibujo de los niños desde el año y medio de edad hasta los dieciséis años. Las ideas principales que expone Lowenfeld, quien continuó trabajando con **Lambert**, contemplan los siguientes puntos (Lowenfeld y Lambert, 1995):

- El propósito de la expresión plástica es desarrollar **la creatividad** del niño para conseguir que los individuos sean cada vez más creativos a todos los niveles (no sólo al nivel plástico).
- En la educación artística el arte está considerado como **un proceso** y no como un fin en sí mismo, de tal manera que no importa el producto final sino el proceso mismo de creación.
- El arte infantil ha de considerarse bajo la idea de que **la expresión creadora** sólo puede ser comprendida en relación con las etapas de crecimiento.
- Los dibujos infantiles no son representaciones objetivas de la realidad, sino **expresión plástica** de sus sentimientos.



Figura 17. Dibujo de Teo a los 10 años: *El pueblo de los Naturaya* (Caeiro, 2024)

El crecimiento estético, para Lowenfeld, consiste en el desarrollo logrado desde lo caótico hasta la organización armoniosa de la expresión, donde se integran completamente el sentimiento, el pensamiento, y la percepción. Las etapas o periodos evolutivos gráfico-plásticos por los que pasa el niño, según Lowenfeld (Lowenfeld y Lambert, 1995), son las que identificamos en la Tabla 5.

Se trata de aportarles en cada etapa y edad un conocimiento instrumental conectado con sus expresiones visuales (o gráfico-plásticas), proporcionándoles el entendimiento progresivo de que su lenguaje y expresión evolucionan siendo cada vez más complejas, del garabateo al realismo y naturalismo, y que en cada momento de su vida puedan manejar de la misma manera que los lenguajes alfanuméricos o lingüísticos.

En línea con esto, otro de los conocimientos que nos aporta la educación en las artes es la capacidad de utilizar las técnicas y los materiales de creación para alcanzar un determinado fin. Es lo que Eisner (2004) denomina el "uso de los materiales como medios", una habilidad que pone en práctica la utilización de la inteligencia y los conocimientos del alumnado a la hora de examinar cuáles son los límites o las posibilidades del material con el que están trabajando. En estas primeras etapas, se trataría de favorecer las expresiones de los niños y las niñas combinando diferentes propuestas en las que vayan descubriendo técnicas, procesos… aplicados a los temas habituales y expresiones personales o propuestas de los maestros y las maestras.

Por otro lado, y como ya hemos comentado, la segunda posibilidad que nos ofrece el desarrollo de la sensibilidad perceptiva es la puesta a nuestra disposición de un nuevo marco de referencia a través del cual percibir el contenido expresivo existente en las obras artísticas. Esto significa que las artes nos proporcionan una nueva óptica de la realidad, a través de la cual los aspectos cualitativos de los objetos y su contenido expresivo adquieren una importancia vital. Al comprender las relaciones que se establecen entre los elementos formales, los niños y las niñas acceden a toda una nueva perspectiva de la realidad, que influye de forma determinante en cómo observa y se relaciona con el mundo que le rodea. Al contemplar una obra de arte desarrollamos nuestra percepción focalizando la atención en los aspectos cualitativos de los objetos e identificándolos. La educación artística promueve, por extensión, el aprendizaje y el uso de la inteligencia cualitativa, desarrollando la capacidad humana de identificar el contenido expresivo de una obra de arte o cualquier otra manifestación.

2.2.2.2 La capacidad de mirar hacia el interior

Lo expuesto en el apartado anterior conecta directamente con la segunda aportación que a nuestro entender nos ofrece el desarrollo de las dimensiones perceptivas y críticas en el ámbito artístico: la capacidad de mirar hacia nuestro interior, desarrollando nuestra autonomía individual a través del descubrimiento de nuestras ideas, creencias y sentimientos. Según Eisner (2004: 28):

"Las artes son medios para explorar nuestro **propio paisaje interior.** Cuando las artes nos conmueven de una manera genuina, descubrimos lo que somos capaces de experimentar. En este sentido, las artes nos ayudan a descubrir el contorno de nuestro ser emocional. Ofrecen recursos para experimentar el alcance y la variedad de nuestra receptividad y nuestra sensibilidad".

Esto es así porque los temas que tratan las obras artísticas atañen a las preocupaciones más profundas del ser humano, las que tienen que ver con sus temores, sus aspiraciones, su memoria y, en definitiva, su ser sensible. Quizás por este motivo la educación artística, cuando es efectiva, tiene repercusiones en la conducta de los niños y las niñas, activa su sensibilidad y estimula su deseo por ver más y por hacer sus propias creaciones. Asimismo, hace que sientan que lo que hacen es importante y que esta actividad es relevante para sus necesidades (Lowenfeld y Lambert, 2008).

Se trata, por lo tanto, de un aprendizaje que provoca recompensas intrínsecas, ajenas a los triunfos educativos o a las calificaciones y cuyo objetivo es motivar en tal grado al alumnado que desee profundizar en la materia incluso cuando se encuentra fuera del entorno escolar. Como dice Eisner (2004: 73) esta es una idea sobre la enseñanza "según la cual puede que sus efectos no se manifiesten hasta mucho después de que los estudiantes hayan finalizado los estudios y de maneras que sus enseñantes ni siquiera llegaron a imaginar". Pero no todas las ventajas del aprendizaje artístico se limitan a las recompensas intrínsecas, pues esta capacidad de mirar hacia nuestro interior repercute de igual manera en que desarrollemos las dos dimensiones cognitivas de percepción y crítica:

- En primer lugar, ***el estímulo del uso activo de la imaginación***, una facultad que nos posibilita el hecho de utilizar nuestra mente como fuente de contenido y como generadora de experiencias indirectas.
- En segundo lugar, ***el empleo del recurso de improvisación*** como herramienta válida a la hora de redefinir objetivos en caso necesario.



Figura 18. *Dibujo de Teo a los 5 años* (Caeiro, 2018)

Tabla 5. *Etapas evolutivas del Dibujo Infantil*

ETAPA	DESCRIPCIÓN	EDAD (AÑOS)
GARABATEO	En el comienzo de la autoexpresión. Se divide en tres: garabateo descontrolado, controlado e ideogramas.	1.5 a 4
PREESQUEMÁTICA	Aparecen los primeros intentos de representación. Todo aparece flotando.	4 a 7
ESQUEMÁTICA	Aparece la asimilación del concepto de forma. Aparece la línea base.	7 a 9
AMANECER DEL REALISMO	Adaptación del dibujo a la realidad que ven. Inicio de la perspectiva.	9 a 12
PSEUDONATURALISMO	Importancia del producto final y su semejanza con la realidad. Espíritu crítico.	12 a 13
LA DECISIÓN	Perfeccionamiento en una o más actividades. El adolescente decide y desea perfeccionar su técnica, según el producto que desea obtener.	13 a 14

Fuente: *Elaboración propia a partir de Lowenfeld y Lambert (1995)*

Vemos entonces, en primer lugar, cómo a través de la creación artística podemos utilizar nuestra **imaginación** como fuente de contenidos ilusorios, que cobran vida sólo dentro de nuestra propia mente. Las artes constituyen, así, una plataforma desde la cual las cosas se presentan de manera diferente a cómo las vemos normalmente, abriéndonos todo un mundo de posibilidades que podemos utilizar de forma activa en lo que se refiere a la resolución de problemas:

"Invitar a los estudiantes a usar su imaginación supone invitarles a ver las cosas de una manera distinta [...]. Esto es lo que hacen los científicos y los artistas; perciben lo que es, pero imaginan lo que podría ser y luego usan su conocimiento, sus aptitudes técnicas y su sensibilidad para profundizar en lo que han imaginado". (Eisner, 2004: 243)

La carencia o existencia de la formación artística adecuada puede suponer, por lo tanto, la diferencia entre un ser humano flexible y creativo u otro falto de recursos internos y, en consecuencia, incapaz de aplicar su aprendizaje (Lowenfeld y Lambert, 2008). Por otro lado, la imaginación también nos ofrece una segunda posibilidad: ver a través de los ojos de otros y experimentar sensaciones de manera indirecta. Con ello nos liberamos de lo literal y nos exponemos a experiencias mucho más complejas y sutiles (Eisner, 2004). Esto sucede gracias al hecho de que el arte puede materializar los pensamientos y convertirlos en imágenes susceptibles de ser vistas por los demás. De esta forma, la educación en las artes contribuye al fomento de valores como la tolerancia y la capacidad de empatía, principios humanos habitualmente olvidados por la enseñanza, pero responsables del desarrollo de la sensibilidad del individuo, su bienestar espiritual y su habilidad para vivir de forma cooperativa en una sociedad (Lowenfeld y Lambert, 2008).

Finalmente, la capacidad de mirar hacia nuestro interior también trae consigo el desarrollo de la facultad de **improvisación** o lo que Eisner (2004) llama "flexibilidad de propósito". Esta facultad nos ofrece la posibilidad de cambiar de rumbo durante el desarrollo de un proceso determinado, si es que topamos con posibilidades mejores o nos encontramos con algún suceso imprevisto que nos impide continuar por el camino marcado. Este importante logro cognitivo "difiere fundamentalmente de la rigidez de unos pasos prescritos para la consecución de un objetivo predefinido" (Eisner, 2004: 251). En resumidas cuentas, a través de los procesos artísticos el alumnado descubre algo tan importante como el hecho de que un problema no tiene siempre una única solución, pues la educación artística ejercita el pensamiento convergente y divergente, promoviendo la capacidad de pensar por uno mismo y la búsqueda de respuestas autónomas para la resolución de cualquier problema o dificultad o situación vivida o encontrada.

2.2.2.3 Sobre la capacidad crítica: límites en la infancia

Inmersos como estamos en la "sociedad de la imagen", las manifestaciones visuales forman parte de nuestra cotidianeidad, estableciendo y moldeando nuestros valores, actitudes, pensamientos, deseos, etc., hasta conformar nuestra identidad tanto individual como colectiva (Marín, 2011a). Los seres humanos debemos ser capaces de reconocer esas imágenes para interpretar su significado y comprendernos mejor a nosotros mismos y conocer mejor el mundo en el que vivimos. Esta es, precisamente, otra de las labores que lleva a cabo la educación artística, y lo hace tratando de ejercitar en el alumnado la habilidad de traducir el contenido expresivo de las formas creadas por otros, a una forma hablada o escrita (Eisner, 2004). El objetivo es desarrollar la capacidad de comunicar en formato lingüístico lo que se experimenta a nivel sensorial y emocional al observar una representación visual, una obra de arte, un paisaje, un edificio, etcétera. La importancia de este proceso reside en el hecho de que, por ejemplo, la búsqueda de pautas en las obras de arte, temas, motivos… hace que los niños y las niñas se vean obligados a buscar algo que decir, los estudiantes profundizan en su análisis, obteniendo, por extensión, una serie de conocimientos que les ayudarán a comprender más en profundidad cualquier otra obra artística ante la que se encuentren en un futuro.

Este conocimiento, además, puede extrapolarse a cualquier ámbito educativo, pues la necesidad de elaborar un producto discursivo les obliga a desarrollar su capacidad de análisis, una aptitud de una importancia fundamental tanto para su experiencia vital como para el resto de las áreas del conocimiento humano. Es imprescindible que los seres humanos, además, aprendamos a cuestionarnos las representaciones a las que estamos expuestos, pues debemos ser capaces emitir un juicio de valor sobre los mensajes a los que estamos expuestos a través de los diferentes medios que conforman nuestra cultura —como la televisión, el cine, la radio, la prensa, las redes sociales—. Si ejercitamos, por lo tanto, nuestra **dimensión crítica** en el análisis de las imágenes o de las obras artísticas, estaremos también desarrollando nuestra capacidad de valoración u opinión de las obras artísticas e imágenes mediáticas y aprendiendo que es necesario profundizar en la intencionalidad o veracidad de cualquier tipo de testimonio —artístico, informativo o cumunicacional— al que nos encontremos expuestos.

Esta dimensión crítica es, tal vez, la que más limites presenta dadas las edades en las que ocurren las experiencias den la etapa de infantil (0-6 años, especialmente de 3-6 años). No obstante, es preciso que el alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil conozca y domine estos niveles discursivos sobre la cultura visual y el universo mediático ya que a menudo introducirá imágenes artísticas y mediáticas en las experiencias de aula. Y esto debe hacerlo aplicando una mirada crítica sobre esas imágenes, sus autores y lo que representan. No obstante, estas experiencias propias deben estar en conexión y en perspectiva con las edades y realidades del aula de infantil.

2.2.2.4 Sobre la capacidad creadora y creativa

En el contexto del arte, un término que define en primera instancia el trabajo artístico y de los artistas es "crear" y "creación" y la mayoría de los trabajos artísticos se enmarcan en proyectos **creadores**. Hay un contexto disciplinar del acto creador (el artístico), otro de carácter antropológico (lo humano) y otro de carácter tecnológico (la fábrica). Crear una pintura sigue siendo muy diferente a crear un coche, aunque ambos respondan a la idea de "proyecto" de creación, cuyo fin es construir, fabricar, producir un objeto. La creación, en el contexto de la educación artística y del arte, es más que un marco proyectivo, es un trayecto vivido, no es un instante de un proceso ni un resultado, y como tal, conforma una urdimbre de actos que arrastran una vivencia única y valiosa a la formación escolar. Para Marcel Duchamp (1887-1968) el acto creador era un "coeficiente artístico" contenido en la obra resultado de lo intuitivo, lo intersubjetivo, lo inconsciente, lo intencional, lo inesperado y el aporte del espectador (1957).

En este sentido, debemos considerar que dentro de los diferentes tipos de proyectos, y en línea con los proyectos de creación identificados por Kilpatrick (1926) identificamos, coherentemente, el **Aprendizaje Basado en la Creación**, que podemos definir:

"como una vivencia educativa, cognitiva, sensitiva y emotiva cuyo propósito puede ser construir un objeto, generar un producto o dar forma física a una idea o a un sentimiento por medio de lenguajes, materiales, herramientas y recursos diversos pasando por acciones y fases que le dan sentido, donde el crear adquiere protagonismo". (Caeiro, 2018: 160)

Por todo ello, el Aprendizaje Basado en la Creación (ABC) supone una vivencia en la cual el niño o la niña se proyecta en la acción creadora. Desde luego, el ABC comparte aspectos con el Aprendizaje Basado en Proyectos, pues ambos buscan un aprender activo y significativo. No obstante, un educador o una educadora de arte tiene la suerte de poder trabajar "plástica y visualmente" con las emociones, sentimientos e ideas de los niños y de las niñas, de traducir a imagen su universo individual visibilizando su personalidad o su concepción de la sociedad al trabajar con sus vivencias desde el primer día: le pide que representen a su familia y como la traen incorporada cognitiva, emocional y sentimentalmente, la representan.

Cualquiera que haya vivenciado la experiencia creadora del arte sabe que cuando proyectamos desde la creación arrastramos en ese proceso lo pasado, no es un proyectar sólo hacia un destino o solución preconcebida por el profesor o la profesora, como ocurre en la mayoría de los proyectos fundamentados en tareas programadas, problemas ya resueltos, gramáticas ya conclusas. En el Aprendizaje Basado en la Creación, como ya hemos indicado, la vida del niño o de la niña forma parte de las operaciones realizadas, y el **ser** y el **convivir** no se consideran algo externo a los aprendizajes; todo lo cual exige disponer de un "curriculum vivo". Para lograrlo, no debemos reducir la idea de conocer o de aprender a lo científico ni la de crear a algo tan trivial como crear un "nuevo documento de Word".

Por otro lado, a la hora de aplicar el Aprendizaje Basado en la Creación, **no debemos confundir creación con creatividad** (o reducirnos a este término). Como expresó Adams (1996), *si la creatividad es permitirse cometer errores, el arte es saber cuáles conservar.* El mal uso del término para identificar procesos de todo tipo ha generado que algunos teóricos y profesionales de la educación no conozcan la diferencia entre creatividad y creación interpretando esta última como sinónimo de la primera, trasladando el término de creación y su significado a favor del de creatividad. La creación es un acto en el tiempo que incorpora, entre otras cosas, momentos de creatividad. Creatividad (sustantivo) y "creativo" (adjetivo) hacen referencia a una cualidad mental y es una acepción contemporánea que empieza a introducirse en nuestro lenguaje y a teorizarse en el siglo XIX. Pero en el contexto formativo y profesional del arte continuamos diferenciando claramente los dos términos (Moraza, 2012: 21):

"La creatividad, reducida en las sociedades del conocimiento a la productividad de sorpresas eficaces convoca una nueva alienación. Frente a esa inercia creativa, l**a experiencia del arte** es, en su sentido más pleno, la conjunción entre lo real de la singularidad de un sujeto, y su integración renovada dentro de la sociedad. La experiencia del arte incluye sin duda la creatividad, pero la somete a elaboraciones y juicios ulteriores para poder convertirla en obra."

La **acción creadora** implica muchas más operaciones que la de aplicar intencionalmente la creatividad. Es algo que ya identificó **Tatarkiewicz** en *Historia de seis ideas: Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética* (2002), para quien la creatividad es un factor y elemento más que se significa en la tarea de hacer o crear arte. Por eso en la arquitectura que configura el ABC la creatividad se desvela e identifica como un elemento más en su construcción: "La creatividad, en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la originalidad y el pensamiento divergente". (Guilford, 1952, citado por Esquivias, 2004: 4). Para **Guilford**, el desarrollo de la capacidad creativa incluye facilitar y estimular el acceso tanto al pensamiento convergente como al divergente, desarrollando la habilidad de recurrir a ellos haciéndolos funcionales al **proceso de creación**; por eso hay técnicas y métodos que al aplicarlos nos harán ser más creativos (Marín y De la Torre, 1991; Torrance y Myers, 1976,;Gardner, 1998) pero no mejores creadores si la creatividad no se acompaña de otros factores.

Al desplazarnos de la creatividad y situarnos conceptualmente en el **proceso creador**, encontramos que este no es algo tangible porque no es mecánico, finito o universal (Sanz de Acedo et al., 2007), donde un único esquema, modelo o diseño metodológico sirve para todos los alumnos, situaciones y propuestas.

Grahan **Wallas**, en su obra *El arte del pensamiento* (2014), presentó en 1926 uno de los primeros modelos del proceso creador. Su modelo fundamenta el proceso de crear en una serie de etapas o fases que, según él, se suceden una tras otra (Tabla 6) intentado dar respuesta a la clase de operaciones mentales o estrategias que se utilizan en cada una: preparación, incubación, iluminación, verificación y elaboración. Esta estructura clásica propuesta por Wallas que introduce la idea de que hay un "método" por el cual traducir lo que ocurre en la acción creadora sería cuestionada y ampliada por autores posteriores como **Csikszentmihalyi** (1998), quien nos advierte que si el proceso creativo en estos términos es tomado literalmente puede conducir a una comprensión distorsionada del mismo. Para Csikszentmihalyi, el proceso creativo no siempre es lineal sino recurrente, donde las fases y los tiempos se entremezclan holísticamente. Como explica Pascale:

> "Csikszentmihalyi plantea que el tratar a la creatividad exclusivamente como un **proceso mental** no hace justicia al fenómeno de la creatividad, que es tanto **social y cultura**l, como **psicológico**. Esto es, la creatividad no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural". (2005:65)

Asimismo, a menudo restringimos la creatividad a lo conceptual, inteligible, consciente, lógico o a una disciplina de lo mental… operaciones todas que actúan en el pensamiento o que inciden en la parte cognitiva relacionada con las ideas. Tal y como indican Esquinas y Sánchez (2011:56), las fases del proceso "creativo" se desarrollan por la intervención de distintos tipos de pensamiento en algún momento y no son "lineales": el *pensamiento divergente* de Guilford (1980): permite abrir las posibilidades existentes en una situación determinada en comparación con el pensamiento convergente; el *pensamiento lateral* de De Bono (1970): plantea producir ideas fuera del patrón de pensamiento habitual; el *pensamiento productivo* genera muchas ideas diferentes, originales y elaboradas; el *pensamiento crítico* revisa la decisión tomada. Pero, en el proceso de creación, también lo emocional, lo sensible de la vivencia y lo corporal actúan, influyen y determinan.

En el contexto de nuestro Proyecto Docente, el término primario y que recoge la legislación para "creatividad" es "expresión", referido a las producciones de los niños y las niñas, que no es otra cosa que decir "creaciones". **Pero esta operación creadora en el contexto de la educación artística, también aplica a la percepción y la crítica, que se convierten a través de las experiencias de aula en percepción creadora (activa) y crítica creadora.** Si pensamos en las edades de los niños y las niñas de infantil (0-3 y 3-6), su dimensión expresiva es la más trabajada. No obstante, el futuro maestro y la futura maestra deben adquirir el hábito de una percepción y una crítica de lo que nos rodea creadoras y activas. Lo percibido debe afectar a lo creado y esto haber adquirido madurez a través de una mirada crítica sobre lo que se hace, ha hecho o va a hacerse.

Por otro lado, más que trabajar desarrollando la creatividad en esas edades infantiles, se deben pensar, diseñar y generar contextos en los que esa capacidad innata propia de los niños y las niñas (con un palo hacen un caballo y con unas sillas un tren) se mantenga y amplifique año tras año para que no vaya a menos, sino a más. Y las experiencias de expresión-creación son un territorio idóneo para activar la creatividad y otras categorías insertas en los procesos creadores como la imaginación creadora o la fantasía.

En este contexto, el Aprendizaje Basado en la Creación nos lleva a posibilitar diferentes diseños metódicos según cada proyecto ideado, experiencia o Situación de Aprendizaje que se planteen, sin constreñirnos a un diseño universal con unas fases y categorías recurrentes. En la Tabla 7 podemos ver la gran diferencia entre considerar los procesos creadores (y creativos) universalmente o contextualizados en las singularidades de quienes los llevan a cabo y "viven" según sea su "proyecto".

Tabla 6. *Fases del proceso de creación según Wallas*

FASES DEL PROCESO CREADOR PARA WALLAS		
Fase		**Descripción**
1	**PREPARACIÓN**	• Recopilación y sintetización de la información que ayuda a familiarizarse plenamente con el problema o tarea a realizar. • Requiere ejercitar ciertas capacidades: atención selectiva, actitud valiente para superar dificultades, curiosidad e interés, intencionalidad explícita para solucionar el problema y disposición para intercambiar ideas. • Constituye la materia prima con la cual el subconsciente podrá actuar en la fase siguiente.
2	**INCUBACIÓN**	• Intervención del nivel inconsciente, las ideas y las imágenes afloran para establecer combinaciones nuevas; puede durar horas, días, incluso años. • Parece que el sujeto no está directamente implicado en la situación del problema, es como si hubiera dejado de pensar. • Los teóricos discrepan sobre lo que ocurre en la mente del individuo durante este periodo.
3	**ILUMINACIÓN**	• Es el corazón del proceso creativo, que establece el orden y la significación en lo que antes era caótico. • Surge la comprensión del problema planteado, a veces sin saber cómo ni por qué ocurre, es algo súbito e intuitivo que cuando se hace presente produce emociones de alegría y de satisfacción.
4	**VERIFICACIÓN Y ELABORACIÓN**	• Constatación de la respuesta creadora para ver si cumple con los parámetros de novedad, verdad y utilidad. • El creador ejecuta de hecho su proyecto creador.

Fuente. *Elaboración propia a partir de Wallas (1926) y Sanz de Acedo et al. (2007)*

Tabla 7. *Fases y acciones básicas de un proyecto creador (artístico)*

ACCIONES DEL APRENDIZAJE BASADO EN LA CREACIÓN (artística)		
Fase		**Descripción**
1	**Desear**	*…sentir la motivación de hacer algo en relación a un tema, una persona, un planteamiento, una experiencia…*
2	Desear y **Percibir**	*…el mundo que nos rodea, las cosas, las relaciones, las personas, a nosotros mismos...*
3	Desear y Percibir y **Registrar**	*…las primeras sensaciones, deseos, motivaciones para que empiecen a materializarse y germinen: dibujos, pinturas, fotografías, textos, recortes, colecciones…*
4	Desear y Percibir y Registrar y **Pensar**	*…intuir, presentir, concebir, comprender, entender, cognoscer.... para reorganizar todo lo que tenemos registrado, categorizarlo y relacionarlo…*
5	Desear y Percibir y Registrar y Pensar y **Sintetizar**	*…resumir para dar forma a todo lo que tenemos antes de elegir un camino para su materialización…*
6	Desear y Percibir y Registrar y Pensar y Sintetizar y **Decidir**	*… conscientemente entre las diferentes opciones que todo el material posibilita…*
7	Desear y Percibir y Registrar y Pensar y Sintetizar y Decidir y **Producir**	*…para dar forma a la sensación, a lo apuntado, lo pensado, lo sintetizado, lo deseado; a su vez implica varias fases o acciones igual de importantes que las demás:* • *Repensar, modificar, descartar, elegir, componer, descomponer, deconstruir, borrar, rechazar, escoger, valorar, enjuiciar, criticar, distanciar, observar, percibir, intuir, entender, descansar, regresar…*
8	Desear y Percibir y Registrar y Pensar y Sintetizar y Decidir y Producir y **Socializar**	*…compartir el resultado, publicarlo…*
9	Desear y Percibir y Registrar y Pensar y Sintetizar y Decidir y Producir y Socializar y **Eclosionar**	*…salir del proyecto, distanciarse del resultado, eclosionar para pasar a otra proyección, deseo o vivencia…*

Fuente: *Caeiro (2018)*

2.2.3. Las dimensiones patrimonial, cultural y estética

2.2.3.1 Patrimonios y cultura: material, inmaterial y natural

En el contexto formativo que ocurre desde la infancia, se hace necesario ir generando hábitos en los niños y las niñas que sean capaces de mantener y amplificar a lo largo de su vida. Conectado con la competencia **Conciencia y Expresiones Culturales**, situaremos las competencias **estética y patrimonial**.

Las competencias básicas (o clave), atendiendo a las dimensiones del aprendizaje que ponen en juego, a diferencia de los contenidos específicos enmarcados en cada área y materia, se consideran como (Comisión Europea, 2002):

1) ***Multifuncionales***, pues permiten la realización y el desarrollo personal a lo largo de la vida, la inclusión y la participación como ciudadanos activos y el acceso a un puesto de trabajo en el mercado laboral.

2) ***Transferibles***, a diferencia de los contenidos específicos, pues se aplican en múltiples situaciones y contextos para conseguir distintos objetivos, resolver situaciones o problemas variados y realizar diferentes tipos de trabajos.

3) ***Transversales*** e interdisciplinares a las áreas y materias curriculares porque su aprendizaje no es exclusivo de una de ellas.

4) ***Integradoras***, a diferencia de los contenidos específicos, porque combinan conocimientos ("saber"), destrezas ("hacer") y actitudes ("ser").

5) ***Dinámicas***, porque las competencias de las personas carecen de límites en su crecimiento y se construyen a lo largo de la vida.

La **competencia Cultural y Artística** —o Conciencia y Expresiones Culturales— supone, entre otros aspectos: "El desarrollo de la capacidad e intención de expresarse y comunicar ideas, experiencias y emociones propias, partiendo de la identificación del potencial artístico personal (aptitud/talento). Se refiere también a la capacidad de percibir, comprender y enriquecerse con las producciones del mundo del arte y de la cultura" (BOE, 2015: 7001). Pero, ¿qué significa ser competente cultural y artísticamente hablando? Como explica Andrea **Giráldez**, es una:

"Persona que se interesa por el mundo de la cultura y el arte, que tiene un sentido de identidad cultural a la vez que respeta las ideas y formas de expresión de otras culturas y que busca diferentes maneras de "conectarse" con las distintas manifestaciones artísticas, ya sea como espectador o expresándose a través de ellas". (2007: 68)

Al mezclarse en esta competencia dos conceptos ya de por sí tan complejos como son "cultura" y "arte", el espacio de trabajo y desarrollo también puede devenir complejo. Estos dos conceptos y los sentidos que incorporan acerca de lo que debe ser arte o cultura no pueden delimitarse fácilmente, y menos su asociación. Debemos considerar que aquí entra la música, la danza, el teatro, la literatura además de las artes visuales y plásticas. En la definición del marco de competencias europeo se han subrayado dos aspectos interesantes (Escamilla, 2008: 93):

a) Por un lado, ***la idea de comprensión*** (conciencia es el término que emplea el documento) y de expresión, tanto del arte como de la cultura.

b) Por otro lado, cuando se define el referente de expresión cultural nos lleva a ***la idea de un patrimonio amplio***, que incluye obras populares y contemporáneas, y abarca también la literatura.

Si atendemos al desarrollo de las dimensiones del aprendizaje que posibilita el ámbito de la competencia Cultural y Artística encontramos que es uno de los menos delimitados. La competencia Cultural y Artística, tal como explica Escamilla (2008: 93 y ss.), se agrupa en tomo a las dimensiones generales de **comprensión** y **expresión**. A ellas se suma otra de **actitud** desde la cual se deben asumir, contemplar y desarrollar tanto la cultura como el arte. Para Escamilla, podemos agruparlas de la siguiente forma:

1) ***Comprensión artística y cultural***. Aborda los aspectos relacionados con el estudio del patrimonio, la identificación de los componentes esenciales de las artes y las manifestaciones de la cultura, su diversidad y los medios para su análisis, conocimiento y comprensión.

2) ***Expresión artística y cultural***. Se ocupa de tratar el desarrollo de las habilidades y destrezas que cada lenguaje artístico y cada forma de expresión cultural nos aportan; asimismo, facilita el desarrollo y la integración de distintos lenguajes y técnicas.

3) ***Actitud ante el hecho artístico y cultura***l presente en la sociedad. Recoge los elementos de contenido relacionados con las actitudes, valores y normas; la disposición activa a colaborar, el esfuerzo personal, el aprecio de las obras de los otros, etc., incluye aquellos aspectos del comportamiento social que permiten advertir en las manifestaciones artísticas recursos para la convivencia social.

En este sentido, al trabajar en la comprensión y actitud ante el hecho artístico y cultural, incorporamos experiencias en torno al patrimonio y la cultura en los que se desarrollan tanto aspectos cognitivos (percepción, crítica…) como afectivos (personales y sociales) en los niños y las niñas.

Debemos, además, identificar en el contexto de "la comprensión y actitud del patrimonio y su percepción" aquél que es tanto **material** (conjunto físico de obras, arquitecturas, lugares históricos...), **inmaterial** (lo intangible como canciones, relatos…), como el patrimonio **natural**.

En relación al **patrimonio natural**, resulta fundamental llevar al alumnado a situaciones de aprendizaje en las que la naturaleza, el paisaje natural, el propio Planeta Tierra en sus fragilidades y bellezas esté presente. Esto conlleva educar en una conciencia ecológica desde la infancia y en una actitud medioambiental basada en "hábitos" de comportamiento, valores y normas relacionados. La educación tanto artística como patrimonial permite trabajar proyectos multidimensionales, ya que en esta asociación se apela a la realidad de las cosas y no solo a su representación.

La propia UNESCO en el *Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística* (2024), indica que:

"La **cultura** y las **artes** nutriéndose de la diversidad de **expresiones culturales,** enriquecen y revitalizan la **educación**, ofreciendo a todo tipo de alumnos, incluidos los que están en situación de vulnerabilidad, los **medios para expresar su humanidad** y acceder a todo un abanico de **formas de expresión** y de **modos de pensar, conocer**, **ser** y **hacer**, así como a los relatos e idiomas de pueblos y comunidades que dan sentido a su lectura del mundo, potencian su autoconfianza y su motivación y contribuyen así a un mejor aprendizaje. La cultura y las artes posibilitan, amplían y hacen permanentes los espacios y colectivos de aprendizaje. Además, el hecho de aprender en, por y con la cultura y las artes puede desarrollar un amplio conjunto de **aptitudes cognitivas, sociales, emocionales y conductuales**, reforzar el aprendizaje holístico y la sensibilidad para con el **medio natural** y fomentar el diálogo, la cooperación y el entendimiento interculturales, elementos clave todos ellos para afrontar de modo sostenible los problemas y procesos de transformación del mundo. Es por ello que son esenciales para un proceso de aprendizaje integral y adaptado a las exigencias que plantea el mundo de hoy y de mañana" (UNESCO, 2024:3).

2.2.3.2 La estética como experiencia integradora

Una vez señalados los conocimientos cognitivos, perceptivos, expresivos, y críticos que aporta la educación artística a la formación desde la infancia, introducimos los conocimientos y experiencias patrimoniales y estéticas, no menos valiosos a la formación infantil, y que posibilitan trabajar esas dimensiones y categorías cognitivas a partir de situaciones y contextos de aprendizaje artísticos, patrimoniales y estéticos diversos.

Como señala Eisner (2004), gracias al aprendizaje artístico aprendemos a ver el mundo desde **una perspectiva estética** haciendo que la vista se ponga al servicio de la sensibilidad. En base a lo señalado hasta el momento es posible sostener, por lo tanto, que gracias al desarrollo de la sensibilidad perceptiva o de la capacidad de mirar hacia el exterior, los seres humanos obtenemos un conocimiento del mundo que "hace una aportación única a la experiencia individual" (Eisner, 2005: 9). El arte es un proceso humano fundamental, a través del cual se han expresado todos los grupos sociales a lo largo de la historia (Lowenfeld y Lambert, 2008):

Figura 19. *Mis hijos y yo escuchando el Museo Pablo Gargallo en Zaragoza* (Lavilla, 2020)



"La **dimensión estética** nos conduce al reconocimiento del valor de la percepción, del darse cuenta sobre las impresiones recibidas, sean gozosas o no, procedan estas del arte, de la naturaleza o de las propias emociones. Hablamos entonces de la experiencia estética como resultado de la impregnación total del ser, de su grado de asimilación de lo sensitivo, de su compromiso espiritual con lo que ve, lo que escucha, lo que siente y lo que vive. En este sentido subrayamos el respeto por la receptividad estética individual, la que atañe a cada persona y a su mundo propio. De ahí las diferentes valoraciones que el espectador puede hacer del hecho artístico, pues es inevitable que en sus observaciones personales comprometa sus propias experiencias vitales". (Sánchez, 2010: 21-32)

Herbert **Read**, en su obra más influyente y significativa, *Educación por el arte* (1943) concibe el arte como un proceso que ofrece una salida constructiva y positiva para la expresión de ideas y sentimientos. Su punto de partida es la sensibilidad estética (que incluye todos los modos de expresión individual: literaria, poética, visual, plástica, musical, cinética y constructiva), y su finalidad es "desarrollar una personalidad integrada". Para Read, el arte debe ser la base de la educación: "La función más importante de la educación concierne a la orientación psicológica y por tal motivo reviste fundamental importancia la educación de la sensibilidad estética" (1943: 36). Read entiende el arte como: "Un modo de integración —el modo más natural para los niños— y como tal, su material es **la totalidad de la experiencia**. Es el único modo que puede integrar cabalmente la percepción y el sentimiento" (1943: 80). Los principales preceptos que expone Read en su libro son:

1) Considera **la experiencia como algo memorable** y utilizable en la medida que toma forma artística, como un hecho necesario y conveniente para los niños en el medio educativo.

2) Involucra **elementos complementarios** que forman parte de lo que él concibe como arte y, por supuesto, de la estructura mental de una persona.

3) La **percepción**: ligada con los sentidos, con el aprendizaje, con la parte lógica de la persona.

4) El **sentimiento**: atado a la sensibilidad, a la emotividad, a la intuición.

Así lo reconocía también **Dewey**:

"En una efectiva experiencia **artístico-estética**, la relación es tan próxima que controla simultáneamente el acto y la percepción. Tal intimidad vital de conexión no puede tenerse, si solamente están comprometidos la mano y el ojo. (...) Cuando la experiencia es estética, la mano y el ojo sólo son instrumentos a través de los cuales opera toda la criatura viviente, totalmente activa y en movimiento". (Dewey, 2008: 57-58)

Por tanto, en las experiencias de aprendiza estéticas se están poniendo en juego diversas dimensiones valiosas a la formación integral de los niños y las niñas y que el arte debe potenciar y provocar desde los primeros años. En definitiva, educar se basa en "formar" seres que sean, sobre todo, **humanos**:

"El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos. Así, la condición humana deber a ser objeto esencial de cualquier educación". (Morin, 1999:2)

En este contexto, el trabajo de Michael J. **Parsons** ha resultado fundamental con sus propuestas para educar en experiencia estética. En su obra *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética* (2002) propone **estadios y fases evolutivas** para trabajar con el alumnado desarrollando su juicio estético y su inteligencia estética, tanto perceptiva como expresiva.

Hasta ahora hemos situado diferentes dimensiones que la educación artística pone en juego a través de sus experiencias. En las edades infantiles estas experiencias ocurrirán mayormente en el contexto del juego en el que habita la mente y espíritu infantil.

Lo que trataremos a continuación y para cerrar este punto dedicado a las dimensiones de la educación artística.



Figura 20. *Fotoensayo Tocar las flores en el paseo de Ordesa* (Caeiro, 2021)



Figura 21. E*xplicaciones e interacciones paseando en el lugar específico del arte y la naturaleza* (María Enfedaque con cámara analógica desechable, 2025)

"El juego es la condición fundamental en la vida del niño preescolar, mejor dicho, es su ***modus vivendi***".

(Froebel, 1984: 843)

"Jugar significa comprender, es decir, conocer y memorizar muchas cosas importantes que pueden ser útiles para la creatividad del niño, porque el juego implica la participación de todo el individuo, de todos sus sentidos. […] La creatividad está vinculada al juego, en el sentido de que la creatividad actúa en la memoria haciendo relaciones entre todo lo que uno ha memorizado. Así que, si a través del juego hacemos que los niños memoricen muchas informaciones, el niño se vuelve más creativo."

(Munari, 1997: 0:45 y 2:26)

2.2.4 Las dimensiones espacial, lúdica y simbólica desde las artes

Como sabemos, para los niños y las niñas casi todo supone un juego, jugar está en su naturaleza. Debemos reflexionar el contexto del juego, de los juegos y de los juguetes que forman parte de la vida del niño y de la niña y de su "particular cultura". El mundo (como se ha ido viendo en puntos anteriores a través del constructivismo, el cognitivismo, la neurociencia, la psicología…) se construye desde la experiencia, y se le da sentido y significado al interactuar con él y comprenderlo. Si el jugar en el niño nos viene dado, ¿por qué no aprovecharlo? Como expresaba Jerome **Bruner**:

"El juego no es solo juego infantil. Jugar, para el niño y para el adulto… es una forma de utilizar la mente, e incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que pondrá a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía". (1984: 219)

Para **Elkonin**, hay una estrecha relación entre la actividad de jugar y el arte:

"…a esa afinidad del juego y del arte se debe que las diversas formas de arte desplazan poco a poco de la vida adulta las formas desplegadas de actividad lúdica" (Elkonin, 1980: 23)

En las escuelas infantiles (Kishimoto, 2000: 3, citado por Sarlé, 2008: 57), la función simbólica, la creatividad y la socialización del niño eran poco relevantes dada la pequeña presencia de materiales y juguetes de estas categorías en relación con el resto de las experiencias didácticas. En las escuelas predominaban materiales destinados a la expresión gráfica debido a la adquisición de contenidos escolares como el dibujo. Hoy en día las escuelas infantiles disponen de un gran variado equipamiento y recursos de diversa naturaleza que permiten la manipulación, la construcción y la performatividad por parte de los niños y las niñas. En este sentido, el juego físico, recuerda Sarlé, amplia los objetivos de aprendizaje visuales y los contenidos a lo multisensorial y multidimensional.

No obstante, debemos utilizar la categoría de "juego" en relación a la riqueza y diversidad de situaciones, contextos y experiencias "lúdicas" que pueden ocurrir en la etapa de infantil. En el capítulo *Objetos, juego y construcciones* (2008) Sarlé identifica las posibilidades que ofrece el juego de construcción, en los que podemos ver cómo articulan las diferentes dimensiones competenciales. Para la autora, los juegos de construcción se asocian con:

- *El desarrollo de las habilidades matemáticas y las relaciones espaciales topológicas y proyectivas.*
- *Aspectos vinculados con las ciencias físicas, como los conceptos de gravedad, estabilidad, equilibrio, balance o interacción de fuerzas.*
- *La representación simbólica como la construcción de escenarios y la reproducción de ciertas construcciones de la vida real como edificios o puentes.*
- *Los lenguajes artísticos, especialmente los vinculados con la armonía en la construcción, el diseño y la simetría.*
- *La interacción verbal en el transcurso del juego, el habla intencional y la anticipación de metas.*

Numerosos juguetes incorporan en sus construcciones los números (Matemáticas), los colores, sus secuencias, la construcción de palabras (Lengua), los diferentes animales (Ciencias Naturales) … y todo utilizando diversos lenguajes artísticos. No obstante, es preciso diferenciar en el universo de los objetos y en su tipología lo que construye el niño y la niña con su propia imaginación de lo que le viene ya imaginado y construido por el mercado. Como explica Sarlé: "En los niños pequeños, los objetos son "soportes" del juego y del jugar y están en la base de la acción lúdica. Ocasionales o fabricados; caseros o industriales; de madera, tela, plástico, papel o goma…algunos juegos requieren materiales que los acompañen y sobre ellos los jugadores adscriben sus acciones" (2008: 57).

En la tipología de juegos, según la autora, centrándonos en los objetos, podemos distinguir (Sarlé, 2008: 58-59):



1. ¿Qué significa el arte para el niño? (Ver pág. 8)

Figura 22. *¿Qué significa el arte para el niño?* (Lowenfeld, 1973)

- *Juegos que utilizan el mismo objeto, pero difieren en sus reglas.* Las cartas o los dados son objetos que encierran diversos juegos.
- *Juegos que utilizan objetos a los que llamamos "juguetes".* Son aquellos elementos que reproducen a escala (miniaturizan) objetos que reflejan la vida o las tareas típicas de la vida adulta. Muñecos, coches, escenarios, personajes en miniatura, etc., accesorios en muchos casos de temáticas de dibujos o películas infantiles propios del *merchandising* que rodea estos productos.
- *Objetos que son juegos.* El juego se materializa en un objeto. Como el yoyó.
- *Objetos que se utilizan para jugar.* Cajas, tubos de cartón, sábanas, palos… que se simbolizan.
- *Objetos diseñados para juegos específicos.* Como el Tangram o los legos (también conocidos como juegos educativos o juguetes cognitivos).

Consideramos importante diferenciar en el concepto "juego" que este supone una acción connatural a la personalidad de los niños y las niñas, diferente a los "juguetes". Asimismo, no menos importante es desligar las actividades y posibilidades de lo artístico de los juguetes ya prefabricados de aquellos que permiten una mayor imaginación, creatividad y fantasía por parte de los niños y las niñas. Finalmente, esta tipología de los juguetes de Sarlé, debe servirnos para situar a las alumnas y los alumnos de magisterio más allá de las inercias de la mercadotecnia a favor de la personalización, tanto de los juguetes como de los juegos.

2.2.4.1 El modelo pedagógico de Reggio Emilia: el espacio, el juego y los cien lenguajes del niño (y de la niña)

Como sabemos, Loris **Malaguzzi** (1920 -1994), inició la propuesta educativa conocida como "Reggio Emilia" recogida en su famoso poema *No Way. The Hundred is There* ("Sin dudas, los cien están allí"), que alude a *Los cien lenguajes del niño*, un modelo con vigencia en muchos contextos educativos actuales de infantil. Su pedagogía resalta la necesidad de ampliar las posibilidades del conocimiento a distintos cauces, generando la reflexión y el cuestionamiento permanente de las ideas. Como nos recuerda Hoyuelos reflexionando los principios pedagógicos de Malaguzzi: "Todas las expresiones se construyen en reciprocidad, y posibilitan generar otros lenguajes que nacen y se desarrollan en la experiencia" (2006: 9). Para Malaguzzi, la especie humana tiene el privilegio de manifestarse en una pluralidad de lenguajes, y por eso como docentes debemos actuar desde la visión pedagógica y la premisa de que "el niño tiene cien lenguajes" y no uno, y darle cabida, salida y contexto en la "escuela" (Malaguzzi, 2021).

Malaguzzi situó a las artes en un lugar protagonista con la intención de reconocer y dar cabida a la diversidad de los lenguajes y las formas de expresión, respetando las singularidades de interpretación, representación y relación con el entorno (Martínez-Agut y Ramos, 2015). De este modo, considera importante que los sistemas educativos sean capaces de ofrecer las herramientas necesarias para tender un puente hacia todas aquellas manifestaciones que generalmente se encuentran relegadas o invisibilizadas detrás de otras áreas u otros objetos del conocimiento (Vecchi, 2013).

2.2.4.1.1 Los cuentos ilustrados como ejemplo lúdico y simbólico desde las artes

Los cuentos introducen a los niños y las niñas en universos únicos que activan su imaginación, su capacidad de soñar y su creatividad. El cuento o álbum ilustrado es un objeto que permite manipularlo, trabajar de forma diacrónica con diferentes páginas, generar ilustraciones, secuenciar historias, gestualizar y expresar con la voz diferentes registros al tiempo que se cuentan las historias. También permite la interactividad cuando se usan en su configuración y construcción pequeñas ventanas, puertas, zonas secretas o escondidas que deben ser abiertas, giradas, desplegadas por quién está leyendo la historia en el momento preciso, lo que se conoce como libros *pop-up* . Si además los docentes se convierten en "contadores de historias" aunamos en este tipo de propuestas la expresión oral y el relato con el universo visual y gráfico tan característico de la infancia y la mente infantil. Como recuerda **Berger**:

"La vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar" (2000: 13)

La combinación de palabra e imagen aporta al libro un carácter multimodal que permite la alfabetización múltiple a la vez que activa la imaginación, la fantasía, la evocación en quienes escuchan y ven las historias.

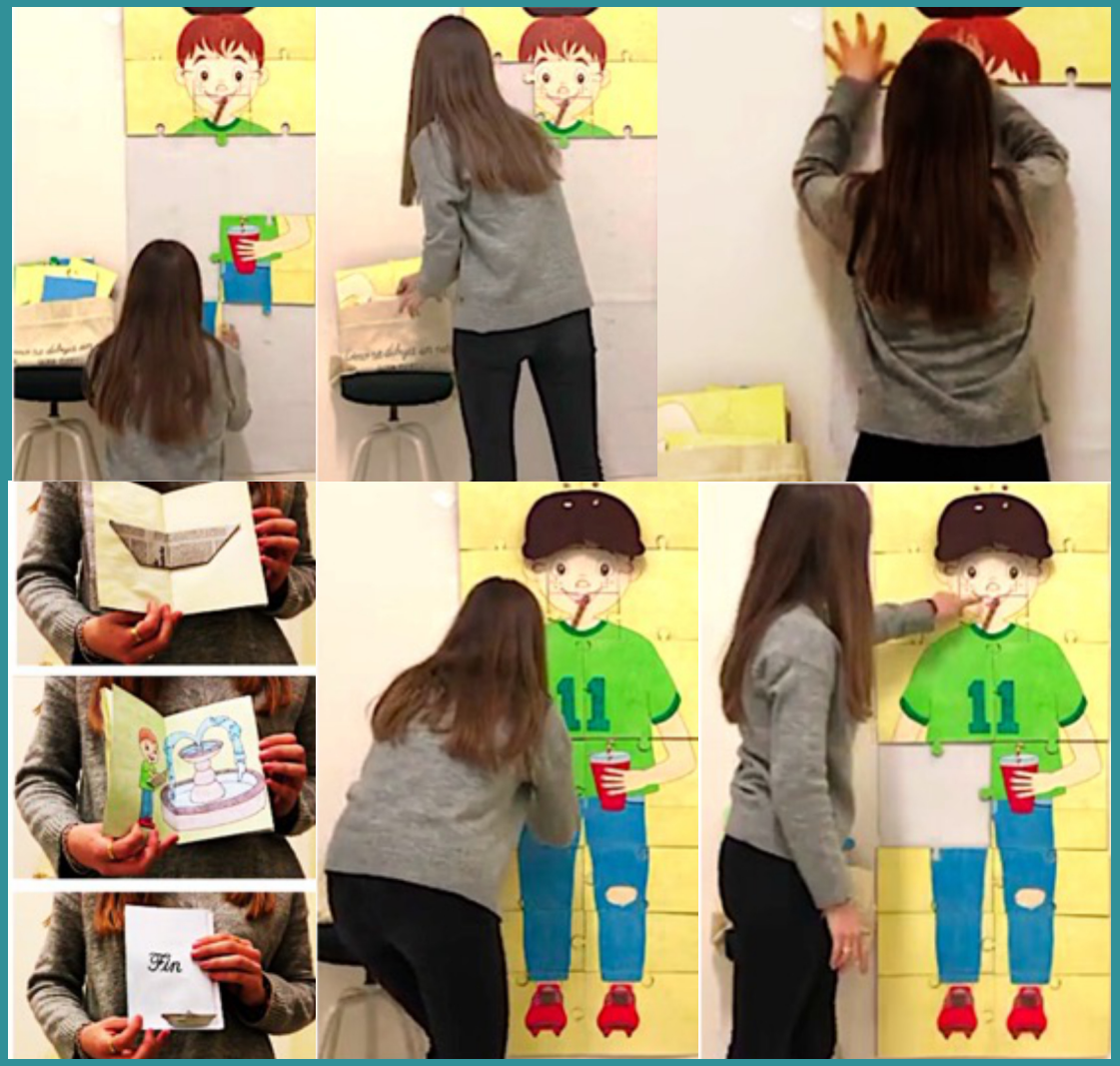


Figura 23. Fotogramas del vídeo *¿Cómo dibujar un niño?* Cuento creado por alumnas del Grado en Magisterio en Educación Infantil (Caeiro, 2022a)

La propia legislación nos invita a trabajar con este tipo de propuestas:

> "Será preciso crear un ambiente **multialfabetizador** rico que comprenda **todos los lenguajes posibles** y que establezca relaciones entre ellos. Un contexto de interacción con iguales y personas adultas, que ejercen como modelos lectores y escritores, despertará la curiosidad, el interés y las ganas de explorar y descubrir el significado social y cultural del lenguaje escrito. Ese interés se incrementará si se dejan a su alcance **libros** y otros textos de uso social adecuados a su edad e intereses. Esta primera aproximación se debe producir en el quehacer cotidiano del aula, enmarcado en situaciones funcionales y significativas para los niños y niñas, teniendo claro que la adquisición del código escrito no es un objetivo que se deba alcanzar en esta etapa. En esta etapa educativa se inicia también el acercamiento a la **literatura infantil** como fuente de disfrute y se empieza a tejer, desde la escucha en el contexto cotidiano de las primeras nanas, canciones de arrullo y **cuentos**, un vínculo emocional y lúdico con los textos literarios". (BOE, 2022: 14587)

La actividad formativa de las futuras maestras y futuros maestros de infantil exige enfocar parte de los aprendizajes en propuestas que posibiliten el trabajo con diferentes lenguajes, formas de comunicación y modos de expresión que les lleven de un nivel sintáctico a uno semántico en el que se construyan significados, mensajes, se materializan visualmente las ideas (Dondis, 1973). Y, además, deben saber hacerlo de un modo integrador. ¿Cómo podemos actuar pedagógicamente desde el aula de infantil para que diferentes lenguajes estén presentes en las experiencias?:

> "Sabemos bien que cada lenguaje, para ser ´hablado´ y ´actuado´ con competencia, requiere un profundo aprendizaje especifico, pensamos que esto es importante y que siempre hay que tenerlo presente; pero también estamos convencidos de que un lenguaje verdaderamente culto está dotado para relacionarse con los otros lenguajes, y siente la necesidad de nutrirse y dialogar con ellos". (Vecchi y Giudici, 2004:139)

El **cuento** o **álbum ilustrado** se manifiesta tanto como un medio capaz de generar diversos y enriquecedores aprendizajes en la infancia como un género artístico. Como explica Orozco (2009), se define un álbum ilustrado como un libro en el que la historia se cuente a través de imágenes y textos de tal manera que éstos se complementen o estén íntimamente relacionados entre sí. Tabernero, afirma que "un libro-álbum, a diferencia del libro ilustrado, es concebido como una unidad, una totalidad que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones" (2010: 2). Para Durán "no es que en el álbum se incluyan ilustraciones, sino que las ilustraciones hacen que aquel libro sea un álbum" (2000:14). De la misma manera encontramos historias narradas sólo con imágenes, pero no textos sin ilustraciones: "El álbum ilustrado ha de presentar carácter literario (narrativo o lírico), aunque para ello a veces solo se usen imágenes" (Ruiz Campos, 2009: 375). En este sentido, creemos que una propuesta idónea en el contexto de la materia de Educación Visual y Plástica, es la del "cuento-álbum ilustrado" .

En el cuento ilustrado (Caeiro, 2022a): hay una historia que contar a los niños y las niñas, cuyo texto puede estar más presente y en forma escrita a lo largo de la secuencia de ilustraciones o más vivo contado por quién narra la historia. El cuento puede nacer de las propias imágenes antes de las palabras. Los dos niveles (texto e imagen) están presentes y son fundamentales en la configuración, desarrollo y transmisión del cuento a su audiencia, que tendrá entre 3 y 6 años según el contexto escogido por el alumnado. Requiere la colaboración de ambos lenguajes para que la comprensión de la narración y la historia ocurra, pero, puede ser más significativa la imagen que lo que se dice verbalmente y combinar elementos bidimensionales con otros tridimensionales, ir de lo representado a lo objetual en sus elementos, personajes, atrezo. El cuento y las ilustraciones siguen a la historia y a la forma de contarla.

No estamos, entonces, solo ante lectores, sino también perceptores, ante una audiencia que percibe y escucha e interactúa con el propio cuento y el contador, la contadora. En cualquier caso, los diferentes formatos dialogan en aras de la mayor creatividad y permiten, en coherencia con las competencias artísticas, experimentar con el tamaño de las páginas, la disposición de las imágenes, el carácter de las palabras, su tipografía y diseño, ser más horizontal o vertical, incluso (Figura 23) tener una concepción y materialización de puzle que se construye mientras se lee y cuenta, añadirse o sustraerse elementos mientras se avanza en la historia, etcétera. Con el cuento ilustrado alfabetizamos tanto en la lectoescritura y lo textual como en lo visual o audiovisual y en un pensamiento cinematográfico que activa la narración secuenciada.

Esto exige y permite aplicar por nuestra parte como educadores un método de enseñanza-aprendizaje dialógico en el que son fundamentales las respuestas afectivas, emocionales, socializadoras de quiénes atienden, perciben, escuchan la historia y que debe generar y provocar quién la cuenta: los niños y las niñas son los últimos receptores del cuento ilustrado y narrado. En el currículo de Educación Infantil se enfatiza la importancia de la expresión y la comunicación en sus múltiples facetas y, desde esa perspectiva, el área de Educación Artística ha de facilitar y favorecer experiencias y aprendizajes que activen lo afectivo, lo cognitivo, lo sensorial, lo simbólico, lo emocional y la socialización en niños y niñas a través de las expresiones y los lenguajes. Y hacerlo además de un modo lúdico y divertido para esa audiencia infantil.

2.2.4.2. El espacio como tercer "maestro"

Asimismo, las consideraciones que **Malaguzzi** planteó a partir de la década de 1960 sobre la espacialidad y la cualidad de los ambientes educativos con su propio proyecto pedagógico han servido para fundamentar arquitecturas contemporáneas que han logrado materializar su idea de "escuela amable". Según su definición: "Nuestro objetivo es hacer una escuela amable (activa, inventiva, habitable, documentada y comunicable, lugar de investigación, aprendizaje, precognición y reflexión) en la que se encuentren bien los niños, los educadores y las familias" (Malaguzzi, 1993 [2020]: 52). Se busca generar un modelo de escuela con una identidad surgida de la vinculación con el territorio, haciendo que sus potencialidades o limitaciones sean las bases sobre las que organizar cada proyecto en busca de la esencia del enfoque ambiental reggiano: "no define un modelo espacial al cual adherirse, sino que más bien sugiere posibles proyecciones que se van modificando y enriqueciendo con el tiempo" (Cavallini et al., 2017: 189).

Malaguzzi introdujo la idea del "espacio como tercer maestro" (junto a las familias y a los docentes) considerando que este no era ajeno al modo en el que aprendemos. El espacio-ambiente es uno de los puntos considerados educadores a los que hay que prestar especial atención. Así se valora en la pedagogía Reggio Emilia que considera el **espacio-ambiente** de influencia directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cavallini et al., 2017). Igualmente, la función del espacio y del entorno socio-material en el desarrollo de los conocimientos creativos es indiscutible (Malinin, 2019). Es por ello que, el alumnado universitario, futuros maestros y futuras maestras en la etapa de infantil, debe ser consciente de su influencia y buscar la coherencia entre su proyecto pedagógico y el diseño de los espacios destinados al mismo, así como el uso que se le dará.

En el marco legislativo, tanto en el ámbito español (BOE, 2022), como específico aragonés (Orden ECD/853/2022), se reconoce el papel y la influencia que ofrece la organización de los espacios y los tiempos y la selección de recursos y materiales en el proceso educativo:

> "El alumnado, alentado por el interés y la emoción, participará con iniciativa propia en situaciones de aprendizaje en las que interaccionará con objetos, **espacios** y materiales. Mientras manipula, observa, indaga, prueba, identifica, relaciona, analiza, comprueba, razona… descubrirá las cualidades y atributos de los elementos **del entorno** más cercano. […] Además, utilizará los diferentes lenguajes y formas de expresión para acompañar sus acciones, autorregularse, compartir su sorpresa y su emoción ante un hallazgo, formular ideas o preguntas y contar o representar sus interpretaciones o conclusiones. Todo ello en un **contexto** sugerente y divertido que estimulará, sin forzarla, su curiosidad por entender lo que le rodea y le animará a plantear soluciones creativas y originales para responder a los retos que se plantean". (BOE, 2022:14582)

Del mismo modo la legislación educativa actual defiende la organización del espacio del aula en rincones y ambientes para el segundo ciclo de educación infantil:

> "Proporcionar diferentes situaciones de comunicación que permitan el diálogo y la expresión de ideas, pensamientos, sentimientos: la asamblea, ambientes de aprendizaje, rincones de juego, juegos dramáticos... Valorar y utilizar el juego como recurso fundamental para desarrollar destrezas comunicativas". (Orden ECD/853/2022: 20842)

La flexibilidad o rigidez de estos espacios refleja la visión de la niñez de las maestras y maestros, y las edades que tengan. Según la pedagogía Reggio Emilia: "no es el niño quien debe adaptarse a un espacio, sino que es el espacio el que debe proyectarse para acoger a los niños y el que va cambiando tras observar su manera de habitarlo, de construir relaciones y aprendizajes" (Cavallini et al., 2017: 185). Sin duda, es necesario buscar un equilibrio óptimo entre las actividades libres y las actividades dirigidas por el docente secuenciadas para el desarrollo progresivo de capacidades y atendiendo a las diversas necesidades del alumnado fruto de la observación del mismo.

En el descriptor del saber básico "D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás", para el primer ciclo de infantil, se indica:

> "Los materiales del entorno deben invitar al juego y a la recreación, creando espacios que faciliten el encuentro entre los miembros del grupo, a la vez que permita el aislamiento, el trabajo y el juego individual. A través del juego propiciamos la interacción entre el alumnado, posibilitando la comunicación y la cooperación. A través del juego simbólico el niño y la niña asumen y ocupan el lugar de los demás". (Orden ECD/853/2022: 20811)

No obstante, no debemos considerar solo el espacio del aula, sino además los que nos ofrecen los entornos, siempre en la perspectiva de las edades de los niños y las niñas y lo que estas nos permiten acometer. Según María Pía y Miguel Mayorga: "los patios, los entornos escolares y los espacios del juego son, por antonomasia, los ámbitos de apertura, de socialización y de encuentro con la naturaleza de la ciudad, espacios donde se desarrolla la actividad al aire libre, el movimiento, la estancia, el reposo, la posibilidad de reunirse en grandes y pequeños grupos. Y, a la vez, son lugares de aprendizaje donde la tarea pedagógica no es explícita sino implícita en el mismo espacio." (2017:129) En este sentido, resulta difícil modificar espacios en profundidad condicionados por arquitecturas comunes y universales escolares. Lo que invita a pensar situaciones de aprendizaje que ocurran más allá del espacio físico de un aula. Y es aquí, como veremos en nuestras propuestas curriculares, donde la ciudad, la naturaleza y otros espacios socio culturales y familiares adquieren protagonismo.

2.2.4.3. Las instalaciones artísticas educadoras como propuesta integradora en la formación infantil

Uno de los géneros contemporáneos del arte que más conecta con las experiencias infantiles, tanto lúdicas como simbólicas, son l**as instalaciones**. Las instalaciones artísticas educadoras enlazan lo propio del arte y sus lenguajes y procesos con las necesidades del contexto educativo (Álvarez-Uri, Garay y Vizcarra, 2022; Rubio y Riaño, 2019; Díaz-Obregón, 2006), permitiendo conectar con el espacio en el que se construyen de un modo poético y estético. Sus materiales de construcción son diversos y posibilitan experiencias de aprendizaje y vivencias educativas singulares que adquieren sentido al girar cada instalación en torno a un tema específico que le da sentido. Las instalaciones artísticas educadoras (Caeiro, 2022) implican una experiencia de **co-creación**, de coparticipación, activan la cognición situada y conectan con una pedagogía relacional que procura el diálogo docente-discentes.

Otro elemento que surge en las instalaciones artísticas educadoras es el **juego**, que debemos comprender en sentido amplio, no tanto en relación a juguetes o juegos ya creados, sino en el sentido de actividad propia de la infancia, interacciones abiertas con el espacio y los elementos que lo configuran, algunas de carácter simbólico (Ruiz y Abad, 2011, 2014). Los niños hacen instalaciones en casa o en entornos naturales: sillas que hacen simbólicamente de tren, rincones para jugar a ser personajes reales o imaginarios, crean un dragón con los cojines y mantas que encuentran, hacen actuaciones usando como micro un palo y como escenario la cama, imaginan públicos y audiencias volcadas emocionalmente en sus actuaciones, intervenciones y expresiones. De ahí que la instalación educadora pueda ser un espacio no solo lúdico sino también simbólico:

> "La instalación es un espacio de interacción simbólica un lugar que permite, da acceso y sostiene el símbolo desde su configuración inicial, ya que, al igual que los artistas, los educadores son gestores de la intencionalidad, pero siendo conscientes de que su rol es proponer (el "érase una vez") y el de los niños disponer". (Ruiz y Abad, 2016: 45)

Como señalaba Duchamp: "el arte es un juego entre los hombres de todas las épocas" (citado por Bourriaud, 2008: 18). Hay que tener en cuenta que las experiencias con instalaciones no son solo visuales, sino también táctiles, sonoras, corporales y performativas… en una tendencia a la multisensorialidad y multidimensionalidad (Gómez-Pintado, Zuazagoitia y Vizcarra, 2020; Bringas, 2014). Al estar configuradas por diferentes materiales y medios surgen diferentes aprendizajes con diferentes recursos, soportes, lenguajes que posibilitan un tipo de experiencias abiertas a las interacciones, a lo socioafectivo y a la cognición situada (López-Martínez y Moreno, 2019).

En este contexto del juego, significaremos el trabajo realizado por Javier **Abad Molina** junto a Ángeles **Ruíz Velasco** Gálvez, quienes han trabajado desde la conexión del arte, el juego simbólico y sobre todo las instalaciones en esta etapa formativa de Educación Infantil. Como ellos recuerdan, "no vivimos solamente en un mundo puramente físico, sino que debemos adaptarnos, cada vez más, a la sofisticación de un universo simbólico" (Ruiz y Abad, 2001:17). En sus propuestas trabajan desde los juegos presimbólicos a los simbólicos, considerando también espacios simbólicos y escenografías que posibilitan experiencias contextualizadas de lo simbólico.



Figura 24. Instalación artística *Bajo el mar* creada por alumnas del Grado en Magisterio en Educación Infantil (Caeiro, 2022)

Las instalaciones artísticas educadoras (Caeiro, 2022b) pueden ocurrir de diversos modos, que significamos a través de lo que en las experiencias ya realizadas con el alumnado del Grado de Magisterio en Educación Infantil se ha ido proponiendo, ideando y desarrollando. En este sentido, han surgido diversos modos de encarar un proyecto de instalación artística educadora y tipología de instalación. Aunque la **tipología** refleja diferentes concepciones y procesos de configuración, también hay instalaciones a medio camino entre varias categorías.

En conjunto, podemos categorizarlas en (Caeiro et al., 2024):

- ***Instalaciones para vivenciar***. El alumnado idea, crea y construye previamente toda la instalación y sobre ella plantea diferentes experiencias para los niños y las niñas.
- ***Instalaciones de cocreación***. El alumnado crea conjuntamente con los niños y las niñas desde cero la instalación, siendo estos protagonistas y partícipes de todo lo que sucede en su materialización. El objetivo principal es crear esa instalación y aprender durante el proceso contenidos valiosos relacionados.
- ***Instalaciones de nunca acaba***r. El alumnado, conjuntamente con los niños y las niñas, idean desde el inicio y construyen la instalación. Una vez terminada, experimentan: no sólo se imagina y crea una instalación, sino que, una vez construida, continúan las experiencias y aprendizajes en el tiempo utilizando el espacio como lugar de lectura, encuentro, reflexión y otros aprendizajes.
- ***Instalaciones con juego***s. El alumnado crea la instalación previamente introduciendo juegos específicos programados para que los niños y las niñas adquieran conocimientos sobre diversos contenidos artísticos, como conceptos, autores y obras artísticas.
- ***Instalaciones multisensoriales***. Son aquellas en las que el alumnado, inspirado por el arte contemporáneo, transforma un espacio disponiendo previamente materiales para que los niños y las niñas experimenten con ellos. En este tipo de instalación se deja que sean los niños y las niñas quienes experimenten.
- ***Instalaciones de juego***. Están pensadas y meditadas por los docentes en base a las experiencias de juego, normalmente simbólico, propias de la edad para la que se proyectan.
- ***Instalaciones de transversalidad situada***. Algunas instalaciones el alumnado las concibe para aprendizajes de diversas áreas de conocimiento, contenidos de otras materias: lengua y literatura, conocimiento del medio, geografía, historia, matemáticas, idiomas… Este tipo de instalaciones suele alejarse de lo artístico arrastradas hacia metodologías didácticas propias de otras áreas: provocaciones, rincones, ambientes…
- ***Instalaciones híbridas***. Son aquellas en las que convergen diversas posibilidades de interacción: vivenciar, cocrear, nunca acabar, jugar, multisensorialidad, etcétera.

Las diferentes posibilidades tienen sentido, dependiendo del alcance y recorrido que quiera dársele a la instalación y si se desea que sea una obra efímera o permanente que periódicamente se utilice con diferentes grupos o para distintas actividades que puedan ocurrir en ese espacio específico. En cualquier caso, las experiencias que ocurran deben ser significativas para los niños y las niñas, permitir relacionar y evocar encuentros que tengan valor en su formación integral y para las edades que les son propias en cada etapa. No obstante, la elección entre cada una de las opciones determinará las experiencias que vivirán los niños y las niñas, amplificando o reduciendo la componente lúdica y el juego a favor de la componente artística y poética o dando mayor protagonismo al docente, al alumnado o a ambos.

Las instalaciones artísticas educadoras, nos conectan a los educadores artísticos con la idea de "ambientes" y el de "rincones de aprendizaje" en los que se generan contextos para que ocurran experiencias de aprendizaje a partir de unas temáticas, objetos, dinámicas proyectadas o posibilitadas por la maestra o el maestro. No obstante, las instalaciones permiten experiencias que surgen de las dimensiones artísticas, y en las que lo poético de la creación dialoga con lo estético de la percepción enriqueciendo de un modo único las interacciones que surgen y los espacios en los que se sitúan (Martínez, 2019: 317):

"La instalación requiere de un espacio para su constitución. El espacio es el que va a dar significado a la acción artística".

2.2.5 Conclusiones: de las manualidades inertes a tener una vida propia

Para terminar, y una vez señaladas todas las capacidades, dimensiones y competencias que aporta la educación artística y la arteducación a la etapa de infantil, una cosa parece clara: a pesar de los prejuicios que desde hace siglos han hostigado la enseñanza de esta materia, esta no es, en absoluto, más trivial ni menos útil que el resto de las disciplinas que conforman el currículum escolar. La educación en las artes se constituye en un conocimiento tan útil como necesario, que contribuye a que cada niño y cada niña lleguen a tener una vida propia. Así lo expresa Varela (2000):

"el aprendizaje es un instrumento inseparable de la vida. No es algo que hacemos algunas veces en lugares especializados y en determinados períodos de nuestra vida, es parte de nuestra naturaleza, es el proceso que nos constituye, cuando imitamos, investigamos, experimentamos, imaginamos, analizamos, evaluamos, comunicamos y creamos". (citado por Vergara, 2015: 12)

Por este motivo, los prejuicios entorno a la educación artística, perpetuados por parte de familiares, docentes y, en general, el conjunto de la sociedad, deben ser refutados por la escuela y los planes de estudio así como desde el contexto universitario. De ocurrir lo contrario, los niños y las niñas seguirán reproduciendo, sin excepción, la visión de las enseñanzas artísticas que tienen sus mayores, haciendo perdurar en el tiempo la idea de que la educación artística es prescindible y sustituible por otras materias supuestamente más "provechosas" e instrumentales.

Señalaremos solo un hecho doloroso que nos encontramos una y otra vez los educadores y las educadoras del área de **Didáctica de la Expresión Plástica**, especialmente en la asignatura de **Prácticas Escolares** (con la que conecta la formación recibida en la asignatura **Educación Visual y Plástica**), tanto del alumnado del Grado de Magisterio de Infantil como el de Primaria. En la educación escolar suele emplearse el espacio docente concebido para trabajar con el arte o artísticamente para aprendizajes diversos. Entre ellos, encontramos el uso que se le da al arte para aprender inglés, trabajar psicomotricidades o hacer manualidades (Tabla 8). Cuando se usa el arte para aprender otras cosas, suele abandonarse el carácter cognitivo implícito en sus operaciones a favor de lo sensitivo o puramente emocional, o como un mero vehículo para construir objetos inertes que poco o nada tienen que ver con el arte y su educación.

La educación artística, como hemos visto, pone en juego en sus procesos creadores diversas dimensiones. Cuando un niño o una niña están creando una imagen o un objeto o actuando, intervienen dimensiones interconectadas: **los hechos, las palabras, las ideas, las emociones, la imaginación consciente, la inteligencia estética**… están presentes, pero no solo "cerebralmente" sino de modo encarnado en lo que se está haciendo, de tal forma que en la educación artística es difícil separar lo cognitivo de lo afectivo y emocional. En este sentido, encontramos numerosas propuestas de maestros y profesores que trabajan desde lo que aquí consideramos como ***manualidades inertes***, en las que lo artístico y lo que le es propio queda desterrado a favor de procesos mecánicos y desplazamientos de materia inútiles que consumen la energía del aprendizaje y la enseñanza, casi siempre con pocas o nulas repercusiones artísticas.

Nuestro Proyecto Docente se sitúa en lo propio del arte y su educación, cuyos aprendizajes y experiencias son las únicas que, manteniendo su carácter artístico, aportarán valor a otros aprendizajes y materias. Los procesos de plasticidad y visualidad generados por las experiencias artísticas implican que estemos educando multidimensionalmente. Y en esa línea se sitúa nuestro Proyecto Docente.

Asimismo, estamos de acuerdo con Eisner en que para acabar con todos estos mitos cobra una importancia vital la figura del docente.

"Los niños aprenden […] la importancia de ciertas asignaturas […] por cómo los profesores hablan de ellas. Si el profesor comenta 'cuando termines tu trabajo puedes hacer arte', […] aprenden que el arte es [...] menos importante que el 'trabajo'". (Eisner, 2005:18)

Los futuros docentes deberían, no sólo ser expertos conocedores de las concepciones y creencias actuales en torno al aprendizaje y la enseñanza de las artes, sino también estar al corriente de cuáles son las enseñanzas y beneficios que la educación artística y la arteducación aportan al individuo que la recibe.

Esperamos lograrlo con lo que proponemos aquí.

Tabla 8.*Educación artística versus manualidades inertes*

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ARTEDUCACIÓN	MANUALIDADES INERTES
DIMENSIONES EN LAS QUE FORMA	**DIMENSIONES EN LAS QUE FORMA**
1. Dimensiones cognitiva, social y afectiva	¿?
2. Dimensiones expresiva, perceptiva y crítica	¿?
3. Dimensiones patrimonial, cultural y estética	¿?
4. Dimensiones lúdica, espacial y simbólica	¿?
Presencia (en mayor o menor medida) en la asignatura Educación Visual y Plástica del Grado en Magisterio en Educación Infantil	¿?

Fuente: *Elaboración propia*

"Yo no conozco
ningún factor esencial en el arte o en la **creación** artística cuya semilla
no sea reconocible en el arte del **niño**".

(Arnheim, 1954:164)

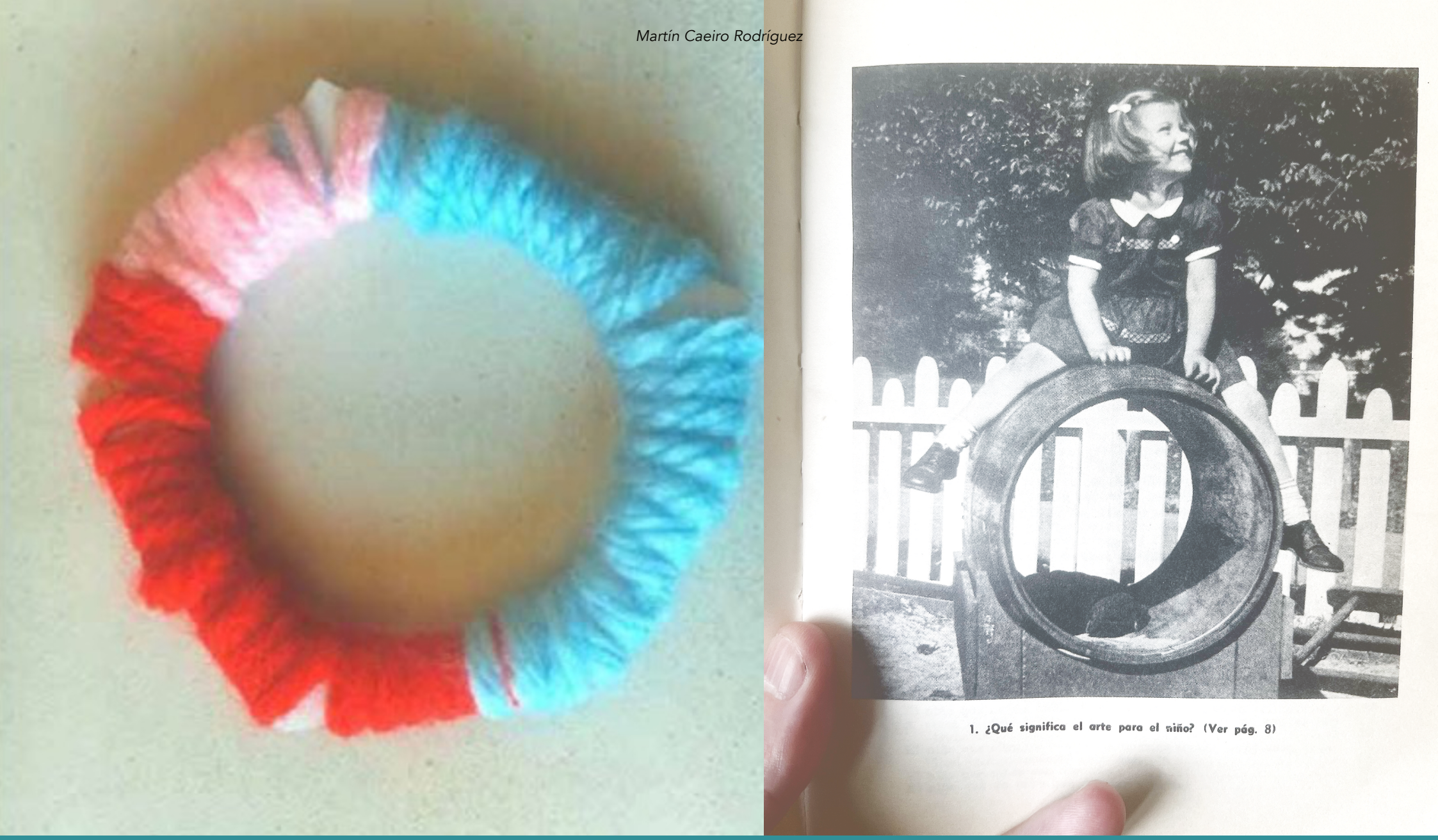


Figura 25. *Manualidad inerte versus Autoexpresión cognitiva*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías (Caeiro, 2020) y una cita visual indirecta (Lowenfeld, 1973), *¿Qué significa el arte para un niño?*



Figura 26. *Historia editorial de las manualizaciones en educación*. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de Caeiro (2021), arriba, Portadas de libros dedicados a horas formativas con manualidades (Roche, 1976; Debon et al., 1971; Núñez et al., 1973); abajo izquierda, Modelar en yeso (Roche, 1976: 39), centro, Trabajos con alambre (Roche, 1976: 27), derecha, Trabajos con cuerda (Roche, 1976: 19).



Figura 27. *¿Qué expresan esta manos?* (Caeiro, 2020)

MARCO CONTEXTUAL

3

3. MARCO CONTEXTUAL DE LOS ESTUDIOS DEL GRADO EN MAGISTERIO

En este apartado se estudian aquellos contextos que participan e influyen, en mayor o menor medida, en la actividad docente que se lleva a cabo. Concretamente, se analiza el contexto desde un punto de vista **institucional**, **personal**, **curricular** y **social**:

- De esta forma en el **contexto institucional** se abordarán los principales factores legales y normativos nacionales e internacionales que regulan los estudios universitarios; del mismo modo se analizarán también las características propias del sistema universitario español y de manera más particular de la Universidad de Zaragoza, de la Facultad de Educación y del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal.
- En lo concerniente al **contexto curricular**, este se ocupará de describir el escenario impuesto por el Plan de Estudios, así como del área en la que se encuadra la asignatura de Educación Visual y Plástica.
- Respecto al **contexto personal y humano**, se trazarán las principales características del alumnado al que va destinada la asignatura.
- Referente al **contexto profesional**, se realizará un análisis del perfil profesional que tendrán los futuros egresados de los estudios del Grado en Magisterio en Educación Infantil en función del mercado laboral, así como de las necesidades de la sociedad actual.

El análisis de los anteriores contextos permitirá plantear una propuesta didáctica coherente y precisa del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura que aquí se defiende, dentro del Plan de Estudios del **Grado en Magisterio en Educación Infantil** de la Facultad de Educación de Zaragoza.

3.1 Contexto institucional

3.1.1 El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Hay autores que indican que el proceso de construcción del **Espacio Europeo de Educación Superior** (en adelante EEES) ha sido sujeto de debate y ha gozado de distintos niveles de interpretación durante su creación, implementación y desarrollo. Para la Unión Europea, en su proceso de convergencia y de manera estratégica y claramente definida, la **educación**, la **formación** y la **investigación** son ejes prioritarios. Así, como recuerda Comas (2013: 244): "desde el inicio del EEES junto con la Estrategia de Lisboa (COM 2000) se deja clara la necesidad de complementar y afianzar el Espacio Europeo de Formación Permanente (COM 2001) con el Espacio Europeo de Investigación (COM 2003)". Debe tenerse en cuenta, además, que la sociedad de hoy en día, demanda a las instituciones reguladoras unos procesos claros con instrumentos eficaces que permitan la mejora de la "calidad, competitividad, convergencia y reconocimiento de niveles académicos y títulos universitarios" (Comas (2013: 244). Lo anterior, debe responder, según la Administración Pública y los Gobiernos, entre otras cosas, a la variabilidad del mercado laboral, más global y tecnológico, así como a la integración y cohesión social europea (Comas, 2013).

La creación del EEES ha implicado un proceso de transformación transcendental en el sistema universitario, en términos generales de Europa y particulares de España, así como en la concepción de los procesos de enseñanza y la organización de las instituciones académicas. Se considera necesario plasmar cierta revisión histórica de los principales momentos de creación del mismo.

En primer lugar, no se puede obviar el **Plan Bolonia** (1999), el cual es probablemente la piedra angular de todo el proceso de convergencia de la Educación Superior dentro de las fronteras europeas por medio de un cambio reformador e innovador dentro de la Unión Europea (Monge, 2005). La declaración de Bolonia fue aprobada finalmente el 19 de junio de 1999, si bien encuentra en el Convenio de Lisboa (1997) y la Declaración de la Sorbona (1998) las bases de la voluntad manifiesta de potenciar la creación de lo que se vino a llamarse la "Europa del conocimiento" (Montero, 2010).

La Unión Europea confiere un papel primordial a las universidades como motor de la sociedad del conocimiento, a la par que asume que sean las instituciones universitarias las que puedan promover numerosos cambios en múltiples direcciones, que en lo que a este proyecto compete, deben asumirse en la esfera de las metodologías docentes, estructura institucional, de la enseñanza, de los procesos de aprendizaje o de la movilidad del estudiantado entre otros (Montero, 2010).

En este sentido, **las artes y la educación artística** aportan el valor de ayudar a cada persona a tener "una vida propia", lo que implica atender a **sus dimensiones afectivas, cognitivas y biográficas**, que son pilares fundamentales en la infancia. Así, investigación, educación e innovación deben ponerse en relación no solo a la actividad que la Unión Europea encomienda a la Universidad y a cada docente, sino a lo que significa en el Siglo XXI: *ser un niño, una niña*. Lo cual nos lleva más allá de Bolonia y del Espacio Europeo de Educación Superior entendidos como programas para introducirnos poco a poco en la realidad del crecer, vivir y educarse en España, y específicamente, en la Comunidad de Aragón, contexto en el que nuestra asignatura y área deben definirse.

En la Declaración de Bolonia, firmada por 29 países entre los que se encontraba España, se solicita a los estados miembros de la Unión Europea implementar en sus respectivos países un sistema de titulaciones universitarias basado en dos niveles diferenciados, el grado y el postgrado que sea comparable entre y extrapolable a todos los países que suscribieron el acuerdo. De esta forma se promovía la movilidad, las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional entre los sistemas educativos superiores (Montero, 2010). Además, en la Declaración de Bolonia (1999), se exponen seis objetivos primordiales que el EEES debe tratar de conseguir:

1) La adopción de un sistema de **títulos** fácilmente comprensible y comparable.

2) Adoptar un sistema de **titulaciones** que estructuralmente se organice esencialmente en dos ciclos: Grado y Postgrado.

3) Establecimiento de un sistema de **créditos** transferibles/compartidos/comparables (sistema ECTS, *European Credit Tranfer System)*.

4) Promover la **movilidad**, suprimiendo obstáculos para el intercambio de estudiantes, profesores, investigadores y personal encargado de labores de administración y servicios.

5) Promoción de la **cooperación** europea en el control de la calidad en la Enseñanza Superior.

6) Promoción de la "dimensión europea" de la enseñanza en la Educación Superior. Referido especialmente a la creación de programas educativos e investigadores **transnacionales**.

Dos años más tarde y con el fin de conseguir estos objetivos se reúnen en Praga los 29 firmantes del Protocolo de Bolonia y redactan el Comunicado de Praga (19 de mayo de 2001) en el cual reafirman el compromiso adquirido en la Declaración de Bolonia (1999) e introducen algunas consideraciones concernientes a la promoción de la movilidad de los estudiantes subsumidos dentro de sistemas educativos europeos regulados mediante los ECTS, el aprendizaje a lo largo de la vida o a la realización de grados académicos conjuntos o compartidos entre universidades.

Posteriormente, en 2003 en la **Conferencia de Berlín** se acuerda la definición de lo que constituye el aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong-learning*):

"El proceso de aprendizaje continuo que permite a todos los individuos, desde la infancia a la ancianidad, adquirir y actualizar conocimientos, destrezas y competencias en diferentes periodos de su vida y en variedad de contextos de aprendizaje, tanto formal como no formal; por lo tanto, maximizando su desarrollo personal, oportunidades de empleo y fomentando su participación activa en una sociedad democrática". (Declaración de Berlín, 2003:4)

Además, en la anteriormente mencionada Conferencia de Berlín (2003) el número de países se incrementó hasta 40. Esta declaración es la más extensa de las declaraciones realizadas en lo concerniente a la articulación del proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior y en ella los diferentes agentes políticos participantes analizaron los progresos en materia de unificación europea y **establecieron nueve grandes objetivos** a conseguir en los años siguientes que acelerarían aún más la asimilación y consecución definitiva del EEES. Asimismo, a esta Conferencia de Berlín se invitó a ministros de diferentes países de América Latina y el Caribe con el fin de alcanzar un Espacio Europeo de Educación Superior con América Latina y el Caribe dentro de la Asociación Estratégica entre la Unión Europea (UE) y la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC).

En el año 2005 se celebra la **Conferencia Ministerial de Bergen** (Noruega) en la que principalmente se recalcó la necesidad de una mayor integración de los estudios de doctorado dentro del Proceso de Bolonia, así como de la importancia de establecer más y mejores vínculos entre el estamento universitario, la investigación y la innovación.

Posteriormente en el año 2010 se reúnen los ministros de educación de 47 países europeos para celebrar la **Conferencia Ministerial de Budapest-Viena** (2010). Dentro de los **13 puntos** principales que recoge dicha declaración tal vez el más destacable sea el punto 10 en el que se reconocen los países firmantes como los motores principales para la creación de espacios de aprendizaje y promoción del aprendizaje centrado en el estudiante con el fin de empoderarlo y proveerle de las mejores soluciones posibles para un aprendizaje sostenible y flexible.

En este sentido y a tenor del cariz de las reuniones mantenidas a lo largo de las dos décadas que transcurren de la primera Declaración De Bolonia hasta la de Budapest-Viena se puede pensar, como indica Montero (2010) que, como se introdujo también en la Declaración de Praga (2001), las líneas de actuación de los planes convergentes europeos deben estar marcadas por: la promoción del aprendizaje permanente, por tratar de lograr que tanto estudiantes como instituciones de enseñanza superior sean sujetos activos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como promover el llamamiento y atracción al Espacio Europeo de Educación Superior.

El proceso de creación del EEES ha logrado una progresiva homogeneización de los estudios superiores dentro del entorno europeo, ha conseguido también que la práctica totalidad de titulaciones superiores sean homologables y reconocidas en todo el ámbito europeo y ha promocionado de manera sustancial la movilidad académica : estudiantes, personal docente e investigador y personal de administración y servicios.

3.1.1.1 Sobre la sociedad del conocimiento en relación al arte

Peter **Drucker** en su libro *La era de la discontinuidad* (1992) dedicó una sección a hablar acerca de la sociedad del conocimiento. Según el autor, el conocimiento sería el protagonista de los cambios que estaban por venir con el fin de siglo al situarlo en el centro de la producción de riqueza. Para él, lo más importante no era producir conocimiento, sino lo que ese conocimiento era capaz de generar para mejorar, por ejemplo, la economía de un país. Una de las principales características que señala Drucker (1994) respecto de esta nueva sociedad es que estructuralmente el conocimiento y la gestión del mismo ha sustituido a la fuerza de trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de productividad, crecimiento y desigualdades sociales. Así, surgirían conceptos como el de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y un modelo de sociedad cada vez más digitalizado que para otros autores ha derivado en el denominado "**capitalismo cognitivo**" (Moraza, 2012). Así, en el año 2000, como se ha indicado, **La Estrategia de Lisboa**, recogiendo entre otras, las voces de teóricos como Drucker, Sterh o Castells, estableció el **triángulo del conocimiento** con el objetivo fundamental de "incentivar el crecimiento de la productividad en Europa" (Unión Europea, 2009).

No obstante, la educación artística (y la investigación artística no solo se sitúa en relación al modelo de la "**Sociedad del Conocimiento**", sino que intersecciona con lo que se conoce como "**Sociedad del Espectáculo**". Guy **Debord** lo definiría perfectamente al decir (Tesis 4): "El espectáculo no es un conjunto de imágenes, sino una relación social entre personas mediatizada por imágenes" (2000: 38) Ambos modelos -conocimiento y espectáculo- se despliegan en la **Sociedad de la Información y Comunicación**. En este sentido, el esquema del triángulo del conocimiento al surgir desde las necesidades y posibilidades científico-tecnológicas no permite atender ni entender todas las posibilidades que lo artístico despliega también en el contexto educativo e investigador.

Si reflexionamos el modelo que surge al **asociar conocimiento y espectáculo**, entre las diferentes posibilidades operativas que ofrecen las artes al conocimiento , podemos identificar los tétrades y polípticos que aparecen en la Figura 28, donde la **creación** junto a la **educación** adquiere el protagonismo que en el modelo científico-tecnológico tienen la **investigación** y la **innovación**. Estos tétrades y polípticos configuran lo que sería una sociedad del saber del arte, en un sentido amplificado del conocer y del aprender, donde la persona se considera incluida en el esquema, y no sólo sus actos, productos o profesiones.

El modelo de sociedad del conocimiento y su "triángulo de acción" (investigar, innovar, educar) no expresa ni comunica algunos de los valores que aporta la educación artística a la universidad y a la propia tarea investigadora y educativa del docente universitario, como pueden ser: la creación, la educación crítica, perceptiva, sensible a las imágenes, al patrimonio, a la cultura y al arte en general.

Cualquier modelo que pretenda actuar en conexión con el arte y la educación artística debe incluir a la creación y su comprensión y desarrollo desde la infancia.

3.1.1.2 Los créditos ECTS

Como ya se ha mencionado anteriormente, una de las principales innovaciones del denominado Proceso de Bolonia en lo que a la concepción de las asignaturas se refiere es la creación de un sistema de créditos de formación transferibles entre los países firmantes. Este sistema se denomina *European Credit Transfer System* (ECTS), y tiene su origen en la necesidad de resolver la problemática de coordinar las equivalencias entre asignaturas cursadas por los estudiantes dentro del programa Erasmus. Los fines últimos de la adopción común de este sistema de créditos no son otros que hacer posible una mayor movilidad estudiantil, así como impulsar la cooperación interuniversitaria.

En este sentido, la articulación legal del mismo se puede encontrar en el R*eal Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre*, mediante el cual se estableció el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. El *Real Decreto 822/2021* artículo 10.4 (119545), indica que:

> "1. El conjunto de actividades académicas que desarrolla el o la estudiante en las enseñanzas de Grado y Máster se medirá en créditos que siguen el formato del Sistema ECTS. Estas actividades podrán tener lugar en los espacios lectivos presenciales como aulas, laboratorios, aulas de informática y de audiovisuales, aulas de simulación, espacios especializados, o en espacios lectivos virtuales, ya sean sincrónicas y asincrónicas. También podrán ser actividades que se realicen de forma autónoma. En cualquier caso, todas ellas formarán parte de **la planificación docente de una materia o asignatura**, y su finalidad será la transmisión ordenada de conocimientos y la consecución de competencias y habilidades".

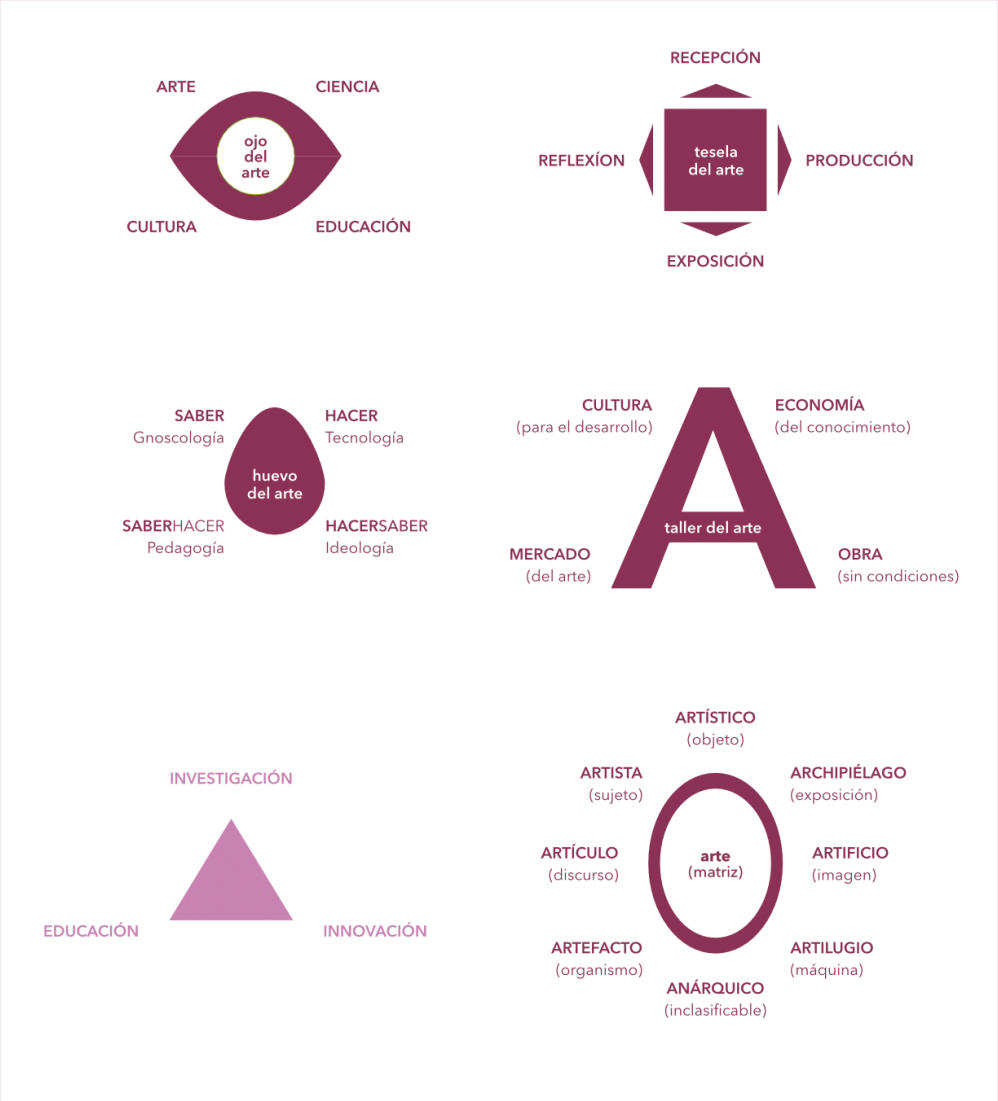


Figura 28. *Abriendo el esquema del "triángulo del conocimiento" (investigación, educación, innovación) de la Unión Europea (2008) a los tétrades y polípticos de la Educación Artística y Cultural* (Caeiro, 2018; Caeiro et al., 2024). Diseño de Pablo Castro Martín.

En este sentido, el *Real Decreto 822/2021* establece en **60** los créditos **cada curso académico** (art. 14:119547). Estos créditos suponen a efectos prácticos el modo de valorar la actividad académica desarrollada por el estudiante de manera conjunta.

El *Real Decreto 1125/2003*, indicó de manera aproximada las horas de trabajo totales que debe suponer un crédito, así según la normativa, un crédito ECTS tiene la equivalencia de unas 25-30 horas de trabajo del alumno (Art. 4.5). Además, en el Art. 4.4 se detallaba cómo los cursos académicos universitarios tendrán un mínimo de 36 semanas y un máximo de 40 semanas.

Por su parte, en el artículo 5 del citado *Real Decreto 1125/2003* se especificaba el **sistema de calificaciones** en horquillas de valoración: 0-4.9 es suspenso, 5.9-6.9 aprobado, 7.0-8.9 notable, 9.0-10 sobresaliente. Del mismo modo, se regulan el número de Matrículas de Honor que se pueden otorgar, siendo necesario para ello en primer lugar una calificación mínima de 9.0 y luego no exceder del 5% de los alumnos matriculados en la asignatura, siempre y cuando el número de los mismos exceda de 20 alumnos. En caso de tener menos de 20 alumnos matriculados sólo se podrá conceder una Matrícula de Honor.

Con los datos expuestos anteriormente, se puede deducir el razonamiento que hay detrás del articulado legal que regula la asignación de horas y semanas a las asignaturas y a los cursos universitarios. Así, se ha de suponer que un estudiante desempeña una labor de 8 horas al día, los 5 días de la semana durante 40 semanas que tiene el curso académico, y de esta forma la carga total de horas por curso son 1600 horas (8*5*40=1600). Teniendo en cuenta que la carga docente obligatoria por curso es de 60 créditos, el número de horas por crédito arroja un cociente de 26.7h/crédito si bien en la mayor parte de las universidades se ha optado por otorgar a **cada crédito una carga docente de 25 horas**, incluida la Universidad de Zaragoza.

El profesorado debe tener en cuenta, que estas 25 horas por crédito constituyen el tiempo total que el estudiante debe invertir en la asignatura. Es decir, que en estas 25 horas/crédito (**150 horas totales en una asignatura de 6 créditos**) se incluyen:

- las clases presenciales, tanto teóricas como prácticas, el tiempo dedicado al estudio personal, a trabajos y demás tareas que se consideren necesarias para la superación de la asignatura.

En este sentido y como señalan Utrera y Jiménez (2014), la transformación de las asignaturas a créditos ECTS demanda una amplia organización que abarca desde la distribución del temario o de los recursos docentes a emplear, hasta las metodologías de evaluación que se emplearán. Además, se hace necesario incluir en las metodologías de evaluación, **la evaluación continua**, con el fin de reflejar la evolución del estudiante sin que esto suponga a su vez un exceso de horas dedicadas a la evaluación ni para el estudiante ni para el profesorado. Todo lo anterior implica que el profesorado debe ser reflexivo con el volumen de trabajo que supone cada asignatura para el estudiantado y llevar a cabo una planificación lo más precisa y detallada posible de todas y cada una de las actividades que dentro del marco de su asignatura vayan a llevarse a cabo.

3.1.2 Los estudios oficiales superiores. Grado, Máster, Doctorado

La LOSU indica en su *Artículo 9. Estructura de las enseñanzas oficiales*, que:
"Las enseñanzas universitarias oficiales se estructuran en **tres ciclos: Grado, Máster Universitario y Doctorado.** En este sentido, la legislación indica en relación a la organización de los títulos y formaciones universitarias (Real Decreto 822/2021: 2121):

"Este real decreto mantiene la estructura básica de la oferta académica, actualmente vigente, configurada en tres etapas: **Grado, Máster y Doctorado.** En este sentido, consolida el que los Grados sean de **240 créditos** –con la única excepción de aquellos que por directrices europeas deben tener 300 o 360 créditos–. Esta es, pues, la estructura esencial del modelo universitario español: Grados de 240 créditos". (119538-9)

3.1.2.1 Los estudios de Grado

En la *Resolución de 11 de mayo de 2017 de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Universidades de 10 de mayo de 2017, por el que se ordenan las enseñanzas universitarias oficiales de Grado*, se hace referencia expresa a que los estudios del **Grado en Maestro en Educación Infantil** han de tener 240 créditos de formación. En este sentido, se ahonda también en la legislación consolidada y modificada del *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, en el que en su modificación del 15 de marzo de 2019 se señala como fundamental la continuación del proceso iniciado con el Plan Bolonia (1999) de independencia y autonomía universitaria, señalando que con este Real Decreto (p. 4) se adoptan una serie de medidas que, además de ser compatibles con el Espacio Europeo de Educación Superior:

> "[…] flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades. La flexibilidad y la diversidad son elementos sobre los que descansa la propuesta de ordenación de las enseñanzas oficiales, como mecanismo de respuesta a las demandas de la sociedad en un contexto abierto y en constante transformación."

Tal y como se establece en el *Real Decreto 822/2021*:

> "1. Las enseñanzas oficiales de Grado, como ciclo inicial de las enseñanzas universitarias, tienen como objetivo fundamental la formación básica y generalista del y la estudiante en las diversas disciplinas del saber científico, tecnológico, humanístico y artístico, a través de la transmisión ordenada de conocimientos, competencias y habilidades que son propias de la disciplina respectiva –o de las disciplinas implicadas–, y que los prepara para el desarrollo de actividades de carácter profesional y garantiza su formación integral como ciudadanos y ciudadanas" (119546-47)

Así lo indica la LOSU (2023:19)

> "2. Los estudios de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiantado de una formación básica y generalista en una disciplina determinada""

Estos tres niveles formativos se identifican en los niveles MECES, que recoge el *Real Decreto 822/2021*:

> "4. Los títulos universitarios oficiales de Grado, Máster Universitario y Doctorado acreditan la cualificación en los niveles en los que se estructura el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) regulados por el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior". (119542)

De manera general los planes de estudios de los Grados españoles tienen un nivel de MECES 2 y constan de **240 créditos** (salvo excepciones) repartidos en 4 cursos académicos a razón de 60 créditos por curso. Existe la obligatoriedad de que el estudiante se matricule al menos de 9 créditos al año y hasta un máximo de 90 cada curso. Además, en los planes de estudios de los distintos grados se deberán especificar **asignaturas de formación básica** de la rama de conocimiento del Grado en cuestión, en una cuantía mínima de 60 créditos. Así, existen **asignaturas obligatorias, optativas, prácticas externas** en un máximo de 60 créditos, un **Trabajo de Fin de Grado** de mínimo 6 créditos y hasta un máximo de 24 (para el grado de 240 ECTS), y también otras actividades formativas como **seminarios** trabajos dirigidos o reconocimiento de créditos por la realización o participación en actividades de índole cultural hasta un máximo de 6 créditos.

3.1.2.2 Los estudios de Máster

Tal y como se señala en la normativa vigente que se viene referenciando, los estudios de Máster deben tener una carga lectiva de entre 60 y 120 créditos ECTS y se deben repartir en uno o dos cursos académicos. Su finalidad es "1. Las enseñanzas oficiales de Máster Universitario tienen como objetivo la formación avanzada, de carácter especializado temáticamente o multidisciplinar en los saberes científico, tecnológico, humanístico y artístico, dirigida a la especialización académica y a la profesional, o en su caso, encaminada al aprendizaje en las actividades investigadoras" (Real Decreto 822/2021: 119550), gracias al sistema de créditos ECTS tienen validez en todo el territorio conformado por los países integrantes del EEES. Corresponde al nivel 3 MECES.

En este sentido, los planes de estudios de los títulos de Máster son elaborados por las Universidades y para acceder a estos estudios es necesario poseer un título universitario de grado o equivalente. Son las Comisiones de Coordinación de Títulos de las universidades las que establecen, fijan y revisan los criterios específicos de admisión a los programas de Máster en cualquiera de sus modalidades y periodos. Una vez conseguidos 60 créditos ECTS de formación de postgrado (máster) o bien cuando éste ya esté finalizado, se podrá solicitar la admisión en los estudios de doctorado en tanto en cuanto la suma de créditos totales cursados sea de 300 entre los estudios de grado y de postgrado.

3.1.2.3 Los estudios de Doctorado

Como indicaba el *Real Decreto 822/2021*: "Las enseñanzas de Doctorado se organizan en programas de Doctorado de los diversos campos del conocimiento científico, tecnológico, humanístico y artístico, así como desde un enfoque interdisciplinar del conocimiento" (119552). Y de similar modo lo indica la LOSU: "4. Los estudios de Doctorado tienen como finalidad la adquisición de las competencias y las habilidades concernientes a la investigación dentro de un ámbito del conocimiento científico, técnico, humanístico, artístico o cultural" (2023:20).

De manera general, para poder acceder a los estudios de doctorado es necesario poseer bien un título de Grado o equivalente y de Máster universitario siempre que sumen al menos entre ambas titulaciones 300 créditos ECTS. Sin embargo, las Universidades, por medio de sus Comisiones Académicas, pueden establecer requisitos y criterios añadidos para la admisión de estudiantes en programas concretos de doctorado. Los estudios de doctorado finalizarán con la defensa pública de un trabajo de investigación original por parte del estudiante. El plazo que establece la legislación vigente para la realización de los estudios de doctorado son tres años con la matriculación del estudiante a tiempo completo, si bien se pueden prolongar hasta los cinco años si las respectivas comisiones de los estudios de doctorado así lo estiman oportuno.

3.1.2.4 Los nuevos retos metodológicos del EEES

Desde la creación del EEES no solo ha cambiado el aspecto regulatorio de los distintos estudios universitarios, sino que también se han tenido que ir adaptando las **nuevas metodologías y procesos de enseñanza**. De esta forma, Zabalza (2004) apunta una serie de cambios y retos a los que se debe hacer frente por parte del estamento docente universitario. Así, para Zabalza la docencia debe tender a centrarse en el alumnado y su aprendizaje autónomo y el papel del profesor debe ser entendido como el gestor del proceso de aprendizaje, la formación debe estar orientada a la consecución de competencias, tanto generales como específicas de cada titulación. A su vez incide en el papel fundamental de los procesos de formación a lo largo de la vida en la que los materiales didácticos deben ser recursos capaces de generar conocimientos de alto nivel y de facilitar el aprendizaje autónomo.

En el año 2015, la ONU aprobó la **Agenda 2030** sobre el Desarrollo Sostenible, una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendiesen un nuevo camino con el que mejorar la vida de todas las personas, sin dejar a nadie atrás. La Agenda cuenta con **17 Objetivos de Desarrollo Sostenible** que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o el diseño de las ciudades. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen un llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo.

En este sentido la normativa que regula la formación universitaria y los planes de estudio, incorpora los ODS como objetivo común formativo: "dichos planes de estudios deberán tener como referente los principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible" (Real Decreto 822/2021:119542). En el **Objetivo 4** que se hace mención expresa a la **Educación** en términos globales y a la necesidad de reorientar los procesos formativos en todos los ámbitos de la educación como uno de los medios para lograr *una sociedad más justa, equitativa, comprometida y emancipadora*.

La adaptación de nuestro sistema universitario a las directrices marcadas por el EEES exige cambios que giran alrededor de unos propósitos básicos (Zabalza, 2004: 2-3):

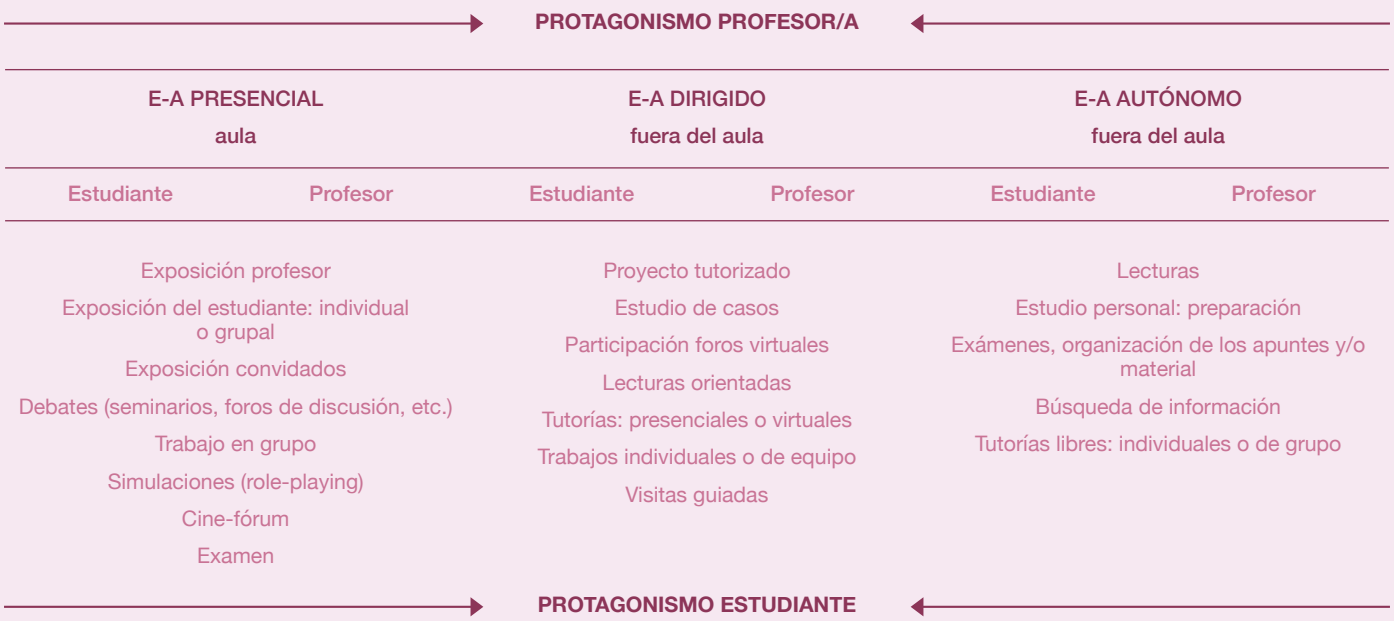


Figura 29. *Combinación de metodologías diversas en los planteamientos ECTS*. Extraído de Gairin, Feixas, Guillamon y Quinquer (2003: 74)

a) La **docencia** estará **centrada en el alumno**: aprendizaje autónomo.

b) El papel del **profesor** cambia ya que pasa a ser el **gestor** del proceso de aprendizaje.

c) La organización de la formación estará orientada a la consecución de **competencias**.

d) Refuerzo de la continuidad, la modularidad y el trabajo **coordinado**.

e) Una nueva definición del papel **formativo** de la Universidad.

f) Nuevo papel de los **materiales didácticos**, entendidos como recursos para facilitar el aprendizaje autónomo.

g) Mayor importancia del **manejo de herramientas de aprendizaje** frente a la acumulación de conocimientos.

Valdemoros y Lucas (2012) o Fidalgo y García, (2007), señalaban que los modelos de formación académica dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) habían trasladado el foco de atención de la enseñanza hacia el aprendizaje, lo que implicaba que se debía dar también un cambio en las pautas pedagógicas por parte del profesorado (Cifuentes, 2008), que debe establecer al alumnado como un agente activo y partícipe de la creación y construcción de su propio conocimiento. Por tanto, el EEES exige una gran variedad de planteamientos que el docente ha de saber combinar para lograr los objetivos de aprendizaje de acuerdo con las demandas de créditos europeos (Gairin, Feixas, Guillamon y Quinquer, 2003).

En el caso de la educación artística, la tutorización y orientación en los aprendizajes y experiencias es fundamental. En la Figura 29 se muestra cómo los retos metodológicos que ofrece el EEES pueden ser abordados desde la tutorización como orientación y seguimiento de los aprendizajes, con mayor o menor presencia durante su desarrollo del docente. Aunque su categorización no recoja las singularidades presentes en la materia de Educación Visual y Plástica, objeto de este Proyecto Docente. Pero identifica con claridad la combinación de trabajos de aula y fuera del aula con tutorización y seguimiento por parte del docente.

En este sentido, y en el contexto de la educación artística y en especial la que debe ocurrir en la etapa de infantil, el alumnado de los grados debe comprender a través de las experiencias, contenidos y propuestas de aula que la figura del docente es fundamental en la consecución de los objetivos de aprendizaje, desarrollos cognitivos, afectivos de los niños y las niñas en esas primeras etapas. Esto implica que ya desde el contexto universitario las experiencias deben posibilitar y vislumbrar lo que la figura del **docente como presencia activa y viva** en las aulas o fuera de ellas puede y debe aportar (Figura 30).

Es esta implicación del docente en el aprendizaje del alumnado uno de los mayores valores de la Universidad Pública, frente a otras formaciones que ocurren *online* o a distancia y donde no existe o puede existir un docente vivo capaz de interactuar, convivir, coeducar, cocrear y empatizar con su alumnado, tanto en el espacio educativo formal como en el social y cultural o incluso familiar. Esto no quita que, siguiendo a Bolonia, el grado de autonomía del alumnado adquiera gran protagonismo durante su aprendizaje y que las propuestas lanzadas desde el aula deban tener continuidad de forma autónoma hasta su consecución y valoración por el docente.

Todos estos cambios ocurridos desde la Estrategia de Lisboa, han afectado a la visión que el propio docente tiene de su labor y de sí mismo. En este sentido, aunque la universidad debe atender al aprendizaje autónomo y a lo largo de toda la vida del estudiante, esto no implica en ningún modo que el docente "desaparezca" en el proceso educador como figura central de la labor formativa universitaria. Consideramos que más bien se deben establecer relaciones con el estudiantado que impliquen más elementos que los meramente trasmisores de conocimiento. Lo que implica que la vida de los docentes y discentes se pliega en el proceso de enseñanza-aprendizaje conectando las dimensiones cognitivas con las afectivas y emocionales. Al menos así sucede en la educación artística dadas las dimensiones que hemos visto se trabajan, que atienden a la biografía del alumnado, a su historia de vida personal como valor irrenunciable del curriculum y la práctica arteducadora.

El alumnado del **Grado en Magisterio en Educación Infantil** debe aprender a identificar en sus proyectos y prácticas estas características del arte, biográficas y singulares, capaz de dotar de un sentido "significativo" a aquello que se le propone. Esto implica que la metodología docente debe ser capaz de singularizarse según las necesidades y posibilidades de su alumnado.

En cualquier caso, se aprecia una doble vertiente de cambio metodológico en la universidad del siglo XXI: por una parte, cuestiones relacionadas con **la parte técnica de la docencia**, y por otra, cuestiones relacionadas con la capacidad de **modulación social** que la universidad posee como institución y como una de las instituciones garantes del conocimiento, individual, social y colectivo para generaciones venideras. En base a ello, la presencia de la universidad se entiende como un lugar insustituible de difusión del conocimiento **científico, técnico, humanístico, social, artístico, cultural** y de investigación al servicio de la sociedad (Naval, 2008).

"El curriculum expresa **autobiografía** porque es creado por personas que dejan parte de ellas mismas en su **enseñanza** y en lo que escriben. Sugiere que el curriculum debería centrarse en las cuestiones del yo, porque ahí es donde tiene lugar el **aprendizaje**, y que los educadores pueden usar la autobiografía para comprender mejor las **condiciones** educativas".

(Slattery, 1995, citado por Freedman, 2006: 145)

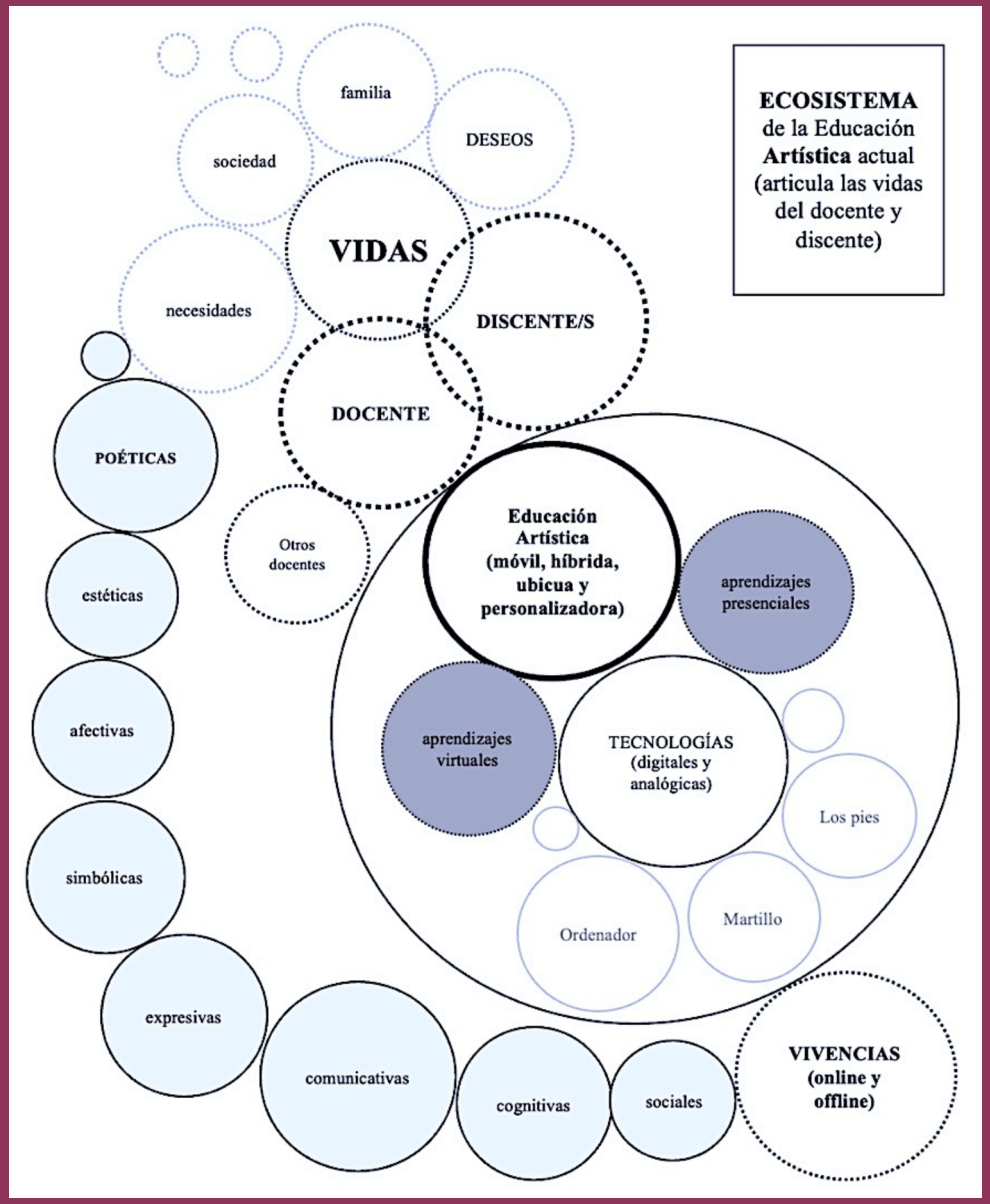


Figura 30. *Ecosistema de la Educación Artística articulando las vidas de docente y discente* (Caeiro et al., 2022: 687)

El contexto institucional de nuestra propuesta docente se sitúa en un entorno delimitado en la Comunidad de Aragón, más concretamente en la Universidad de Zaragoza. El espacio institucional en el que se desarrolla la labor docente e investigadora es el **Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal,** incluido dentro de la **Facultad de Educación** de la Universidad de Zaragoza.

Se valora como necesario, para poder tener una visión completa del proyecto aquí presentado, aportar una visión general de la actualidad más reciente de la Universidad de Zaragoza, a fecha de redacción de este documento (junio 2025).

3.1.3. La Universidad de Zaragoza

La universidad de Zaragoza es una de las Universidades más antiguas de España, tal y como se señala en el portal web de referencia de la misma, tiene su origen en un estudio de artes creado por la Iglesia en el **siglo XII**, si bien se puede encontrar el inicio del proceso de creación del mismo en época romana y visigoda con la creación de la "Escuela Episcopal" de los **siglos VI y VII** regidas por personajes como San Braulio o Eugenio de Toledo.

Sin embargo, hoy en día se considera que el proceso fundacional de la misma se ubica entre los **siglos XV y XVI.** Así, tras la primigenia creación de un "**Estudio de Artes**" por parte de la Iglesia en el XII en donde se enseñaba gramática y filosofía, y que concedía títulos de bachiller, se llega al 13 de diciembre de **1474** en donde el papa Sixto IV, previa solicitud del entonces príncipe de Aragón y Rey de Sicilia Fernando el católico, eleva el anterior estudio de artes a la categoría de *Universitas Magistrorum* emulando a la Universidad de París. Esta decisión se ratifica por el mismo papa en 1476 y el Rey Juan II de Aragón en 1477.

Si bien todo lo anterior supuso el punto de partida para el establecimiento real de una Universidad funcional, se considera hoy en día que la fecha oficial de inicio como tal Universidad es el **10 de septiembre de 1542**, en el cual el emperador Carlos V, a instancia de los síndicos de Zaragoza, firmaba en las Cortes de Aragón, reunidas en Monzón, un privilegio que elevaba aquel estudio de artes al rango de "Universidad general de todas las ciencias". Jurídicamente el "Estudio General de Artes" pasa a "Estudio General de la ciudad de Zaragoza", dotado con las grandes prerrogativas de las grandes Universidades hispanas creadas por Carlos I, como las de Toledo, Granada, Méjico y Lima. En 1554 una bula del papa Julio III aprobó esta fundación del *Studium Generale*, que fue confirmada por Paulo IV en 1555. Por ello, la Universidad de Zaragoza es la única de las españolas que lleva en su sello la imagen de San Pedro. Las actividades de enseñanza reglada según la fórmula empezaron en 1583, con el mecenazgo de **Pedro Cerbuna**, nombrando a Juan Marco, arcediano de Daroca en el cabildo de La Seo, primer rector.

En los **Siglos XVI y XVII** contó con las Facultades de Teología, Artes, Leyes, Cánones y Medicina, sin ofrecer perfiles de singularidad y con tendencia al predominio de Artes y Teología. A inicios del **siglo XIX**, en 1807 mediante la reforma universitaria del ministro José Antonio Caballero, fueron suprimidas varias universidades del territorio nacional, la de Zaragoza se mantuvo, recibiendo unos estatutos ajustados al modelo de la de Salamanca. En 1845 las facultades se redujeron a las de Filosofía, Jurisprudencia y Teología. En los años siguientes tuvo lugar una reorganización, desapareciendo esta última, recuperándose la de Medicina y creándose las de Ciencias, Veterinaria, Magisterio y Comercio. Además, se suprimió la Universidad de Huesca y se creó el Distrito Universitario de Zaragoza con las tres provincias aragonesas y Logroño, Navarra y Soria.

Durante el **Siglo XX** la Universidad de Zaragoza cambió y amplió sus puntos de ubicación creándose, tras la *Ley General de Educación* de 1970, Ingeniería Superior y Económicas y Empresariales. Posteriormente se crearon los Colegios Universitarios y diversos estudios en Huesca, Logroño, Soria y Teruel.

Desde que a mediados de los años ochenta se recuperó la autonomía universitaria, se produjo una adaptación del ámbito de la Universidad al de la Comunidad Autónoma de Aragón (separándose los centros de La Rioja, Navarra y Soria), aprobándose unos Estatutos en **1985**, e iniciando un proceso de descentralización que ha llevado a la creación de facultades en las ciudades de Huesca y Teruel, así como en Jaca y La Almunia de Doña Godina, y a un fuerte crecimiento del número de estudiantes en ambas.

3.1.3.1 Actualidad de la Universidad de Zaragoza

En el mensaje institucional que recoge la misión y visión actuales de la Universidad de Zaragoza, se indica que:

La Universidad de Zaragoza quiere ser reconocida como:

- *Referente nacional e internacional por su calidad y prestigio en la enseñanza e investigación.*
- *Elemento de evolución progresista y motor de la transformación social y el desarrollo económico, conjugando eficazmente tradición y modernidad.*
- *Institución dinámica, abierta, orientada en todo momento hacia la demanda social.*
- *Institución de calidad reconocida por la excelencia de los servicios ofertados.*
- *Expresión de vocación y dimensión humana.*
- *Expresión de compromiso permanente con el desarrollo futuro de Aragón y con la defensa del legado cultural, histórico y artístico que posee.*

De acuerdo con los datos disponibles actualmente y que se pueden consultar en el propio portal web de la Universidad de Zaragoza, la totalidad de los miembros de la comunidad universitaria asciende a **39.660** distribuidos según podemos ver en la Figura 31 según su tipología de estudio y participación. Asimismo, en la Figura 32 podemos ver el conjunto de centros, departamentos e institutos de investigación, los estudios ofertados y los datos de investigación y transferencia. También el presupuesto con el que cuenta y su clasificación en los rankings más utilizados.

3.1.4. La Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

Según se indica en la propia información corporativa proporcionada por la Universidad, la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza fue creada por el Gobierno de Aragón, con el *Decreto 129/2001, de 3 de julio*, que transformó la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Zaragoza. La *Resolución de 26 de septiembre de 2001*, del Rectorado de la Universidad de Zaragoza, concretó las instrucciones para el inicio de actividades de esta Facultad de Educación, a partir del **1 de octubre de 2001**.

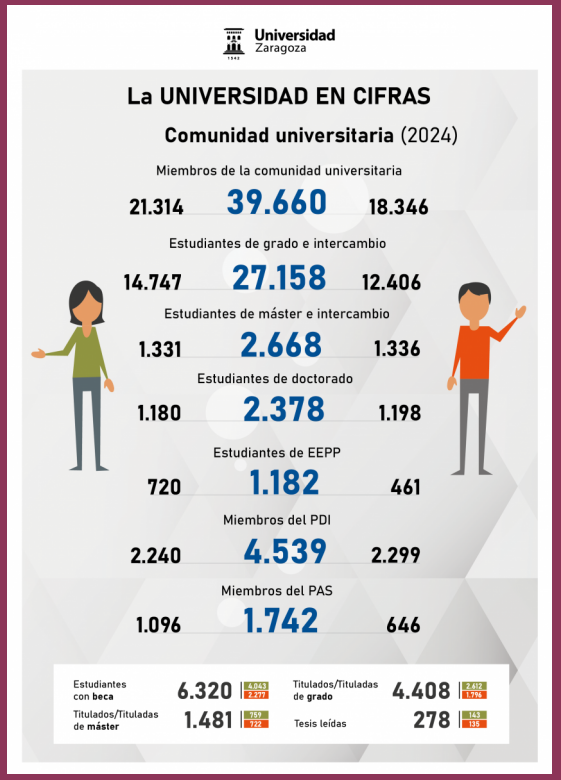
Con esta transformación, se cumplió una antigua aspiración y se culminó el desarrollo de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B., institución centenaria dedicada a la formación del magisterio y al cultivo de las ciencias pedagógicas. La Escuela Universitaria que pasó a ser Facultad asumió la formación de maestros desde el año **1844** y la de maestras desde **1856**.

Esta centenaria institución ha vivido profundas transformaciones, entre las que cabe señalar la correspondiente a la *Ley General de Educación de 1970*, que integró las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias y que consideró los estudios de magisterio como estudios universitarios. A partir del año **1972**, en el que se produjo la integración efectiva, las titulaciones impartidas han ido variando a tenor de las posibilidades que la legislación permitía. La oferta de las tres titulaciones básicas creadas a partir de 1971, se amplió con Educación Preescolar y Educación Especial en el curso 1978-79 y Educación Física en 1990-91.

Con la implantación de la LOGSE, se pasaron a impartir las Diplomaturas de Maestro en Educación Primaria, en Educación Musical, en Educación Física, en Audición y Lenguaje, en Educación Especial y en Lengua Extranjera (inglés) y Lengua Extranjera (francés).

En el curso **2001-2002**, en el marco de esta Facultad de Educación, se impartió, por primera vez en Aragón, la Licenciatura en Psicopedagogía, titulación que inauguró la implantación en esta Universidad de los estudios de segundo ciclo en el ámbito científico propio de esta Facultad.

A partir del curso **2009-2010** comienzan a impartirse las enseñanzas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.





Figuras 31 y 32. *La Universidad en cifras del 2024* (Fuente)

En el curso **2009-2010**, inicia el *Máster Universitario de Aprendizaje a lo largo de la vida en Contextos Multiculturales* orientado hacia la investigación y los estudios de doctorado, así como el Máster Universitario en Profesorado E.S.O., Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

En el curso **2010-2011** comienza a impartirse los nuevos *Grados en Magisterio en Educación Infantil y en Magisterio en Educación Primaria*.

Desde el **3 de febrero de 2014** se cuenta con una nueva ubicación en un edificio digno de la responsabilidad que corresponde a maestros y profesores de los niveles educativos: infantil, primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional, etc.

3.1.4.1. Las instalaciones de la Facultad de Educación de Zaragoza

A continuación, pasaremos a describir las instalaciones y espacios de los que dispone la Facultad de Educación de Zaragoza que tiene su sede en la Calle Pedro Cerbuna, 4. El edificio que constituye la sede de la Facultad cuenta con **cinco plantas** (incluyendo el sótano). El proyecto del nuevo edificio del arquitecto Javier Maya y Estela Arteche se aprueba en **2006**, durante el rectorado de D. Felipe Pétriz y siendo Decana de la Facultad, Dª. Carmen Molina.

La *Memoria de Verificación del Grado de Magisterio de Educación Infantil,* indica que (2019:99):

"La Facultad de Educación desarrolla su actividad docente en un edificio nuevo al que se trasladó en **febrero-marzo de 2014**. El edificio dispone de aulas de distintos tamaños, aulas específicas para asignaturas de música y plástica, laboratorios de ciencias experimentales, aulas de informática y seminarios. Además, los estudiantes tienen a su disposición salas de estudio, salas insonorizadas, una sala de usuarios y una sala de descanso. Todas las aulas están equipadas con pizarra, proyector, ordenador y conexión a internet, y existe cobertura de la red wifi en toda la Facultad".

Asimismo, se indica que el edificio cuenta con espacios destinados a otros usos: Decanato y Vicedecanato, Administración, Secretaría, Conserjería y Reprografía, así como con varias salas de reuniones: sala de juntas, sala de comisiones, sala de reuniones del decanato, y numerosos despachos de profesores. Por último, dispone de un salón de actos con capacidad para 300 personas y de una Biblioteca que incorpora una sala de lectura y varias salas de trabajo.

Los estudiantes tienen también a su disposición distintos servicios universitarios: asesorías de estudios, psicológica, sexológica, jurídica y de movilidad internacional, servicio de alojamiento, servicio de reprografía, oficina universitaria de atención a la discapacidad, observatorio de igualdad de género, observatorio de empleo, actividades culturales y deportivas, cafeterías, etc.

En el sótano se encuentra el Salón de Actos, Espacios de almacenaje, Zona de estudiantes para estudio o reuniones y lo que debería ser la Cafetería (nunca inaugurada). La mayor parte de las dependencias administrativas y de gestión se encuentran en la planta baja y la primera planta e incluyen: despachos de dirección (Decano, Vicedecanos y Secretaría), Conserjería, Sala de Profesores, Sala de Juntas. Asimismo, la planta baja y la primera planta del edificio albergan las aulas ordinarias. Todas las aulas del centro están equipadas con sistema de vídeo y televisión, así como con cañón de proyección, ordenador y pantalla. En la segunda planta alberga diferentes laboratorios de docencia y salas de medios audiovisuales, algunas aulas especiales como las de informática. Siendo la tercera y cuarta plantas dedicadas mayoritariamente a despachos del profesorado y secretariado. El personal docente y de administración y servicios y los alumnos disponen de un servicio de reprografía en la planta baja.

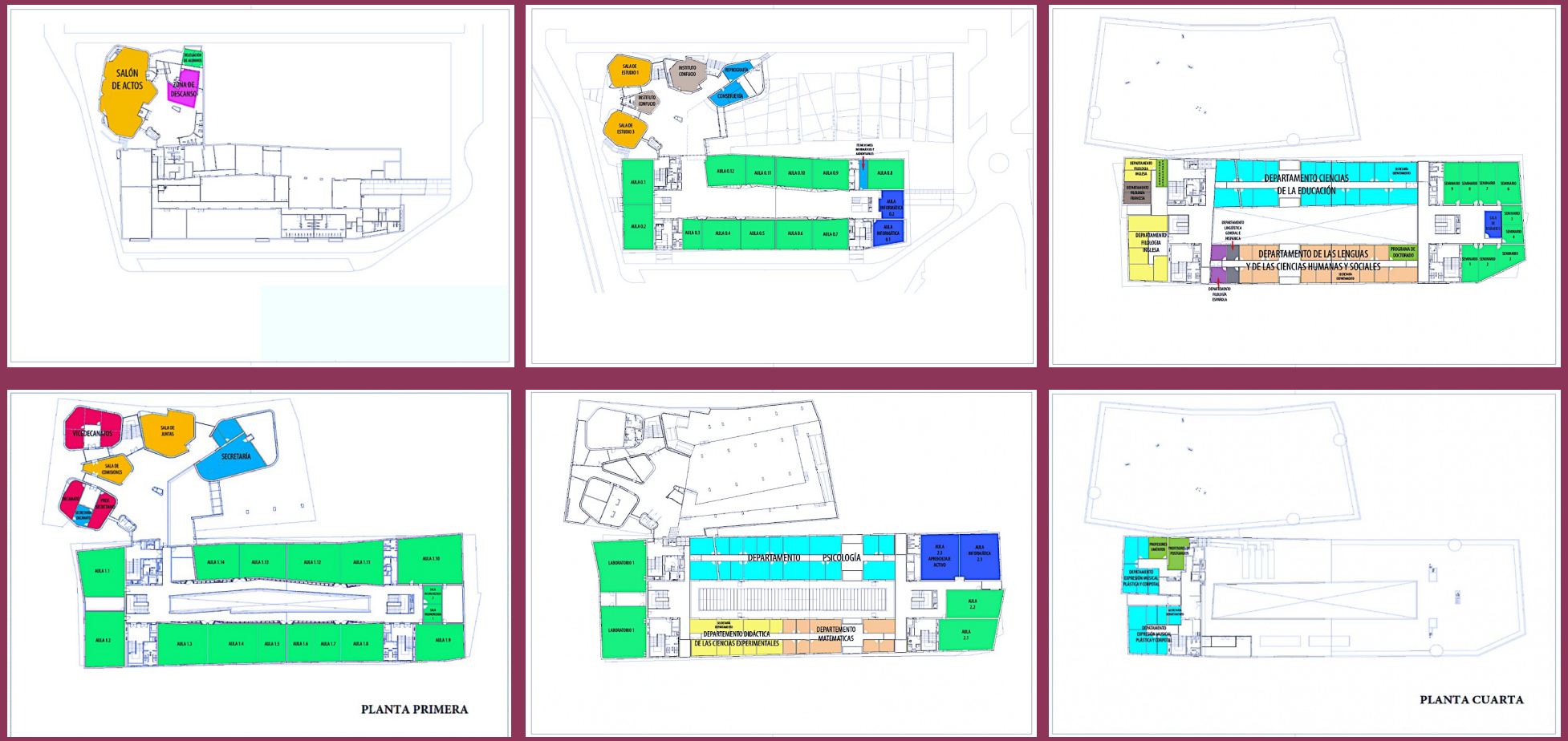


Figura 33. Conjunto de plantas y espacios del edificio que alberga la Facultad de Educación en el campus de Zaragoza (Página web)



Figura 34. Alumnado de magisterio preparando su proyecto interdisciplinar a la entrada dela Facultad de Educación en el campus de Zaragoza (Caeiro, 2022)



Figura 35. Foto de la entrada principal a la Facultad de Educación (Caeiro, 2023)



Figura 36. *Creando instalaciones en los espacios de la Facultad de Educación* con alumnado de María Enfedaque (Caeiro, 2025)

A continuación, se listan los espacios mencionados pertenecientes al edificio que alberga la Facultad de Educación:

- *Aulas de Docencia: 15 aulas de docencia numeradas.*
- *Aula Magna*
- *Aula de Medios Audiovisuales*
- *Aulas de Música: M-1 y M-2*
- *Un aula de Corporal: C-1*
- *Aulas de Informática*
- *Laboratorios: Biología, Geología, Física y Química e Idiomas*
- *Departamentos y despachos de profesores*
- *Secretaría de la Facultad*
- *Conserjería*
- *Despachos del Decanato*
- *Servicio de Cafetería y Comedor*
- *Dos aulas de Dibujo: 1.1 y 1.2*
- *Despachos de profesores*
- *Delegación de Estudiantes*
- *Unidad de Orientación del Centro (UOC)*
- *Espacio de medios audiovisuales y tecnología digital*
- *Conserjería*
- *Biblioteca.*
- *Servicio de Copistería*

En este edificio y en las **Aulas 1.1** denominada ***Aula de Dibujo*** y en dos aulas ordinarias 0.9 y 0.8, es en donde hasta el curso 2021-2022 se desarrollaba principalmente la docencia de la asignatura del concurso de esta plaza. No obstante, desde el curso 2022-2023, coincidiendo con un cambio de rumbo en la coordinación del área en Zaragoza apoyada desde la dirección del Departamento, se ha conseguido disponer de **dos aulas propias de Dibujo** contiguas comunicadas interiormente por puertas de acceso a un pequeño almacén lleno de diferentes materiales del área. Estas dos aulas disponen de mejores prestaciones para llevar a cabo el desempeño por parte del alumnado de prácticas y proyectos (lavabos, mesas de dibujo, iluminación, estanterías, secaderos, etcétera) así como para poder implementar dinámicas formativas más activas a nivel metodológico por parte del equipo docente.

3.1.4.2. Biblioteca de la Universidad de Zaragoza

La Biblioteca de la Universidad de Zaragoza, como indica la *Memoria de Verificación del Grado en Magisterio en Educación Infantil* (2019:103) contiene la colección bibliográfica más importante de Aragón, y también la que posee un mayor valor científico. Integra más de 1.000.000 de volúmenes (libros, publicaciones periódicas, materiales audiovisuales, micro formas, etc.) y da acceso a más de 20.000 revistas electrónicas y bases de datos. Cuenta también con una de las mejores colecciones históricas de España, integrada por 419 manuscritos, 406 incunables, 29.501 impresos de los siglos XVI a XV-XVIII y 23.185 del siglo XIX. Durante los últimos años se han invertido numerosos recursos en la digitalización de este fondo, quedando constituida la Biblioteca Digital de Fondo Antiguo a finales de 2007. Todo este material bibliográfico está a disposición de la comunidad universitaria a través de sus catálogos y buscadores electrónicos y su servicio de préstamos. Ofrece también más de 5.000 puestos de lectura y estudio repartidos por todos los Campus y Centros de la Universidad.

La Biblioteca mantiene un estrecho contacto con las titulaciones, gestionando el apartado de "bibliografía recomendada" que contienen las guías docentes y está especializada en Educación y Psicología, aunque, debido a la diversidad de materias que se imparten en el Centro, sus fondos abarcan también una gran cantidad y variedad de otros temas. Está en la segunda planta. Para información detallada se puede consultar su página web. Cuenta con un repositorio electrónico propio denominado **ZAGUAN**. Asimismo, desde la Biblioteca se puede acceder a los recursos electrónicos que la Universidad de Zaragoza pone a disposición de la comunidad universitaria. Además, la biblioteca electrónica, a través de la conexión VPN (red privada virtual) conectada con la red informática universitaria ha supuesto un gran avance cualitativo y cuantitativo en el desarrollo de la docencia y la investigación, ya que permite conectar con multitud de revistas en su versión electrónica, bases de datos como SCOPUS, WEB OF SCIENCE, etc.

Los **fondos físicos** de la Biblioteca de la Facultad de Educación están compuestos por, aproximadamente:

- *Monografías: Más de 17.400 libros.*
- *Revistas en papel: Más de 150 títulos diferentes.*
- *Tesis doctorales.*
- *Trabajos Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster.*
- *Material audiovisual: se dispone de más de 430 unidades de CD-R y DVDs.*

En los **fondos electrónicos** de la Biblioteca de la Facultad de Educación aparecen 89.966 registros (a diciembre 2022), compuestos, entre otros documentos, por:

- *Trabajos académicos (TFG, TFM y Proyectos fin de carrera): 28.394.*
- *Materiales académicos: 39.414.*
- *Artículos: 15.181.*
- *Comunicaciones y ponencias: 532.*
- *Libros: 353*
- *Revistas: 185*
- *Fondo Histórico: 2.671*
- *Tesis doctorales: 2.039*

Todos estos fondos están especializados en las materias propias de las asignaturas que se imparten en la Facultad de Educación. Recoge además el fondo bibliográfico antiguo desde la fundación de la Escuela Normal o Seminario de Maestros en 1844 hasta 1950.

Debemos también indicar que las instalaciones propias de la Facultad, las exigencias de la docencia, así como de este Proyecto Docente, como veremos en el apartado correspondiente, hacen que en ocasiones se realicen prácticas o experiencias docentes en otros espacios como las zonas verdes próximas a la Facultad, algunas instalaciones deportivas o el Pabellón o incluso el aula de música. Al no contar con espacios diseñados para la construcción, por ejemplo, de instalaciones artísticas, el alumnado debe construirlas en diversas zonas del edificio, seminarios, o zonas de tránsito según el tipo de propuesta que plantean y sus necesidades con las limitaciones operativas y funcionales que ello supone. Asimismo, podemos incluir una **Sala de Exposiciones** en la planta baja con la que poder acometer proyectos expositivos y comisariados conectados con el trabajo realizado a lo largo del cuatrimestre con el alumnado que cursa la asignatura.

Por último, para concluir este apartado dedicado a recursos y espacios, destacar que la Facultad de Educación a través de su profesorado tiene en marcha el proyecto *Hipatia*, un programa de formación del profesorado que promueve la colaboración entre centros educativos aragoneses y la Universidad de Zaragoza a través de estancias formativas bidireccionales; y los programas *Del Cole al Grado y Del Aula al Máste*r, que fomentan dar a conocer en la Universidad experiencias educativas positivas en las aulas aragonesas de Infantil y Primaria y de Secundaria, y viceversa. Se desarrolla con el objetivo no solo de completar la formación inicial de los futuros docentes sino también de visibilizar y difundir buenas prácticas educativas que llevan a cabo los docentes en sus colegios. Estos programas abren a la posibilidad de realizar experiencias docentes o con los discentes en contextos reales formativos.



Figura 37. *Biblioteca de la Facultad de Educación en el edificio principal* (Página web)



Figura 38. P*royecto interdisciplinar implementado en Aula de Música en la Facultad de Educación* (Caeiro, 2023)



Figura 39. *Proyecto interdisciplinar implementado en la Pista Polideportiva (Pabellón) de la Facultad de Educación* (Caeiro, 2022)



Figura 40. *Proyecto interdisciplinar implementado en la Sala de Expresión Corporal de la Facultad de Educación en el Pabellón* (Caeiro, 2022)



Figura 41. *Proyecto interdisciplinar implementado a la entrada de la Facultad de Educación* (Caeiro, 2022)

3.1.5. El Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

El *Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal*, se crea en el año **1987** amparado por la *Ley de Reforma Universitaria de 1983*, que definió a los departamentos con los siguientes principios (1983: 24035):

- *Los órganos básicos encargados de **organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas propias de su respectiva área de conocimiento** en una o varias Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Escuelas Universitarias y, en su caso en aquellos otros centros que se hayan creado al amparo de lo previsto en el artículo 7 de esta Ley.*
- *Los Departamentos s**e constituirán por áreas de conocimiento científico, técnico o artístico,** y agruparán a todos los docentes e investigadores cuyas especialidades se correspondan con tales áreas.*
- *Asimismo, corresponde a los Departamentos l**a articulación y coordinación de las enseñanzas y de las actividades investigadoras** de las Universidades.*
- *La creación, modificación y supresión de Departamento corresponderá a la Universidad respectiva conforme a su Estatutos y de acuerdo con las normas básicas aprobadas por el Gobierno a propuesta del Consejo de Universidades.*
- *La **dirección** de cada Departamento corresponderá a uno de sus **catedráticos**, y, de no haber candidato de esa categoría, a uno de sus profesores **titulares**. Sus funciones serán determinadas en los Estatutos de la Universidad.*

El doble sistema de organización interna de las Universidades permite que los Centros sean los encargados de la gestión administrativa y la organización de las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos académicos. La L.O.U. ahonda un poco más en las funciones del Departamento, en el *Artículo 9 "Departamentos"*, perteneciente a su *Título II, Capítulo I "De las Universidades públicas"*, indicando que:

> "Los Departamentos son los órganos encargados de coordinar las enseñanzas en uno o varios centros, de acuerdo con la programación docente de la Universidad, de apoyar las actividades e iniciativas docentes e investigadoras del profesorado, y de ejercer aquellas otras funciones que sean determinadas por los estatutos". (LOU, 2001: 18)

En cuanto a las funciones propias del Departamento según la LOU, recogidos en los estatutos de la Universidad de Zaragoza a partir del *Decreto 1/2004* y las posteriores modificaciones (Decreto 27/2011, Decreto 84/2016, Decreto 23/2025) en su *Capítulo 1,* se considera que son **competencia** del departamento:

*a) La **programación, coordinación, desarrollo y evaluación de las enseñanzas propias de sus ámbitos y áreas de conocimiento**, de los **estudios de doctorado**, de las **actividades y cursos de formación permanente y de especialización**; todo ello, de acuerdo con la planificación docente y procedimientos generales de la Universidad.*

*b) La a**signación del profesorado** que ha de impartir docencia en las materias y asignaturas de su competencia de acuerdo, en su caso, con la demanda y las recomendaciones derivadas de los procesos de gestión y mejora de la calidad de las titulaciones, aprobados por los centros.*

*c) La c**ontribución al desarrollo de la labor investigadora, de transferencia y divulgación** de conocimientos de su personal docente e investigador, asegurando el acceso equitativo a los medios de que disponga, así como su óptimo aprovechamiento.*

*d) El apoyo a las **iniciativas docentes e investigadoras de sus miembros**, procurando la comunicación y colaboración entre ellos, entre las distintas áreas de conocimiento y con otras universidades.*

*e) La **participación en la elaboración de los planes de estudios** en las condiciones que reglamentariamente se determinen.*

*f) La r**ealización de contratos con entidades públicas y privadas o con personas físicas**, en los términos establecidos en la legislación vigente y en los presentes Estatutos.*

*g) El **estímulo de la renovación científica y pedagógica** de sus miembros.*

*h) El **conocimiento de las actividades docentes, investigadoras y de gestión** de sus miembros, así como **la colaboración en la evaluación** de dichas actividades.*

*i) La **propuesta de dotación de personal docente e investigador** y la definición de **los perfiles** y los requisitos de aquellos puestos que requieran características específicas en relación con el departamento.*

*j) La **supervisión de cualquier otra enseñanza** al margen de las enseñanzas oficiales en la que se utilice, con su autorización o conocimiento, el nombre del departamento.*

*k) La **propuesta de dotación de personal de administración y servicios** que vaya a desarrollar sus funciones en el departamento, así como la propuesta de los perfiles y requisitos de aquellos puestos que requieran características específicas en relación con el departamento.*

*l) La **realización de propuestas de selección y contratación**, en su caso, de su profesorado.*

*m) La **administración del presupuesto y los medios materiales** que le correspondan, contando con la adecuada infraestructura administrativa.*

*n) La **tramitación de los procedimientos** en los ámbitos de su competencia.*

*ñ) Cualesquiera **otras funciones** que, conforme a la ley, les asignen estos Estatutos o sus normas de desarrollo.*

Nuestro Departamento promueve la investigación y la docencia desde varias áreas de conocimiento como son: la **Didáctica de la Expresión Musical,** la **Didáctica de la Expresión Plástica** y la **Didáctica de la Expresión Corporal**, y pretende establecer una conexión entre Universidad y sociedad **fomentando el arte, la cultura y el deporte**. Como se indica en la *Memoria de Verificación del Título* (2019:79):

> "El Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal está compuesto por distintas áreas que llevan a cabo su labor investigadora organizándose tanto en Grupos de Investigación Emergentes del Gobierno de Aragón como en otros grupos, estén o no oficialmente reconocidos. Las aportaciones al ámbito científico se estructuran desde cada una de las áreas, que desarrollan diferentes líneas; así, desde **Actividad Física** se estudian los procesos de enseñanza-aprendizaje o la práctica de actividad física en personas con discapacidad, entre otros; desde **Música**, la pedagogía musical, la educación musical de los maestros, percusión e instrumentación o el pensamiento pedagógico de músicos ilustres aragoneses; y desde **Bellas Artes**, técnicas y sus aplicaciones didácticas en infantil y primaria o estudios sobre grabadores y pintores aragoneses y españoles de los siglos XIX y XX. Todo esto ha dado forma a investigaciones cuyas conclusiones han repercutido en el ámbito profesional, sobre todo en el de la docencia, al ser el de la didáctica específica el ámbito común a las áreas que han constituido el núcleo central tradicional del Departamento."

En este sentido, desde su conformación hasta la actualidad, se han generado diferentes cambios, siendo que a día de hoy, el Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza aglutina profesorado y personal de administración y servicios que **realiza su actividad laboral en cuatro centros diferentes** (Facultad de Educación, Zaragoza; Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Huesca; Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte, Huesca; Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Teruel) y desde la reestructuración departamental promovida por el Rectorado y aprobada según el *Acuerdo de 4 de diciembre de 2019, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza, por el que se modifica la composición de algunos Departamentos de la Universidad de Zaragoza*, el departamento queda **compuesto por 3 áreas de conocimiento**, **Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de la Expresión Plástica y Didáctica de la Expresión Corporal**, todas ellas pertenecientes a la macro área científica de Ciencias Sociales y Jurídicas tal y como se recoge en la normativa de la ANECA.

En lo concerniente a la repercusión o relevancia social de los protagonistas de la impartición del título de Grado en Magisterio en Educación Infantil se señala en dicha *Memoria de Verificación*, que (2019:80):

> "Además de la labor social derivada de la investigación, el Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal se ha caracterizado desde sus orígenes por la organización de diversos programas formativos y divulgativos de gran interés y repercusión, entre los que destacan cursos propios departamentales, programas doctorales, cursos de postgrado, programas de intercambio con centros de Primaria y Secundaria, concursos de actividades corporales de expresión y otras actividades docentes, así como la participación en la organización de congresos, reuniones científicas, conciertos pedagógicos y exposiciones, publicaciones científicas y de divulgación social y cultural, colaborando con diversos organismos y entidades sociales."

El **organigrama** del Departamento se encuentra actualmente conformado por las siguientes figuras:

Director

Secretario

Suplente del director

Secretaria administrativa

Auxiliar administrativa

En el terreno docente, el departamento tiene presencia en **seis títulos oficiales** de la Universidad de Zaragoza, en *los Grados de Magisterio en Educación Infantil, Magisterio en Educación Primaria, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Máster Universitario del Profesorado, Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida fundamentado en la iniciación a la investigación y en el Máster Universitario en Evaluación y Entrenamiento Físico para la Salud.*

Por su parte, en cuanto a la descripción del **personal** que integra el personal del departamento, además de dos personas pertenecientes a administración y servicios, cuenta el departamento, a fecha de redacción de este documento, con un total de **82 personas del cuerpo docente e investigador,** con las siguientes figuras contractuales: *profesores asociados, profesores Ayudantes Doctores, profesores Colaboradores, Investigadores en Formación, Colaboradores Extraordinarios, Profesores Contratados Doctor, Profesor Interino, Profesor Titular de Escuela Universitaria, Profesores Titulares de Universidad, Investigadores en Etapa de Formación.*

Además, el personal docente e investigador del departamento tiene presencia en diversos grupos de investigación, el *S17_17R: educación física y promoción de la actividad física* (EFYPAF); *S53_17D: entrenamiento, actividad física y rendimiento deportivo* (ENFYRED); *S57_17R: educaviva-educación y procesos psicológicos*; *H22_17D: estética y filosofía de la imagen*; *H19_20R: vestigium*; *S63_20R: Etnoedu.*

3.1.6 El área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Zaragoza

El área de Didáctica de Expresión Plástica en la Universidad de Zaragoza se encuentra adscrita al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Esta área está formada, en el curso actual 2024-2025, teniendo en cuenta los tres Campus de Huesca, Zaragoza y Teruel, por un total de **13 profesores**, quedando en cada Campus, la relación que sigue:

Huesca:
1 Profesor Titular de Universidad
1 Contratado Interino
1 asociado
Zaragoza:
3 Permanentes Laborales
2 Ayudantes Doctores
Teruel:
3 Ayudantes Doctores
2 asociados

En cuanto a la **coordinación** del Área de Conocimiento de Didáctica de la Expresión Plástica, hay tres coordinaciones:

Magisterio Huesca
Magisterio Teruel
Magisterio Zaragoza

En cuanto a la **docencia** propia de esta área, a nivel de **Grado**, resaltar que se imparte docencia en las titulaciones que se ven a continuación con un total de **una asignatura** impartida:

- Grado en Magisterio en Educación Primaria
- Grado en Magisterio enEducación Infantil

En cuanto a la docencia propia de esta área, a nivel de **Máster**, resaltar que se imparte docencia en las titulaciones que se ven a continuación con un total de **seis asignaturas** impartidas.

- Máster Universitario de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Especialidad Dibujo, Artes Plástica e Imagen: ***cuatro*** *asignaturas.*
- Máster de Aprendizaje a lo largo de la vida: ***dos*** *asignaturas compartidas.*

Estas asignaturas en las que se imparte docencia en los tres campus (Zaragoza, Teruel y Huesca), para el curso 2024-2025, computaron un Encargo Propuesto de **2572,15horas** de docencia. En la Tabla 7 se ven especificadas las asignaturas en las que se imparte docencia en dicha área en el campus de Zaragoza, que para el curso 2025-2026 según el POD computan un Encargo Propuesto de **1155,50 horas** de docencia.

En cuanto al **grupo de investigación** al que pertenece el profesorado del Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Zaragoza (Campus de Zaragoza) hay que mencionar que casi en su totalidad pertenece a:

S50_20R: ARGOS.

También hay que mencionar que, dentro del área, se han llevado a cabo multitud de **proyectos de Innovación Docente**, participado en Proyectos de Investigación financiados, Proyectos de Investigación I+D+I, etcétera, a través de sus docentes. Además, el área mantiene abierto un Seminario desde el año 2016 que se celebra anualmente con docentes invitados de otras universidades, así como del profesorado de los tres campus.

En cuanto a medios y espacios disponibles, como ya se ha indicado anteriormente, el área de Didáctica de la Expresión Plástica dispone de dos Aulas de Dibujo que se consideran el espacio propio y en el que transcurren fundamentalmente las sesiones denominadas como "Prácticas".

Por último, hay que mencionar que en la Facultad de Educación disponemos de un despacho y medio en la Cuarta Planta donde están ubicados los profesores que imparten docencia en esta Facultad de Educación de Zaragoza.

Tabla 7. *Asignaturas y encargo docente según el POD 2025-2026*

ASIGNATURAS ÁREA EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DEL CAMPUS DE ZARAGOZA					
CÓDIGO ASIGNATURA	ASIGNATURA	PERIODO	GRUPO	CRÉDITOS	ENCARGO COMPUTABLE
26530	Educación visual y plástica	S2	2	6	186
26532	Prácticas escolares III (infantil)	A	0	10 (compartida con otras áreas)	99
26578	Trabajo fin de Grado (infantil)	A	0	9 (compartida con otras áreas)	63
26613	Educación visual y plástica	S1	4	6	378
26627	Prácticas escolares II (primaria)	A	0	14 (compartido con otras áreas)	246,40
26699	Trabajo fin de Grado (primaria)	A	0	9 (compartido con otras áreas)	63
63133	Tendencias en investigación educativa	A	1	6 (compartida con otras áreas)	5
63150	Investigación en didáctica de la expresión artística	S2	1	3 (compartida con Didáctica de la Expresión Musical)	15
DISPONIBILIDAD		1055,50			**1155,50**
HOLGURA		-100,10			

Fuente: *Elaboración propia a partir de información del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal*



Figura 42. *Despacho en la cuarta planta del Área de Didáctica de la Expresión Plástica* (Caeiro, 2021)

3.2. Contexto personal y humano

3.2.1. El profesorado universitario

3.2.1.1 Marco legal regulatorio

Hasta el año 2001, fecha de entrada en vigor de la LOU las figuras contractuales estaban reguladas por la *Ley de Reforma Universitaria de 1983* (LRU). En dicha ley se recogían las 4 figuras fundamentales de contratación en régimen de funcionario que podía tener el profesorado universitario. La LRU reconocía las figuras de Catedrático de Universidad, Profesor Titular de Universidad, Catedrático de Escuela Universitaria y Profesor Titular de Escuela Universitaria. De estas cuatro figuras anteriores, para las tres primeras era requisito indispensable poseer el título de doctor, mientras que para la figura de Profesor Titular de Escuela Universitaria no lo era, si bien las cuatro figuras tenían reconocidas las competencias docentes e investigadoras. A su vez, la universidad, al amparo de la LRU de 1983 contaban con otras figuras contractuales como las de Profesores Asociados, bien a tiempo parcial bien a tiempo completo y Profesores Ayudantes.

Sin embargo, en 2001 con la aprobación de la LOU se modificaron algunos aspectos regulatorios del proceso y las modalidades de contratación del profesorado universitario. Lo que la LOSU también recoge: "Artículo 64. Personal docente e investigador. 1. El personal docente e investigador estará compuesto por el profesorado de los cuerpos docentes universitarios y por el profesorado laboral" (2023: 46), diferenciando, por tanto, de manera clara dos opciones de relación laboral con la Universidad. Por una parte, existe personal docente e investigador laboral, y por otra, personal docente e investigador funcionario de los cuerpos docentes universitarios.

En el *Artículo 68. Cuerpos docentes universitarios,* la LOSU indica que:

"El profesorado universitario funcionario pertenecerá a los siguientes cuerpos docentes:

a) *Catedráticas y Catedráticos de Universidad.*
b) *Profesoras y Profesores Titulares de Universidad*".

A este respecto, se indica (LOSU, 2023:48):

"1. El acceso a los cuerpos docentes universitarios exigirá, además del título de Doctor/a, la previa obtención de una acreditación por parte de la ANECA que, valorando los méritos y competencias de las personas aspirantes, garantice la calidad en la selección del profesorado funcionario en el conjunto del país".

Por otra parte, además de la ANECA, agencia de carácter y competencia de ámbito nacional, en Aragón se cuenta con ACPUA (Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón) encargada de evaluar, hasta el año 2024, la actividad investigadora y los sexenios del profesorado contratado no funcionario.

El profesorado de la Facultad de la Educación de la Universidad de Zaragoza está constituido por docentes con todas las figuras que se contemplan tanto de funcionarios como contratados laborales. Dicho profesorado pertenece, concretamente, a los siguientes departamentos universitarios:

- *Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal*
- *Didáctica de la Lengua y Literatura*
- *Didáctica de la Matemática*
- *Didáctica de las Ciencias Experimentales*
- *Didáctica de las Ciencias Sociales*
- *Didáctica y Organización Escolar*
- *Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*
- *Pedagogía*
- *Psicología Evolutiva y de la Educación*

El análisis del profesorado de esta Facultad se va a desarrollar teniendo en cuenta el contexto jurídico en el que realiza su labor profesional y posteriormente se valorarán estas funciones. Habiendo dicho todo lo anterior, se considera que puede ser de ayuda presentar en una tabla las principales normas que han servido de base para la redacción de este apartado (Tabla 8), citadas directa o indirectamente.

El **artículo 151** de los *Estatutos de la Universidad de Zaragoza*, aprobados por *Decreto 23/2025*, de 28 de febrero, por el Gobierno de Aragón (BOA de 3 de marzo de 2025), constituyen una referencia ineludible para el profesorado. En relación a los **derechos**, los estatutos indican (Decreto 23/2025: 6041):

"**Artículo 151. Derechos**

Son derechos del **personal docente e investigador** los reconocidos por las leyes y, en particular, los siguientes:

a) *Ejercer las libertades de cátedra e investigación.*

b) *Ser reconocido y amparado en la autoría de sus trabajos de gestión, docencia, investigación y transferencia, realizados en el desempeño de sus funciones.*

c) *Disponer de los medios necesarios para el desarrollo de sus funciones y el cumplimiento de sus obligaciones, con atención específica a las personas con discapacidades y conforme a las posibilidades con que cuente la Universidad.*

d) *Ser evaluado en su actividad de conformidad con criterios públicos, objetivos, transparentes y preestablecidos, tener conocimiento de los resultados de las evaluaciones que le afecten y obtener certificación de estos.*

e) *Recibir la formación profesional y académica encaminada a su perfeccionamiento.*

f) *Desarrollar una carrera profesional en la que se tenga en cuenta la promoción de acuerdo con los méritos docentes e investigadores y las tareas de gestión desempeñadas.*

g) *Participar en los beneficios que obtenga la Universidad como consecuencia de la explotación de los resultados de su actividad de investigación, desarrollo e innovación en los que haya participado.*

h) *Ser informado por los distintos órganos de la Universidad de aquellos extremos sobre los que tenga un interés directo, con arreglo al principio de transparencia.*

i) *Participar en los órganos de gobierno y representación de la Universidad, según lo establecido en los presentes Estatutos.*

j) *Disponer de condiciones de seguridad y salud laboral, en los términos establecidos en la vigente normativa de prevención de riesgos y, en especial, ser tutelado y protegido frente al acoso en el trabajo.*

k) *Ejercer la actividad sindical.*

l) *Proyectar sus conocimientos profesionales en la sociedad, de conformidad con la legislación vigente.*

m) *Ejercer la negociación colectiva y participar en la determinación de las condiciones de trabajo".*

Tabla 8. *Normativa jurídica relacionada con el profesorado universitario*

NORMATIVA JURÍDICA REGULADORA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO
Sigue vigente la regulación del régimen del profesorado universitario según el Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario (BOE 19/06/1985), dictado en desarrollo de la LRU
Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario
La Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de UNIVERSIDADES, encomienda al Gobierno la elaboración de un Real Decreto sobre el Estatuto del Personal Docente o Investigador
Estatutos de la Universidad de Zaragoza, aprobados por Decreto 1/2004, de 13 de enero, del Gobierno de Aragón. BOA de 19 de enero de 2004
Es también de aplicación lo establecido en la legislación general de funcionarios, en la LOU, en las normas de las CCAA y en los Estatutos de las universidades, RD 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional del profesorado.
RD 1313/2007, de 5 de octubre, por el que se regula el régimen de los concursos de acceso del profesorado acreditado
RD 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales
LEY 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público.
La regulación jurídica del profesorado universitario en general, y de los Titulares de Universidad, entre ellos, viene recogida en la LOMLOU, 2007, Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, en la que sólo existen dos figuras, los Profesores Titulares de Universidad y los Catedráticos de Universidad, a la espera del desarrollo normativo sobre el Estatuto del Personal Docente e Investigador anunciado en el reciente debate de investidura del presidente del gobierno de España en octubre de 2016.
Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE 31 de diciembre de 2010.
El Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el Ámbito educativo
Acuerdo de 11 de diciembre de 2014, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza, por el que se aprueba la Normativa reguladora de la dedicación del profesorado de los cuerpos docentes universitarios
El Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado, nº233.
Borrador del Anteproyecto de Ley por la que se modificaría la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades en relación con el estatuto del personal docente e investigador
121/000111 de 1 de julio de 2022, Proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario
Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. «BOE» núm. 70, de 23 de marzo de 2023
DECRETO 23/2025, de 28 de febrero, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Zaragoza

Fuente: *Elaboración propia*

En relación a los **deberes**, los estatutos indican (Decreto 23/2025: 6042):

"Artículo 152. Deberes.

1. Son deberes del personal docente e investigador, además de los establecidos por la ley, los siguientes:

a) *Cumplir los Estatutos de la Universidad de Zaragoza, así como sus normas de desarrollo.*

b) *Cumplir sus obligaciones académicas, de docencia, tutoría, investigación y gestión, con el alcance y dedicación que se establezcan para cada categoría.*

c) *Mantener actualizados sus conocimientos y metodologías docentes.*

d) *Someterse a los procedimientos y sistemas de evaluación del rendimiento de sus actividades que establezca el Consejo de Gobierno e informar al órgano competente de sus actividades docentes, investigadoras y de gestión.*

e) *Colaborar con los órganos de gobierno universitarios en el ejercicio de sus funciones y ejercer responsablemente los cargos para los que haya sido elegido o designado, sin perjuicio de su carácter renunciable.*

f) *Poner en conocimiento de la Universidad todos los hallazgos, descubrimientos y resultados susceptibles de protección jurídica y colaborar en los procesos de protección y transferencia de los resultados de sus investigaciones.*

g) *Respetar el patrimonio de la Universidad de Zaragoza, su nombre, símbolos y emblemas, así como su debido uso.*

h) *Observar las pautas y directrices inherentes a las buenas prácticas y a los principios éticos en el desempeño de sus funciones, con especial atención a aquellas destinadas a evitar el plagio.*

i) *Utilizar el nombre de la institución a la que pertenece en la realización de sus actividades de gestión, docencia e investigación y transferencia.*

j) *Observar prácticas de trabajo seguras de acuerdo con la normativa aplicable, adoptar las precauciones necesarias en materia de prevención de riesgos laborales y velar por que el personal a su cargo cumpla estas prácticas.*

k) *Promover y facilitar la convivencia universitaria".*

3.2.1.2 De las Funciones del PDI

El profesorado universitario es un tipo de profesional que realiza un servicio a la sociedad a través de la Universidad, por lo que, tanto el profesor que presenta este proyecto docente, como cualquier otro profesor, tiene el deber y la obligación de desempeñar una serie de funciones que aseguren tal servicio. Entre las diversas **funciones del profesorado universitario**, son incuestionables las docentes, de investigación, de innovación, de gestión y transferencia.

Tipos de actividades del PDI universitario:

- Docencia
- Investigación
- Innovación y Transferencia del conocimiento
- Dirección y Gestión

En el *Real Decreto 898/1985*, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario, en el "Artículo 9.4 Régimen de dedicación", se indica que las obligaciones docentes del profesorado serán, semanalmente, las que a continuación se expresa:

1. Para los profesores con régimen de dedicación a tiempo completo, de ocho horas lectivas y seis horas de tutorías o asistencia al alumnado, que en el caso del personal sanitario podrán realizarse en hospitales concertados, salvo para los profesores titulares de escuela universitaria, que será de doce horas lectivas y seis de tutorías o asistencia al alumnado.
2. Para los profesores con régimen de dedicación a tiempo parcial, entre un máximo de seis y un mínimo de tres horas lectivas, y un número igual de horas de tutoría y asistencia al alumnado, todo ello en función de las necesidades docentes e investigadoras de la Universidad.

En el "Acuerdo de 11 de diciembre de 2014, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza, por el que se aprueba la Normativa reguladora de la dedicación del profesorado de los cuerpos docentes universitarios", se indica que:

"**Artículo 2. La jornada de trabajo del profesorado**

1. La jornada de trabajo del profesorado universitario, en cómputo semanal, es de **37,5 hora**s, lo que representa un volumen horario anual de **1.640 hora**s.

2. La jornada se dedica a la realización de **tres tipos de *actividades***: *docentes, investigadoras y de transferencia de conocimientos y de gestión universitaria*.

3. El profesorado desarrolla, entre otras, las *siguientes actividades docentes*:

- *imparte **docencia** en las titulaciones ofertadas por la Universidad;*
- *desarrolla la **función tutorial** de sus estudiantes, a la que un profesor a tiempo completo dedica 180 horas al año;*
- *realiza las **pruebas de evaluación** de sus estudiantes, prepara su **actividad docente**; **coordina la docencia** y prepara y actualiza las **guías docentes**;*
- *prepara y difunde **materiales docentes**;*
- ***dirige tesis doctorale**s y o**tros trabajos de investigación** asimilables (trabajos de fin de grado, trabajos de fin de máster) y participa en los **tribunales** que los han de juzgar;*
- ***se forma y actualiza** en las propias habilidades docentes, presentando ponencias y asistiendo a congresos orientados a la innovación docente y la formación del profesorado.*

4. El profesorado desarrolla, entre otras, las siguientes **actividades de investigación, transferencia y difusión de conocimiento**, que, en general, tenderían a representar al menos un tercio de la jornada laboral:

- *solicita y gestiona **proyectos** o **contratos** de investigación y divulgación del conocimiento, tanto de financiación competitiva como con empresas e instituciones y participa en su desarrollo y ocasionalmente los **evalúa**;*
- *publica **libros** y **artículos** en revistas científicas, elabora **informes** y **ponencias** y solicita patentes y modelos de utilidad;*
- *dirige **revistas** científicas, forma parte de **consejos** de redacción y realiza la **evaluación** por pares de artículos científicos;*
- *imparte **conferencias**, presenta **ponencias** y asiste a **congresos** y **reuniones** de intercambio de conocimientos **de su especialidad**;*
- ***transfiere** conocimientos a empresas y **crea** empresas de base tecnológica spin-off y start-up;*
- ***difunde** y **divulga** conocimientos a través de conferencias, publicaciones, **exposiciones** e intervenciones en medios de comunicación;*
- *realiza **tareas** básicas de investigación como necesario punto de partida para poder presentar los resultados a los que se refieren los incisos anteriores.*

5. Finalmente, en cuanto a las **actividades de gestión universitaria**, los profesores, en general participan en órganos colegiados de gobierno y representación universitaria (claustro, consejo social, consejo de gobierno, juntas de los centros, consejos de departamentos e institutos universitarios de investigación, así como en órganos de gobierno de otros centros y estructuras universitarias), en órganos consultivos y en comisiones de todo tipo; y asimismo participan en tribunales de acceso y en comisiones de contratación de profesorado. Algunos profesores desempeñan además cargos unipersonales, previstos en la legislación universitaria y en los estatutos o asimilados.

6. Aparte de la **función tutoria**l, sólo una parte de la jornada dedicada a las actividades docentes viene siendo objeto de planificación, asignación y contabilización. La planificación, asignación y contabilización de esa parte de la jornada es el objeto nuclear de la presente normativa, y para ello se tendrá en cuenta la intensidad que desarrolle cada profesor en la realización de estos tres tipos de actividades".

En el *Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario* (BOE 31 de diciembre de 2010) se indica:

"Artículo 21. Tutorías de materia o asignatura.

***1**. Los estudiantes serán asistidos y orientados, individualmente, en el proceso de aprendizaje de cada materia o asignatura de su plan de estudios mediante tutorías desarrolladas a lo largo del curso académico.*

***2.** Corresponde a los departamentos velar por el cumplimiento de las tutorías del profesorado adscrito a los mismos de acuerdo con los planes de estudio y la programación docente de las enseñanzas en las que imparte docencia.*

***3.** Las universidades, a través de sus centros y departamentos, garantizarán que los estudiantes puedan acceder a las tutorías, estableciendo los criterios y horarios correspondientes".*

3.2.2. El Personal de Administración y Servicios (PAS)

Los *Estatutos de la Universidad de Zaragoza* (Decreto 23/2025), en su *Capítulo III. Del personal técnico, de gestión y de administración y servicios*, en el *Artículo 167*, define al Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Zaragoza como el "personal funcionario de las escalas de la Universidad de Zaragoza, personal contratado en régimen laboral y personal funcionario de otras administraciones que preste servicios en ella." (Decreto 23/2025: 6054). Y en el "Artículo 198. **Funciones**", se indica que:

> "Al personal de administración y servicios le corresponden las funciones de apoyo, asistencia y asesoramiento, el ejercicio de la gestión académica, económica y administrativa y la prestación de los servicios que se consideren necesarios para el cumplimiento de los fines de la Universidad." (Decreto 23/2025: 6054-55)

El número de miembros que forman parte del Personal de Administración y Servicios en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza oscila cada año, pudiendo encontrarse una relación de los puestos de trabajo en la página web de la propia Universidad, sección de recursos humanos.)

El Personal de Administración y Servicios que desempeña sus funciones y pertenece al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, y por lo tanto, al área de Didáctica de la Expresión Plástica, la cual se encuentra adscrita la asigantura objeto de este proyecto, es la Jefa de Negociado del Departamento: **Sonia** Nueno Llena y la Auxiliar Administrativa, **María Jesús** Plata Muñoz.

3.2.3. Los estudiantes del Grado en Magisterio en Educación Infantil

Los estudiantes, son junto a los docentes, protagonistas activos de la actividad universitaria, y forman parte esencial de la misma. Los Estatutos de la Universidad de Zaragoza recogen en su Capítulo II, todo lo relacionado con los estudiantes. En su Artículo 188, punto 2, describe los **"Derechos" de los estudiantes"** (Decreto 23/2025: 6050-51):

> "**2.** Son derechos del estudiantado de la Universidad de Zaragoza los reconocidos por la legislación universitaria, el Estatuto del estudiante y, en particular, los siguientes:
>
> ***a)*** *No ser discriminado por razón de nacimiento, origen racial o étnico, sexo, orientación sexual, identidad o expresión de género, religión, convicción u opinión, edad, discapacidad, nacionalidad, enfermedad, condición socioeconómica, lingüística, afinidad política y sindical, por razón de su apariencia, o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso, admisión y permanencia en la Universidad de Zaragoza.*
>
> ***b)*** *Acogerse a los protocolos y medidas de prevención y respuesta frente a la violencia, discriminación, o acoso por las causas señaladas en la letra anterior.*
>
> ***c)*** *Como contenido esencial del derecho a la formación académica ha de recibir una enseñanza de calidad en competencias, habilidades y destrezas, de acuerdo con los planes de estudios, objetivos de las distintas titulaciones, así como una formación que fomente valores de cultura democrática, tolerancia e igualdad que permitan su educación integral como individuo y a acceder a una adecuada inserción laboral y profesional.*
>
> ***d)*** *A ser informado y conocer con anterioridad a su matriculación la oferta académica, los planes docentes de las asignaturas de cada titulación y sus guías docentes, los horarios de impartición y los objetivos y programas de las asignaturas, y los periodos de evaluación establecidos en el calendario académico con sus fechas y franjas horarias de realización.*
>
> ***e)*** *A un plan de orientación universitaria y de mentoría, así como a tener durante su etapa académica un sistema eficaz de tutorías y asesoramiento vinculado a su formación y, en particular, a la elaboración del diseño curricular, en horario distinto al de impartición de las asignaturas.*
>
> ***f)*** *A la orientación e información sobre las actividades que le afecten y, en especial, a un servicio de orientación que facilite su itinerario formativo y su inserción social y laboral.*
>
> ***g)*** *A la orientación psicopedagógica y al cuidado de la salud mental y emocional, en los términos que acuerde el Consejo de Gobierno.*

h) *A una educación inclusiva de las y los estudiantes con necesidades especiales y a las adaptaciones curriculares que precisen en función de sus necesidades específicas, incluidas las pruebas académicas que habrán de adaptarse a las mismas.*

i) *A una evaluación objetiva de su rendimiento académico y a la publicidad de los procedimientos de evaluación y de los mecanismos de reclamación, incluido el procedimiento de revisión de calificaciones, según lo establecido por el Consejo de Gobierno.*

j) *A la publicidad de las normas que regulen el progreso y la permanencia del estudiantado en la Universidad, de acuerdo con las características de los respectivos estudios.*

k) *Al acceso prioritario a los cursos de actualización de estudios y formación a lo largo de la vida que la Universidad de Zaragoza realice.*

l) *A solicitar, las becas, ayudas o subvenciones que la Universidad establezca en sus convocatorias.*

m) *Al reconocimiento académico que acredite su participación en actividades universitarias en los términos que establezca el Consejo de Gobierno.*

n) *Al diseño de las actividades académicas que facilite la conciliación de los estudios con la vida laboral y familiar.*

o) *Al paro académico, respetando el derecho a la educación del estudiantado. El Consejo de Gobierno desarrollará las condiciones para el ejercicio de dicho derecho, así como el procedimiento para su declaración.*

p) *A disponer de las instalaciones y de los medios adecuados que permitan el normal desarrollo de sus estudios y de la participación en las actividades universitarias, entendidas como elementos que contribuyen positivamente a su formación, en los términos que establezca el Consejo de Gobierno.*

q) *A la accesibilidad universal de los edificios y sus entornos físicos y virtuales, así como los servicios, procedimientos, suministros y comunicación de información, los materiales educativos y los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.*

r) *Ser reconocidos como autores de los trabajos realizados durante sus estudios, sin perjuicio de lo dispuesto en estos Estatutos.*

s) *Participar en los programas de movilidad, nacional e internacional, en el marco de la legislación universitaria.*

t) *Presentarse en cada asignatura a dos convocatorias por curso.*

u) Disfrutar de la protección de la Seguridad Social, en los términos que establezca la legislación vigente."

En su "Artículo 190**. Deberes**", se indica (Decreto 23/2025:6052-53):

1. Son deberes del estudiantado, además de los establecidos por la ley, los siguientes:

a) *Cumplir los Estatutos de la Universidad, así como las normas que se establezcan.*

b) *Participar de forma activa y responsable en las actividades docentes y en las demás actividades universitarias con el suficiente aprovechamiento. A tal efecto, deberán conocer las guías docentes de las asignaturas y las evaluaciones programadas de las enseñanzas en que se matriculen, así como cumplir con lo establecido en el calendario de cada curso académico.*

c) *Promover y facilitar la convivencia universitaria y conocer su normativa reguladora.*

d) *Cumplir las pautas y directrices inherentes a las buenas prácticas y a los principios éticos en su actividad académica, en particular, en las pruebas de evaluación.*

e) *Observar las directrices del profesorado y de las autoridades universitarias.*

f) *Conocer y cumplir la normativa sobre seguridad y salud, especialmente la referida a laboratorios de prácticas y de investigación, colaborando en su cumplimiento.*

g) *Respetar a los miembros de la comunidad universitaria, así como al personal de las entidades colaboradoras o que presten servicios en la Universidad.*

h) *Ejercer responsablemente los cargos desempeñados por elección o designación.*

i) *Respetar los equipos, instalaciones o recintos, así como el patrimonio de la Universidad, su nombre, símbolos y emblemas, así como su debido uso.*

j) *Respetar los actos académicos de la Universidad y al personal que participe en los mismos.*

k) *Contribuir a los fines y buen funcionamiento de la Universidad y a la mejora de sus servicios.*

3.2.3.1 Acerca de los estudiantes y la Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad (OUAD)

En el Decreto que regula los Estatutos de la Universidad de Zaragoza, se indica entre su **Fines** que (Decreto 23/2025: 6002

p) Facilitará la integración en la comunidad universitaria de las personas con discapacidades mediante políticas de adaptación de la docencia y de accesibilidad a las instalaciones.

t) Dispondrá de estructuras específicas para asegurar la igualdad de trato y el apoyo permanente a las personas con discapacidad.

En este sentido, la Universidad de Zaragoza cuenta con la Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad (OUAD), que en cada curso informa al equipo docente de las necesidades del estudiantado y le da apoyo durante todo el curso académico. Dispone de una Careta de Servicios permanentemente actualizada y cuenta con su espacio web.

3.2.3.2 El alumnado de la asignatura en cifras

Según de las cifras del alumnado que cursa la asignatura **Educación Visual y Plástica**, se puede ver en la Tabla 10 (información disponible en la página web de UNIZAR), cómo el campus que más estudiantes acoge es el de Zaragoza, seguido del de Huesca y por último el de Teruel. Además, según la dinámica de los últimos años, se ha producido un incremento paulatino de estudiantes de en torno al 15% en el periodo 2017-2022.

Con respecto al alumnado que se matricula en la Facultad de Educación del Campus de Zaragoza, podríamos decir que es un tipo de alumnado que procede de clase media y en algunos casos de clase media alta, con buenos expedientes ya que escogen como primera opción de matrícula el Campus de Zaragoza, después Huesca y Teruel.

Por su parte, atendiendo a los datos proporcionados por la propia Universidad, la tasa de superación de la asignatura (Educación Visual y Plástica) en términos generales se sitúa de media en los últimos 4 cursos académicos en torno al **97%** de los estudiantes matriculados en la asignatura la supera.

En el **curso 2022-2023** el total de estudiantes matriculados en la Universidad de Zaragoza en los diferentes campus y titulaciones de Educación, un total de **3007**. En la Facultad de Educación de Zaragoza fue de **1325** correspondiendo a la asignatura Educación Visual y Plástica en el **Grado de Primaria 240** alumnos y en el **Grado de Infantil 120** alumnos.

Con respecto al género cabe decir que existe un mayor número de matrículas de mujeres con respecto a hombres, teniendo en ocasiones 100% de mujeres en algún grupo. Estos estudiantes se distribuyen cada año en dos grupos (1 y 2); uno en turno de mañana y otro en turno de tarde.

Esta materia es de carácter obligatorio y se imparte en el **segundo semestre de tercer curso**. Para cursar esta materia es aconsejable que el alumnado haya logrado un nivel mínimo de alfabetización visual y plástica y sea capaz de expresarse por medios visuales y materiales con diferentes técnicas e instrumentos y domine los elementos mínimos de las diferentes formas de comunicación y expresión artística. Asimismo, todo lo relacionado con la Didáctica de la Educación Artística, la competencia cultural y artística, lo patrimonial y estético, así como el juego en la infancia.

Actualmente hay 2 grupos que cursan anualmente la asignatura en el Grado en Magisterio en Educación Infantil, uno en horario de mañana y otro en horario de tarde, con un total de **120 alumnos**.

Tabla 10. *Estadísticas aprobados alumnado de Educación Visual y Plástica (periodo 2018-2022).*

Alumnado en cifras de la asignatura Educación Visual y Plástica del Grado en Magisterio en Educación Infantil					
CURSO	CAMPUS	ALUMNOS EVALUABLES	ALUMNOS PRESENTADOS	ALUMNOS APROBADOS	Tasa rendimiento
2018-2019	ZARAGOZA	108	107	107	99,04%
	HUESCA	101	99	96	96,94%
	TERUEL	67	65	65	97,01
	TOTAL	276	271	268	97,66
2019-2020	ZARAGOZA	106	106	106	100%
	HUESCA	92	90	88	97,59%
	TERUEL	71	70	70	98,48%
	TOTAL	268	266	264	96,07
2020-2021	ZARAGOZA	99	94	89	94,68%
	HUESCA	139	133	129	96,35%
	TERUEL	87	87	87	100%
	TOTAL	325	314	305	97,01
2021-2022	ZARAGOZA	123	121	121	98,31%
	HUESCA	108	103	102	95,15%
	TERUEL	99	98	97	98,96%
	TOTAL	330	322	320	97,47
TOTAL		1199	1173	1157	**97,05**

Fuente: Resultados académicos

3.3 Contexto general formativo del Grado en Magisterio en Educación Infantil

3.3.1 Las enseñanzas universitarias y estudios universitarios oficiales de Grado

Los estudios oficiales de Grado (Real Decreto 822/2021) comprenden las enseñanzas universitarias de primer ciclo o ciclo inicial y tiene como objetivo lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional apropiada. Estas enseñanzas han de incluir **conocimientos generales básicos propios de unas disciplinas y ramas de conocimiento** relacionados con la formación integral de los discentes. La superación del Grado dará derecho a la obtención del correspondiente título.

Los nuevos títulos de grado se iniciaron en el **curso 2008-2009** (dos años antes de la fecha prevista por la declaración de Bolonia) y los primeros títulos de graduado universitario se expidieron en 2012. Las enseñanzas universitarias se organizan en tres ciclos, según establecen los acuerdos derivados de la construcción del EEES, ciclos que corresponden a tres niveles de cualificación universitaria denominados **Grado, Máster y Doctor.**

Para acceder a los programas de doctorado será requisito necesario tener la titulación universitaria de Grado y la titulación universitaria de Máster y reunir entre las dos titulaciones universitarias 300 créditos. El objetivo esencial, en el ámbito del EEES, es conseguir la homologación automática con las del resto de la Unión Europea, permitir la movilidad entre titulaciones y entre universidades e incrementar el número de especialidades.

Esta estructura está en sintonía con la decisión adoptada por la mayoría de los países europeos y con el acuerdo adoptado en la conferencia de Ministros europeos de Educación Superior, publicado en el *Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior*, de establecer un marco europeo basado en los denominados **descriptores de Dublín.** Así, en dicho Real Decreto se indica en el "Artículo 2. **Definiciones**" (Real Decreto 1027/2011: 87914):

"A los efectos de lo previsto en el presente real decreto se entiende por:

a) ***Cualificación***: Cualquier título, diploma o certificado emitido por una institución educativa que acredita haber adquirido un conjunto de resultados del aprendizaje, después de haber superado satisfactoriamente un programa de formación en una institución legalmente reconocida en el ámbito de la educación superior.

b) ***Resultado del aprendizaje***: Aquello que se espera que un estudiante conozca, comprenda o sea capaz de hacer.

c) ***Nivel*** (en un Marco de Cualificaciones): El referente definido en términos de descriptores genéricos para la clasificación de las diferentes cualificaciones de la educación superior, expresado en resultados del aprendizaje, a los que se puede adscribir, mediante la oportuna comparación, una cualificación concreta.

d) ***Descriptor***: Colección de resultados del aprendizaje que caracteriza un determinado nivel en un marco de cualificaciones.

3.3.2 Objetivos y contenidos formativos y profesionales del Grado en Magisterio en Educación Infantil

Las enseñanzas universitarias se han configurado para que atiendan el doble objetivo de proveer tanto de **formación universitaria inicial** como de **formación permanente**. De esa forma, se debe permitir la oferta de enseñanzas orientadas a la formación inicial, a la formación inicial y permanente de forma simultánea o también a un tipo de enseñanza exclusivamente destinada a la formación permanente.

Las expectativas de aprendizaje y formación del Grado en Magisterio en Educación Infantil en la Universidad de Zaragoza se expresan en términos de **objetivos generales y competencias**.

Los **objetivos generales** expresados en términos de cualificación para este título, en el Real Decreto 1027/2011 (p.87915), son los siguientes:

"**Artículo 6. Nivel de Grado.**

1.El nivel de Grado se constituye en el nivel 2 del MECES, en el que se incluyen aquellas cualificaciones que tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional.

2.Las caracteŕisticas de las cualificaciones ubicadas en este nivel vienen definidas por los siguientes descriptores presentados en términos de resultados del aprendizaje:

a) *haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado una comprensión de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodologîa de trabajo en su campo de estudio con una profundidad que llegue hasta la vanguardia del conocimiento;*

b) *poder, mediante argumentos o procedimientos elaborados y sustentados por ellos mismos, aplicar sus conocimientos, la comprensión de estos y sus capacidades de resolución de problemas en ámbitos laborales complejos o profesionales y especializados que requieren el uso de ideas creativas e innovadoras;*

c) t*ener la capacidad de recopilar e interpretar datos e informaciones sobre las que fundamentar sus conclusiones incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, la reflexión sobre asuntos de îndole social, cientîfica o ética en el ámbito de su campo de estudio;*

d) *ser capaces de desenvolverse en situaciones complejas o que requieran el desarrollo de nuevas soluciones tanto en el ámbito académico como laboral o profesional dentro de su campo de estudio;*

e) *saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa, conocimientos, metodologîas, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio;*

f) *ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos (estructurados o no)*".

Por tanto. los títulos de Grado se organizan por grandes Ramas del Conocimiento. El título de Grado corresponde con el nivel 5 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación - CINE- de la UNESCO, versión 1997, denominada en inglés ISCED, y con el nivel 6 del *European Qualifications Framework* (EQF), propuesto por la Comisión de la UE. Por otro lado, esta clasificación corresponde con el Nivel 2 en el Marco Español, tal y como recoge el "Artículo 4. Estructura del MECES." (Real Decreto 1027/2011: 87914):

"El Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior se estructura en **cuatro niveles** con la siguiente denominación para cada uno de ellos:

1. Nivel 1: Técnico Superior.
2. Nivel 2: Grado.
3. Nivel 3: Máster.
4. Nivel 4: Doctor".

Todos los títulos de Grado constarán de **240 créditos ECTS** (4 cursos académicos), lo que permitirá una mayor presencia de enseñanzas prácticas, prácticas externas y movilidad, que son objetivos esenciales de la reforma emprendida. Los contenidos de los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales de Grado se han tenido que ordenar distinguiendo entre contenidos formativos comunes, establecidos en las directrices generales propias de cada título, y los contenidos específicos determinados discrecionalmente por la Universidad.

Asimismo, las directrices generales propias de cada título de Grado han indicado el número de créditos que se debía asignar a los **contenidos formativos comunes** en sus respectivos planes de estudio. Este número de créditos está **entre el 60% y el 75%** del número total de créditos asignados a la titulación.

El reconocimiento de los títulos universitarios oficiales de Grado tras la verificación del plan de estudios culminó con la inscripción en el Registro de universidades, centros y títulos tal y como establece el Real Decreto 1509/2008, de 12 de septiembre de 2008 (BOE 25 de septiembre de 2008), pudiéndose consultar en la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su apartado de Universidades.

3.3.3. Proyecto ANECA para el diseño de títulos de Grado: los libros blancos

Los **Libros Blancos** muestran el resultado del trabajo llevado a cabo por una red de Universidades españolas, apoyadas por la ANECA, con el objetivo explícito de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de un título de grado adaptado al EEES. Se presentaron ante el Consejo de Coordinación Universitaria y el Ministerio de Educación y Ciencia para su información y consideración.

Los proyectos diseñados en estos Libros Blancos recogían numerosos aspectos fundamentales en el diseño de un modelo de título de grado: *análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, características de la titulación europea seleccionada, estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio, y perfiles y competencias profesionales, entre otros aspectos.* En su desarrollo, las universidades participantes llevaron a cabo un trabajo exhaustivo, debatiendo y valorando distintas opciones, con el objetivo de alcanzar un modelo final consensuado que recogiese todos los aspectos relevantes del título objeto de estudio. Estos Libros Blancos han permitido elaborar unos **planes de estudios** acordes a la normativa actual. En relación con la titulación de Graduado en Magisterio en Educación Infantil pueden consultarse en la siguiente página web. A continuación, se realiza un análisis atendiendo al perfil del título y del alumnado.

Hay que indicar que en la actualidad está en proceso la elaboración de **nuevos Libros Blancos** por mandato de la **Conferencia de Decanas y Decanos de Educación (CODE).** Esta elaboración prevé un cambio sustancial en la configuración de los Planes de Estudios. En el caso de la educación artística y del área de este concurso, Didáctica de la Expresión Plástica, **se espera lograr más espacio docente en forma de asignaturas obligatorias, pasando de los actuales 6 ECTS a 12 ECTS.**

3.3.4. Plan de Estudios del título de Grado en Magisterio en Educación Infantil por la Universidad de Zaragoza: expectativas formativas

Tanto la *Memoria de Verificación* aprobada por ANECA como la página web institucional de la Universidad de Zaragoza sobre oferta de estudios oficiales universitarios, detallan concisamente la formación que se ofrece en el **Grado en Magisterio en Educación Infantil** y específicamente en el **Campus de Zaragoza**. En líneas generales esta formación tiene un carácter netamente profesional que habilita para el ejercicio de la profesión de Maestro y Maestra de Educación Infantil.

En la anterior *Memoria de Verificación*, se indicaba en sus Anexos, referenciando el Libro Blanco de Magisterio (Memoria de Verificación, 2019:77):

"Aun cuando esta etapa educativa no es obligatoria, la realidad es que un alto porcentaje de niños está escolarizado, lo que garantiza la permanente demanda de maestros para el desempeño de su profesión en centros públicos, concertados y privados. En este sentido, en el contexto universitario español, la titulación de Maestro en Educación Infantil es una de las más demandadas por los estudiantes, situándose con regularidad en los últimos años entre las primeras con mayor número de solicitudes en primera opción y en matrícula efectiva. Como se apunta en el Libro Blanco correspondiente a este Grado, las titulaciones de Maestro son, en términos absolutos, las de mayor oferta, demanda y matrícula del total de 112 titulaciones de diplomaturas y licenciaturas que se imparten en el conjunto de todas las Universidades españolas (Libro Blanco sobre el Título de Grado en Magisterio: 49-51".

Por su parte, en la página web de la Universidad de Zaragoza, se indica en relación al perfil de salida del título objeto de esta convocatoria:

:

"Las **perspectivas profesionales** para los titulados en el Grado en Maestro de Educación Infantil son, básicamente, las siguientes:

- *Maestro de Educación Infantil en colegios públicos, concertados o privados.*
- *Gestor de Escuelas Infantiles (0-3 años).*

Además, el título de Grado en Maestro de Educación Infantil tiene vigencia en todos los países del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) y en muchos países del mundo lo que amplía grandemente las perspectivas profesionales.

Por otra parte, la práctica profesional como maestro puede conducir posteriormente a otras salidas profesionales tanto en el ámbito de la administración educativa como en el de la formación permanente del profesorado.

Por último, la posesión del Grado en Maestro de Educación Infantil permite continuar estudios de Máster que dan opción a puestos de orientador en centros educativos o de profesor de formación profesional, preferentemente en la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad que comprende ciclos formativos de Educación Infantil, Animación Sociocultural, Integración Social, Atención Sociosanitaria, etc.

La posterior realización de una tesis doctoral da acceso a puestos de profesor universitario en el ámbito de la educación".

Tal y como se indicaba en la *Memoria de Verificación del Título* en relación al **Contexto** de esta titulación (Anexo, 2019: 77):

"2.1. **Contexto**

La Educación Infantil es una etapa educativa no obligatoria, que se cursa entre los cero y los seis años de edad. La finalidad de esta etapa es contribuir al desarrollo personal y social de los escolares a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje en materias de contenido artístico, científico, ético, lingüístico, matemático, motriz y tecnológico, así como mediante la adecuada acción tutorial. Para desarrollar con eficacia los procesos educativos propios de las distintas áreas de esta etapa, los maestros han de adquirir la formación teórica y práctica acorde con los objetivos previstos en las leyes que regulan sus funciones. Los maestros han de estar capacitados para participar activamente tanto en el diseño como en el desarrollo de proyectos de innovación que contribuyan a la permanente mejora del Sistema Educativo."

Por tanto, se trata de una formación vinculada a los procesos educativos de la Educación Infantil, pero de **carácter variado y amplio**, lo que permite que las competencias adquiridas sean aplicables a otros campos profesionales. El título de Grado en Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza se imparte en **3 centros diferentes**:

- *Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca*
- *Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel*
- *Facultad de Educación de Zaragoza*

Destacaremos que el número de solicitudes del curso 2022-23 fue de **1924**, de ellos **1237 mujeres y 109 hombres**.

3.3.4.1 Distribución de asignaturas en el Grado en Magisterio en Educación Infantil

El título de Graduado en Magisterio en Educación Infantil es, como ya se ha indicado, un plan de estudios configurado por 240 créditos ECTS, estructurado en 4 años, a través de **materias de formación básica, obligatoria, optativas** (que configuran las menciones), prácticas escolares y trabajo fin de grado.

A continuación, se muestra a través de las Tablas 11, 12 y 13, la estructura del Grado en Magisterio en Educación Infantil por cursos, así como el carácter y la distribución de créditos según el tipo de materia en el denominado **Plan 301** (en vigor el curso 2023-2024). Hay que indicar que los tres primeros cursos son comunes y en cuarto se cursa una de las menciones o un itinerario son mención, donde el alumnado de esta opción escoge cursar **Prácticas escolares IV**. Tal y como se indica en la página del título, la distribución por tipo de materia y créditos asignados es la que podemos ver en la Tabla 11.

Tabla 11. *Distribución de materias y créditos del título*

TIPO DE MATERIA	CRÉDITOS ECTS
Formación básica	60
Obligatorias	100
Optativas	30
Prácticas externas (si se incluyen)	41
Trabajo Fin de Grado	9
Total	**240**

Fuente: *Elaboración propia*

Tal y como vienen recogidas en la *ORDEN ECI/3854/2007*, la *Memoria de verificación del título de Grado en Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza* con fecha de renovación el 25 de agosto de 2023, en *Resolución de 18 de julio de 2023, del Consejo de Universidades, por la que se renueva la acreditación del título universitario oficial de Graduado o Graduada en Magisterio en Educación Infantil por la Universidad de Zaragoza (2500473)*, y que también recoge la página web del título de Grado en Magisterio en Educación Infantil, encontramos las distintas **competencias** asociadas al título, en función de la tipología de las mismas: **básicas, generales, transversales y específicas**, vigentes en el curso 2024-2025.

Estas competencias se distribuyen y organizan en los **módulos, materias y asignaturas** que configuran el plan de estudios y son los que aparecen en la Tabla 12 recogidas a partir de la *Resolución de 11 de junio de 2020, de la Universidad de Zaragoza, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Magisterio en Educación Infantil* (BOE del 22 de junio, 2020: 43674 y ss.), información y actualizada con la página web del título.

Las **asignaturas** están organizadas en **6, 9, 10, 11 y 14 créditos ECTS.** Estos créditos comprenden tanto las actividades presenciales (40%) como no presenciales (60%) en función de la lógica de funcionamiento anteriormente explicada del crédito ECTS. Cada crédito equivale a un total de 25 horas de trabajo del estudiante. A modo de resumen, el creditaje de las asignaturas se agrupa en función del tipo de materia tal y como se refleja en la Tabla 13.

Del total de **8 asignaturas** (60 créditos ECTS) que debe cursar un estudiante en **tercer curso**, debe realizar **seis asignaturas de 6 créditos (36 ECTS) de carácter disciplinar,** además de dos de carácter anual como son Curriculum y Educación Infantil Inclusiva (10 ECTS) y Prácticas Escolares II (14 ECTS).

La última *Memoria de verificación del título de Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza con fecha de renovación el 25 de agosto de 2023, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Magisterio en Educación Infantil* (BOE, 2020), no introduce cambios significativos en el Grado en Magisterio en Educación Infantil en relación al **tercer curso**, marco conceptual y temporal en el que se desarrolla este proyecto Docente.

Tabla 12. *Módulos y materias del Grado en Magisterio en Educación Infantil en la Universidad de Zaragoza*

MÓDULO	MATERIA	ASIGNATURA	CARÁCTER	CRÉDITOS
DE FORMACIÓN GENERAL 94 créditos	Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años)	Psicología de la educación	Básica	6
		Psicología del desarrollo I	Básica	6
		Psicología del desarrollo II	Básica	
	Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo	Prevención de las dificultades de aprendizaje	Obligatoria	6
		Trastornos del desarrollo	Obligatoria	
	Sociedad, familia y escuela	Educación social e intercultural	Básica	6
		Sociología y psicología social de la educación	Básica	6
	Infancia, salud y alimentación	Infancia, salud y alimentación	Obligatoria	6
		Psicología y salud infantil	Obligatoria	
	Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes	La escuela infantil como espacio educativo	Básica	6
		El maestro en la escuela infantil	Obligatoria	6
		Materiales y recursos didácticos	Obligatoria	
	Observación sistemática y análisis de contextos	Evaluación de contextos	Básica	6
		Observación en la escuela	Básica	6
	La escuela de educación infantil	Curriculum y educación infantil inclusiva	Obligatoria	10
DIDÁCTICO Y DISCIPLINAR 66 créditos	Aprendizaje de las ciencias de la naturaleza, de las ciencias sociales y de la matemática	Didáctica de las ciencias de la naturaleza	Obligatoria	6
		Didáctica de las ciencias sociales	Obligatoria	6
		Didáctica de las matemáticas	Obligatoria	6
	Aprendizaje de la lengua castellana y la literatura infantil	Lengua castellana	Básica	6
		Didáctica de la lengua castellana en infantil	Obligatoria	6
		Literatura infantil y educación literaria	Obligatoria	6
	Aprendizaje de la lengua extranjera	Una asignatura a elegir entre: francés en educación infantil I/ inglés en educación infantil I	Básica	6
		Una asignatura a elegir entre: francés en educación infantil II/ inglés en educación infantil II	Obligatoria	6
	Desarrollo de la expresión musical, plástica y corporal	Desarrollo de la expresión musical	Obligatoria	6
		Educación física en educación infantil	Obligatoria	6
		Educación visual y plástica	**Obligatoria**	**6**
PRACTICUM 50 créditos	Prácticas escolares	Prácticas escolares I	Prácticas	6
		Prácticas escolares II	Externas	14
		Prácticas escolares III	Prácticas	10
	Prácticas escolares de mención	Una asignatura a elegir entre: Prácticas escolares en atención a la diversidad/ Prácticas escolares en educación bilingüe (inglés)/ Prácticas escolares en lengua aragonesa/ Prácticas escolares IV	Prácticas Externas	11
	Trabajo fin de grado	Trabajo fin de grado	Trabajo Fin de Grado/Máster	9
DE OPTATIVIDAD 30 créditos	Atención a la Diversidad Es necesario superar al menos cuatro asignaturas de esta materia para obtener la mención del mismo nombre	Atención temprana	Optativa	6
		El contexto de la educación en territorios rurales	Optativa	6
		El proceso de enseñanza en la escuela	Optativa	6
		multigrado	Optativa	6
		Innovación en la escuela inclusiva	Optativa	6
		Psicopatología infantil	Optativa	6
		Respuestas educativas a necesidades específicas	Optativa	6
		Trastornos del lenguaje y la comunicación	Optativa	6
	Educación Bilingüe (inglés) Es necesario superar al menos cuatro asignaturas de esta materia para obtener la mención del mismo nombre	Content and language integrated Learning (CLIL)	Optativa	6
		English in infant education III	Optativa	6
		Language and communication in the Bilingual classroom	Optativa	6
		Learning and teaching EFL	Optativa	6
		Resources for EFL in infant school	Optativa	6
	Lengua Aragonesa Es necesario superar al menos cuatro asignaturas de esta materia para obtener la mención del mismo nombre	Comunicación oral y escrita en aragonés	Optativa	6
		Didáctica de la lengua aragonesa	Optativa	6
		Gramática de la lengua aragonesa	Optativa	6
		Literatura en aragonés y educación literaria	Optativa	6
		Variación diatópica del aragonés	Optativa	6
	Religión	Didáctica de la religión católica	Optativa	6

Fuente: *Elaboración propia a partir de la Resolución de 11 de junio de 2020*

Tabla 13. *Relación de asignatura, curso y secuenciación durante el Grado*

ASIGNATURA/MATERIA/MÓDULO	CRÉDITOS ECTS	CURSO	SEMESTRE
Educación social e intercultural	6	1º	S1
La escuela infantil como espacio educativo	6	1º	S1
Lengua castellana	6	1º	S1
Observación en la escuela	6	1º	S1
Psicología del desarrollo I	6	1º	S1
Evaluación de contextos	6	1º	S2
Francés en educación infantil I/ inglés en educación infantil I	6	1º	S2
Psicología de la educación	6	1º	S2
Psicología del desarrollo II	6	1º	S2
Sociología y psicología social de la educación	6	1º	S2
TOTAL CRÉDITOS CURSO 1º	**60**		
Prácticas escolares I	6	2º	Anual
El maestro en la escuela infantil	6	2º	S1
Infancia, salud y alimentación	6	2º	S1
Literatura infantil y educación literaria	6	2º	S1
Prevención de las dificultades de aprendizaje	6	2º	S1
Didáctica de las ciencias de la naturaleza	6	2º	S2
Didáctica de las matemáticas	6	2º	S2
Francés en educación infantil II/ inglés en educación infantil II	6	2º	S2
Materiales y recursos didácticos	6	2º	S2
Trastornos del desarrollo	6	2º	S2
TOTAL CRÉDITOS CURSO 2º	**60**		
Curriculum y educación infantil inclusiva	10	3º	Anual
Prácticas escolares II	14	3º	Anual
Didáctica de la lengua castellana en infantil	6	3º	S1
Didáctica de las ciencias sociales	6	3º	S1
Desarrollo de la expresión musical	6	3º	S2
Educación física en educación infantil	6	3º	S2
Educación visual y plástica	**6**	**3º**	**S2**
Psicología y salud infantil	6	3º	S2
TOTAL CRÉDITOS CURSO 3º	**60**		
Prácticas escolares III	10	4º	Anual
Prácticas escolares de Mención	11	4º	Anual
Trabajo fin de grado	9	4º	Anual
Módulo de optatividad	30	4º	S1
TOTAL CRÉDITOS CURSO 4º	**60**		

Fuente: *Elaboración propia a partir de la Memoria de Verificación publicada en el BOA (Resolución de 11 de junio de 2020: 13568)*

3.3.4.2. Acerca de las Menciones

En la Facultad de Educación de Zaragoza, tal y como se indica en la página web y en el documento *Información acerca de las menciones en los Grados en Magisterio en Educación Infantil y Primaria. Curso 2022-23. 25* (Febrero 2022), se pueden estudiar las siguientes **menciones**:

- *Anexo II (Audición y lenguaje)*
- *Anexo III (Educación física)*
- *Anexo IV (Educación musical)*
- *Anexo V (Lengua francesa)*
- *Anexo VI (Lengua inglesa)*
- *Anexo VII (Pedagogía terapéutica)*

No obstante, las Menciones de Educación Infantil actualmente **no tienen implicaciones profesionales adicionales**. Todos los graduados de esta titulación tienen la especialidad de "Educación Infantil" (R.D. 1594/2010). Aun así, los centros privados/concertados pueden valorar la formación específica de la mención. A continuación, se indica el listado de menciones y las Facultades donde se imparten (Memoria de verificación, 2020: 13568), y página web del título:

- ***Atención a la diversidad***. *Se imparte en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Huesca), en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Teruel) y en la Facultad de Educación (Zaragoza).*
- ***Educación bilingüe.*** *Se imparte en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Huesca), en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Teruel) y en la Facultad de Educación (Zaragoza).*
- ***Lengua Aragonesa***. *Se imparte en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Huesca).*

En este sentido, en el Campus de Zaragoza, el alumnado de infantil puede escoger dos menciones.

3.3.4.3 El Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC) y la actualización de las Guías Docentes.

Con el Sistema de Garantía Interna de Calidad, cada año se revisan los planes de estudio, afectando, entre otras cosas, a las Memorias del Título, los resultados de aprendizaje o las Guías Docentes (evaluación, competencias, objetivos, contenidos, bibliografía…). En este sistema se diferencias unos ***Procedimientos Estratégicos*** de otros ***Procedimientos Clave***. En concreto, en Procedimientos Clave, encontramos el *Diseño y Planificación de las titulaciones*, con el procedimiento Q316 *Planificación de la Docencia y de Elaboración de las Guías Docentes*. En este sentido, en el apartado *6.2 Elaboración de las guías docentes de módulo* (p.4), se indica:

"Las **guías docentes** de módulo tienen un carácter opcional y recomendado. Se entiende por módulo un conjunto coherente de asignaturas interrelacionadas entre sí por unos objetivos comunes, por lo que conforman un bloque formativo con entidad propia. Las guías de módulo pueden entenderse también como guías de cuatrimestre o curso académico cuando la estructura del Plan de Estudios no tenga unos módulos claramente definidos o las asignaturas que lo componen se encuentren demasiado dispersas temporalmente. El objetivo de esta guía de módulo o de cuatrimestre es que el estudiante obtenga una visión de conjunto de la coherencia, sentido y relevancia de un grupo de asignaturas relacionadas entre sí y pueda valorar el volumen global y la distribución del trabajo a realizar para poder planificarse de forma autónoma. La Guía docente de módulo se incluirá en el sitio web de la titulación y será aprobada por la Comisión de Garantía de la Calidad del título. **Estas guías contendrán los siguientes apartados**:

- ***Bloque 1. Información básica*** [Objetivos del módulo, contexto y sentido del módulo y recomendaciones para cursarlo]. Este apartado presenta las diferentes asignaturas que componen el módulo y se resalta la coherencia y coordinación entre las diferentes asignaturas y bloques. El objetivo de este bloque es facilitar que el estudiante relacione e integre las diferentes asignaturas dentro de los objetivos globales dl módulo. Este bloque incluye también la información recomendaciones para el seguimiento del módulo
- ***Bloque 2. Competencias y resultados de aprendizaje*** [competencias, resultados de aprendizaje, importancia de los resultados de aprendizaje]
- ***Bloque 3. Evaluación del módulo***. Este bloque recoge la descripción de las pruebas de evaluación, los criterios de evaluación de las pruebas y los niveles de exigencia.
- ***Bloque 4. Metodología, actividades de aprendizaje, programa y recursos***. Este bloque recoge la descripción de la metodología, la planificación global de las actividades de aprendizaje (detallado con más precisión en las diferentes guías de asignatura), el calendario de fechas clave y la bibliografía y los recursos recomendados".

En base a estos procedimientos, y teniendo en cuenta que, con el cambio legislativo para **Infantil** que introduce la **LOMLOE**, habrá que modificar la memoria del título así como las Guías Docentes, en las próximas páginas se ha decidido mostrar el grueso la información relativa a la memoria de verificación que se encuentra actualmente vigente y se está aplicando.

Al final de este epígrafe también se incorporarán las modificaciones más importantes que supone la nueva memoria de verificación en cuanto a estructura del Grado.

3.4.1. Actualidad del curriculum en Educación Infantil (LOMLOE y Decretos)

3.4.1.1 Marco normativo y legislativo curricular de infantil

En este apartado se pretende plasmar el tratamiento que el *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Infantil,* otorga al área de educación artística. Aunque en este nivel el currículo queda muy genérico y abierto a una mayor concreción, se puede realizar un primer análisis detallado en lo que al área de Educación Artística se refiere, tanto en novedades como en los aspectos que se mantienen respecto a la normativa anterior de la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE, 2020). Por tanto, el *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero* tiene por objeto establecer la ordenación y las enseñanzas mínimas de la etapa de Educación Infantil. Este Real Decreto se deriva de la entrada en vigor de la LOMLOE en el curso 2022-2023.

Tras su lectura se intenta realizar un análisis pormenorizado de los aspectos más significativos que cambian a la anterior legislación, a los aspectos generales relacionados con la Educación Artística y, de una forma más concreta, con lo específico de nuestra área de conocimiento, siempre entendiendo que la Educación Infantil en esa etapa se concibe de un modo integrador y no tanto por áreas ajenas entre sí. Este nuevo marco legislativo se sitúa en los siguientes **conceptos y categorías** que afectan directamente a la etapa. En el *Artículo 2* del *Real Decreto 95/2022*, sobre el nuevo marco curricular y sus aspectos generales, se indica que el currículo estará integrado por los siguientes elementos (2022: 14562-63):

"**Artículo 2. Definiciones.**

A efectos de este real decreto, se entenderá por:

a) *Objetivos*: logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave.

b) *Competencias clave*: desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

c) *Competencias específicas*: desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, las competencias clave y, por otra, los saberes básicos de las áreas y los criterios de evaluación.

d) ***Criterios de evaluación:*** referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área en un momento determinado de su proceso de aprendizaje.

e) *Saberes básicos*: conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas.

f) *Situaciones de aprendizaje*: situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas, y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas".

Asimismo, el *Artículo 3* indica el alance de esta etapa educativa (2022: 14563):

"**Artículo 3. La etapa de Educación Infantil en el marco del sistema educativo.**

1.La Educación Infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad.

2. Esta etapa se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años y el segundo, desde los tres a los seis años de edad".

Por otro lado, se indican los **Fines** de esta etapa educativa (2022: 14563):

"**Artículo 4. Fines.**

La finalidad de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: **física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística**, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia.

Algo fundamental de esta etapa es que tiene carácter voluntario, afectando fundamentalmente a la escolarización en el periodo del primer ciclo (o a 3 años), en el que los familiares que pueden crían y educan a sus hijos sin escolarizarlos o los matriculan en las denominadas "guarderías" hasta que cumplen la edad para ir al Colegio, normalmente, con tres años".

El nuevo Real Decreto orienta sobre los principios pedagógicos a seguir por el equipo docente (2022: 14564):

"**Artículo 6. Principios pedagógicos**.

1) *La práctica educativa en esta etapa buscará desarrollar y asentar progresivamente las bases que faciliten el* ***máximo desarrollo*** *de cada niño y de cada niña.*

2) *Dicha práctica se basará en* ***experiencias de aprendizaje significativas y emocionalmente positivas*** *y en la experimentación y el* ***juego****. Además, deberá llevarse a cabo en un* ***ambiente de afecto y confianza*** *para potenciar su autoestima e integración social y el establecimiento de un apego seguro. Así mismo, se velará por garantizar desde el primer contacto una* ***transición*** *positiva desde el* ***entorno familiar al escolar****, así como la continuidad entre ciclos y entre etapas.*

3) *En los dos ciclos de esta etapa, se atenderá progresivamente al* ***desarrollo afectivo, a la gestión emocional, al movimiento*** *y los hábitos de control* ***corporal****, a las manifestaciones de la* ***comunicación*** *y del* ***lenguaje****, y a las pautas elementales de* ***convivencia y relación social****, así como al descubrimiento del* ***entorno****, de los seres* ***vivos*** *que en él conviven y de las características físicas y sociales del* ***medio*** *en el que viven. También se incluirá la educación en* ***valores****.*

4) *Asimismo, se incluirán la educación para el* ***consumo*** *responsable y sostenible y la promoción y educación para la* ***salud****.*

5) *Además, se favorecerá que niños y niñas adquieran* ***autonomía*** *personal y elaboren una* ***imagen*** *de sí mismos positiva, equilibrada e igualitaria y l****ibre de estereotipos*** *discriminatorios.*

6) *Las administraciones educativas fomentarán el desarrollo de todos los* ***lenguajes*** *y modos de* ***percepción*** *específicos de estas edades para desarrollar el conjunto de sus potencialidades, respetando* ***la específica cultura de la infancia*** *que definen la Convención sobre los Derechos del Niño y las Observaciones Generales de su Comité.*

7) *De igual modo, sin que resulte exigible para afrontar la Educación Primaria, se podrá favorecer una primera* ***aproximación a la lectura y a la escritura****, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades* ***numéricas*** *básicas, en las* ***tecnologías*** *de la información y la comunicación, en* ***la expresión visual y musical*** *y en cualesquiera otras que las administraciones educativas determinen.*

8) *Corresponde a las administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la* ***lengua extranjer****a en los aprendizajes del segundo ciclo de la Educación Infantil, especialmente en el último año".*

Asimismo, se indican los Objetivos de la etapa (2022: 14564)

"Artículo 7. Objetivos.

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

*a) Conocer **su propio cuerpo** y el de los **otros**, así como sus posibilidades de **acción** y aprender a respetar las **diferencias**.*

*b) Observar y explorar su **entorno familiar, natural y social.***

*c) Adquirir progresivamente **autonomía** en sus actividades habituales.*

*d) Desarrollar sus capacidades **emocionales y afectivas.***

*e) **Relacionarse** con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de c**onvivencia y relación social**, así como ejercitarse en el uso de la **empatía** y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.*

*f) Desarrollar habilidades **comunicativas** en diferentes lenguajes y **formas de expresión**.*

*g) Iniciarse en las habilidades **lógico-matemáticas**, en la **lectura** y la **escritura**, y en el **movimiento**, el **gesto** y el **ritmo**.*

*h) Promover, aplicar y desarrollar las **normas sociales** que fomentan la igualdad entre hombres y mujeres".*

3.4.1.2. Las áreas de conocimiento, criterios, saberes y competencias según el primer y segundo ciclo de infantil y su relación con la asignatura

En línea con el decreto anterior (Real Decreto 1630/2006), se mantiene la idea de trabajar Áreas, entendidas como ámbitos globalizadores (2022: 14565):

"**Artículo 8. Áreas.**

***1.** Los contenidos educativos de la Educación Infantil se organizan en áreas correspondientes a **ámbitos** propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de propuestas globalizadas de aprendizaje que tengan interés y significado para los niños y las niñas.*

***2.** Las áreas de la Educación Infantil son las siguientes:*

- ***Crecimiento en Armonía.***
- ***Descubrimiento y Exploración del Entorno.***
- ***Comunicación y Representación de la Realidad.***

***3.** Estas áreas deben entenderse como **ámbitos de experiencia intrínsecamente relacionados entre sí,** por lo que se requerirá un planteamiento educativo que promueva la configuración de situaciones de aprendizaje globales, significativas y estimulantes que ayuden a establecer relaciones entre todos los elementos que las conforman".*

Para cada una de ellas, como se indica en la ORDEN ECD/853/2022, se establecen **competencias específicas**, **criterios de evaluación** asociados a las competencias específicas y **saberes básicos:**

"que permitirán, a través de las situaciones de aprendizaje diseñadas por el profesorado, alcanzar de manera integrada los objetivos educativos de la etapa e iniciar el desarrollo de las competencias clave. Además, en esta Orden se establecen principios metodológicos generales junto con diferentes orientaciones didácticas de carácter no prescriptivo en cada área de conocimiento para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje". (ORDEN ECD/853/2022, 2022:115-116)

Uno de los nuevos conceptos que introduce es el de "Saberes" desplazando como categoría exclusiva a la de "Conocimiento"; otro, la diferenciación entre las conocidas como "Competencias Básicas" de las "Competencias Específicas". Aunque todas las competencias básicas se articulan en mayor o medida en las situaciones de aprendizaje diseñadas, sin duda la "Competencia en conciencia y expresión culturales" está más directamente relacionada con la Educación Artística y el área de Didáctica de la Expresión Plástica, y así la define el Real Decreto (2022:14572):

"Para que los niños y las niñas construyan y enriquezcan su identidad, se fomenta en esta etapa la expresión creativa de ideas, sentimientos y emociones a través de diversos lenguajes y distintas formas artísticas. Asimismo, se ayuda al desarrollo de la conciencia cultural y del sentido de pertenencia a la sociedad a través de un primer acercamiento a las manifestaciones culturales y artísticas".

Asimismo, el marco metodológico debe ir de la mano del diseño de lo que en el ANEXO III se define en el Real Decreto como "Situaciones de Aprendizaje" (2022:14594-95):

"**Situaciones de aprendizaje.**

La adquisición efectiva de las competencias clave descritas en el anexo I del presente real decreto se verá favorecida por el desarrollo de una metodología que reconozca a los niños y las niñas como agentes de su propio aprendizaje. Para ello se propone diseñar situaciones de aprendizaje estimulantes, significativas e integradoras, bien contextualizadas y respetuosas con el proceso de desarrollo integral del alumnado en todas sus dimensiones, que tengan en cuenta sus potencialidades, intereses y necesidades, así como las diferentes formas de comprender la realidad en cada momento de la etapa".

Para la formulación de las competencias específicas se han tenido en cuenta las competencias clave de la *Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo* relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente en su vinculación con las necesidades del siglo XXI, lo que conecta con el enfoque competencial del currículo: la meta no es la mera adquisición de saberes, sino el desarrollo integral de niños y niñas, que deben aprender a movilizar lo aprendido para solucionar necesidades reales:

"Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, su empleabilidad, integración social, estilo de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa. Estas se desarrollan con una perspectiva de aprendizaje permanente, desde la primera infancia hasta la vida adulta, y mediante el aprendizaje formal, el no formal y el informal en todos los contextos, incluidos la familia, el centro educativo, el lugar de trabajo, el entorno y otras comunidades". (Recomendaciones del Consejo de la Unión Europea, 2018,:7)

3.4.2 La Educación Artística en el Grado en Magisterio en Educación Infantil: cartografiando posibilidades interdisciplinares

Cabe recordar que, si en Educación Primaria y etapas superiores la educación artística se va dividiendo en áreas y especializando cada vez más, en Educación Infantil se concibe desde la **integración de las diferentes disciplinas, lenguajes, contextos**… la aplicación de lo artístico a los aprendizajes y experiencias con los niños y las niñas de 0 a 6 años. Esto es importante a la hora de abordar el diseño curricular, la programación docente y las experiencias que desde la asignatura Educación Visual y Plástica se deben fomentar y acometer.

Partiendo de este carácter integrador de las tres áreas de conocimiento, se han elaborado unas c**artografías** en el marco de un Proyecto de Innovación Docente en el que participan las tres áreas **Musical, Corporal y Plástica** estableciendo el marco de relación para elaborar las Situaciones de Aprendizaje del alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil (Figuras 43 a 46). Estas cartografías dan una visión holística, integradora y relacional de las posibilidades que cada área del contexto artístico ofrece al alumnado del grado.

Asimismo, los proyectos, actividades y situaciones de aprendizaje deben articularse desde los *Saberes Básicos* establecidos por el curriculum que establece el nuevo decreto de infantil (Orden ECD/853/2022).

Las Cartografías elaboradas permiten visualizar al alumnado las posibilidades que el contexto de la educación artística ofrece a la ahora de plantear proyectos, propuestas, experiencias, aprendizajes. La ampliación de los niveles de experiencia expresiva, perceptiva y actitudinal, conlleva que la disciplinariedad de paso a la interdisciplinariedad y a la transdisciplinariedad, que consecuentemente redimensionan y resignifican los procesos formativos abriéndose a más posibilidades:

> "En la transdisciplinariedad las barreras entre disciplinas desaparecen, ya que cada una reconoce –en su estructura– el carácter de todas las demás". (Hoyuelos, 2013: 21)

De este marco que se ha presentado, se desarrollará en el último apartado de este Proyecto Docente, con el conjunto de propuestas que articularemos en la asignatura objeto del perfil de esta plaza y convocatoria: **Educación Visual y Plástica**.

CARTOGRAFÍAS ARTÍSTICAS: DISCIPLINAS

DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN "PLÁSTICA"

VISUALES	PLÁSTICAS	GRÁFICAS	AUDIOVISUALES	ESPACIALES	ESPACIO-TEMPORALES	TEÓRICO-PRÁCTICAS	DIGITALES
Ilustración Fotografía Cartelismo	Pintura Escultura Cerámica Body Art	Dibujo Diseño (Gráfico, de Moda, de Producto, de Interiores) Caligrafía Grabado	Cómic Cine Vídeo Animación Publicidad	Instalaciones artísticas Intervenciones artísticas en el espacio público Arte y Naturaleza Escenografía	Performance Arte de Acción Walking Art	Historia del Arte Crítica del Arte Estética del Arte Patrimonio Cultural y Artístico	Net.Art GIF IA

DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN "MUSICAL"

AUDITIVAS			AUDIOVISUALES	INTERACTIVAS	ESPACIO-TEMPORALES	TEÓRICO-PRÁCTICAS	DIGITALES
Paisajes sonoros Conciertos Ecología sonora Luthería SAAC			Cine Vídeo Animación Anuncio audiovisual	Proyecciones musicales Musicalizaciones Cuentos motores Instrumentaciones Proyectos escénicos Plástica animada	Movimiento corporal Pantomima Musicodrama Danza Musical Teatro Ópera Performance	Historia de la Música Crítica de la Música Estética de la Música Acústica Patrimonio Cultural y Artístico	IA

DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN "CORPORAL"

VISUALES	DEPORTIVAS		AUDIOVISUALES	INTERACTIVAS	ESPACIO-TEMPORALES	TEÓRICO-PRÁCTICAS	
Fotografía	Gimnasia artística Gimnasia rítmica Natación sincronizada		Cuentos Cortos Cine Vídeo	Proyectos escénicos Cuentos motores Plástica animada	Pantomima Escenografías Danza Musical Teatro Circo	Praxiología motriz (Conductas motrices) Dominios de ación Crítica del Teatro Crítica de la Danza Estética del Deporte Patrimonio Cultural y Artístico	

Notas: Hay disciplinas en las tres áreas que pertenecen a varias categorías. No son categorías estanco, pro ejemplo, podemos hablar de disciplinas gráfico-plásticas; el cartelismo, la fotografía, según los procesos, pueden ser experiencias plásticas. Significamos, especialmente, lo que tiene carácter artístico, expresivo, perceptivo, actitudinal. En el caso de Expresión corporal, su cometido formativo amplia lo artístico a lo deportivo y la salud.

Figura 43. *Cartografías de las áreas artísticas de infantil realizadas en un Proyecto Docente interdisciplinar: Disciplinas* (Caeiro et al., 2022)



Figura 44. *Cartografías de las áreas artísticas de infantil realizadas en un Proyecto Docente interdisciplinar: Contextos* (Caeiro et al., 2022)



Figura 45. *Cartografías de las áreas artísticas de infantil realizadas en un Proyecto Docente interdisciplinar: Saberes* (Caeiro et al., 2022)

CARTOGRAFÍAS ARTÍSTICAS: DOMINIOS

DIDÁCTICAS DE LA EXPRESIÓN

"PLÁSTICA", "MUSICAL", "CORPORAL"

	DOMINIOS	
"PLÁSTICA"	*1. Expresivo*	Creaciones, producciones... resultado de procesos, uso de lenguajes artísticos, experimentación con técnicas...
	2. Perceptivo	Comprensiones del mundo que les rodea, obras de arte, publicidad, ilustraciones... siempre desde el punto de vista educativo de la percepción y el juicio crítico.
	3. Actitudinal	Actitud frente al hecho artístico, cultural, patrimonial, adquisición de valores en torno a las manifestaciones artísticas y culturales en una perspectiva multicultural

	DOMINIOS	
"CORPORAL"	*1. Acciones individuales*	Acciones, actividades físicas individuales en un entorno físico estable
	2. Acciones colaborativas	Acciones, actividades físicas de colaboración y oposición individual y colectiva
	3. Acciones de entorno	Acciones, actividades físicas individuales en un entorno físico con incertidumbre
	4. Acciones artísticas	Acciones, actividades con finalidad artística o expresiva

	DOMINIOS	
"MUSICAL"	*1. Expresivo*	Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, el cuerpo, objetos cotidianos e instrumentos musicales. Utilización de los sonidos y ritmos hallados para la interpretación y la creación musical.
	2. Perceptivo	Reconocimiento de sonidos y ritmos del entorno natural y social, así como de timbres vocales e instrumentales. Discriminación de contrastes básicos (largo-corto, fuerte-suave, agudo-grave). Audiciones de diferentes estilos, tiempos y lugares, incluidas aragonesas.
	3. Actitudinal	Participación activa y disfrute en la audición e interpretación de canciones, juegos musicales y danzas. Actitud de respeto y cuidado de los instrumentos musicales.

Figura 46. *Cartografías de las áreas artísticas de infantil realizadas en un Proyecto Docente interdisciplinar: Dominios* (Caeiro et al., 2022)

"…procurábamos hacerlo nuestro **imitador**, poner su voluntad bajo el yugo de la obediencia, someter su genio **creador** a la imitación e instruirlo en lo que creíamos necesario para vivir en nuestro ambiente civilizado".

(Montessori,1928: 35)

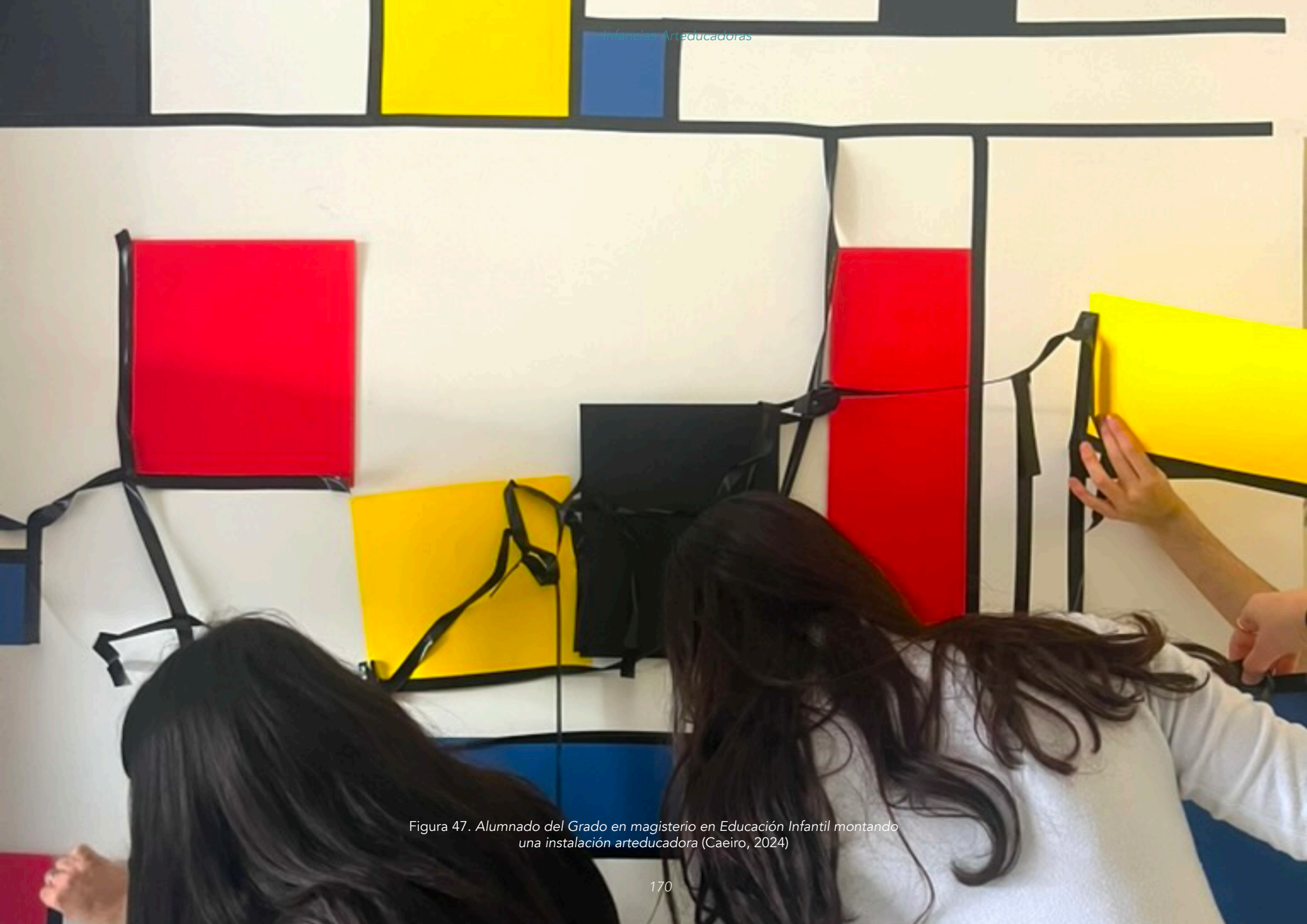


Figura 47. *Alumnado del Grado en magisterio en Educación Infantil montando una instalación arteducadora* (Caeiro, 2024)

MARCO CURRICULAR

4

4. MARCO CURRICULAR DE LA ASIGNATURA

Este apartado se presenta como la culminación y plasmación de este Proyecto Docente. Una vez que se han establecido las bases contextuales y teóricas de este proyecto es el momento de exponer, por un lado, la programación de la asignatura Educación Visual y Plástica y, por otro, los contenidos. Así, se presenta la información global de la asignatura para, en el siguiente apartado, detallar cada uno de los bloques y temas que la componen y organizan.

En el primer punto de este apartado se recogen las **competencias generales y específicas**, tanto de la materia/módulo ***Desarrollo de la Educación Musical, Plástica y Corporal*** como de la asignatura ***Educación Visual y Plástica***, los **objetivos** que persigue expresados como resultados esperables de la enseñanza, se detalla el **temario de contenidos** distinguiendo los teóricos y los prácticos y cómo se relacionan y complementan, la organización **metodológica**, la organización **temporal**, el modelo de **evaluación** de la asignatura.

En el segundo punto, se presenta la **documentación** que se les distribuye a los estudiantes sobre la asignatura.

Indicar que en **cada uno de los temas** se desarrolla una breve **introducción**, los **objetivos**, los **contenidos** que se imparten, la **metodología**, las **actividades** y la **bibliografía** correspondiente.

4.1 Programación de la asignatura Educación Visual y Plástica

4.1.1. Contexto y sentido de la asignatura en la titulación

Esta asignatura da una visión global de la educación artística en la etapa de Educación Infantil, desarrollando fundamentalmente contenidos que atienden a cuatro contextos de aprendizaje: **la percepción, la expresión, lo patrimonial, lo estético y lo cultural**. Estos contextos constituyen la base del conocimiento de un área de saber con la que planificar, programar y evaluar actividades artísticas, expresivas y comunicativas de forma competente y eficaz.

Igualmente, en línea con las características de esta etapa formativa, se colabora con otras áreas aportando experiencias y conocimientos útiles para su utilización de manera transversal.

En el plan de estudios de este Grado no existe otra asignatura que desarrolle la Educación Visual y Plástica o contenidos complementarios, por lo que, la formación del profesorado de Educación Infantil en dicho campo corresponde a esta asignatura por completo. A través de las diferentes actividades de aprendizaje que componen la asignatura y que se le proponen al alumnado, nos iremos situando en el mundo de la educación artística, cultural, patrimonial y estética.

Por otra parte, esta materia/módulo y las asignaturas que la conforman (música, corporal y plástica) está estrechamente relacionada con el **Practicum**, de tal forma que será ahí donde se podrán implementar los conocimientos adquiridos sobre las asignaturas específicas, así como las implicaciones didácticas que estas conllevan a la hora de diseñar propuestas de enseñanza y aprendizaje.

4.1.2 Competencias y resultados de aprendizaje

4.1.2.1 Competencias

Las competencias de la asignatura Educación Visual y Plástica se asumen para todo el grado y no son responsabilidad de una única materia. Esas competencias expresan un nivel de expectativa a largo plazo a la que contribuyen las diferentes materias que componen el módulo. En el caso de la materia/módulo ***Desarrollo de la Educación Musical, Plástica y Corporal,*** las competencias identificadas en el conjunto del título (Memoria de Verificación, 2023:74-75), y recogidas en la **Guía Docente** de la asignatura de Educación Visual y Plástica (Guía Docente, 2024-2025) son las que indicamos en la Tabla 14.

En este sentido, las **Competencias Específicas** son las que están directamente relacionadas con el Módulo/Materia en la que se sitúa la asignatura Educación Visual y Plástica, objeto de este Proyecto Docente.

Tabla 14. *Competencias de la materia*

RELACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA MATERIA "DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL"
A. COMPETENCIAS BÁSICAS
• **CB1** - Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio • **CB2** - Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio • **CB3** - Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética • **CB4** - Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado • **CB5** - Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía
B. COMPETENCIAS GENERALES
• **CG01** - Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la educación infantil • **CG02** - Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva. • **CG03** - Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos. • **CG04** - Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos. Interpretar las prácticas educativas según los marcos teóricos de referencia, reflexionar sobre los mismo y actuar en consecuencia. • **CG05** - Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia. • **CG09** - Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida. • **CG11** - Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo, y promoverlo en los estudiantes y docentes. Seleccionar los recursos educativos más adecuados para cada situación. • **CG12** - Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos
C. COMPETENCIAS TRANSVERSALES
• **CT01** - Integrar las competencias de las diferentes materias para orientar el Trabajo de Fin de Grado y poder aplicar los conocimientos a la práctica profesional • **CT02** - Entender el aprendizaje como un hecho global, complejo y transcendente, diseñando y desarrollando situaciones que atiendan a la diversidad del alumnado y lo impliquen en su aprendizaje y su trabajo. • **CT03** - Gestionar y autorregular la progresión de los aprendizajes adaptándose a nuevas situaciones e interrelacionando saberes para elaborar otros nuevos. • **CT04** - Trabajar en equipo siendo capaz de ejercer diferentes roles dentro del grupo. • **CT05** - Utilizar y aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para aprender, comunicarse y compartir conocimientos en diferentes contextos. • **CT06** - Desarrollar la capacidad de comunicar para enseñar en la propia lengua y en otra u otras lenguas europeas. • **CT07** - Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. • **CT08** - Buscar, gestionar, procesar, analizar y comunicar la información de manera eficaz, crítica y creativa. • **CT09** - Comprender y reflexionar sobre la práctica educativa en entornos rurales. • **CT10** - Desarrollar, gestionar, procesar y analizar los procesos relacionados con la investigación aplicada a educación.

Tabla 14. *Competencias de la materia (continuación)*

D. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
• **CE52** - Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. • **CE53** - Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal. • **CE54** - Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos. • **CE55** - Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad. • **CE56** - Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas. Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística. • **CE57** - Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. • **CE67** - Comprender y aplicar los fundamentos teóricos de la educación física en el diseño de programaciones de educación infantil. • **CE68** - Conocer las características de la motricidad de 0 a 6 años y sus consecuencias en la organización de los espacios y usos de los materiales

Fuente: *Elaboración propia a partir de la Memoria de Verificación* (2023: 74-75)

4.1.2.2 Resultados de aprendizaje

En cuanto a los Resultados de Aprendizaje que el alumnado deberá demostrar para superar la asignatura de **Educación Visual y Plástica**, se indican los siguientes:

RA1. Aprecia el hecho cultural en general y el hecho artístico en particular, disponiendo de habilidades y actitudes que permitan acceder a sus distintas manifestaciones, así como sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas y valorarlas.

RA2. Adquiere conocimientos sobre los elementos del lenguaje plástico y visual y demuestra su competencia para aplicarlos en la realización de producciones artísticas y la elaboración de propuestas didácticas.

RA3. Conoce, elabora y maneja materiales e instrumentos del lenguaje artístico-visual por medio del conocimiento activo, la reflexión y su aplicación, para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.

RA4. Explica los conceptos de la Educación Visual y Plástica en el contexto educativo, siendo capaz de proponer y programar actividades de carácter artístico con fines didácticos relacionados con los contenidos teóricos y conceptuales de la asignatura.

RA5. Analiza los dibujos de los niños en etapa Infantil.

RA6. Conoce las diferentes posibilidades de los medios visuales y audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación en las que interviene la imagen, y las utiliza como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias.

Asimismo, dado el carácter integrador de los aprendizajes en el Grado de Infantil, se indican para tener perspectiva didáctica, los resultados de las otras dos materias que conforman el Módulo:

Desarrollo de la expresión musical

1) Alcanza conocimientos musicales básicos para una correcta y adecuada interpretación musical de canciones sencillas

2) Elabora y defiende un trabajo teórico-práctico para el desarrollo de la expresión musical en educación infantil.

3) Obtiene los recursos necesarios por y para la música en la educación infantil.

Educación física en educación infantil

1) Recopila y utiliza diferentes recursos relacionados con la didáctica de las diferentes actividades de la educación física escolar.

2) Elabora una propuesta formativa coherente de educación física en la educación infantil, para un curso y en un contexto determinado.

3) Argumenta la organización de las situaciones motrices de la educación física en la educación infantil, a partir del criterio de la lógica interna de las actividades.

4) Diseña situaciones de aprendizaje ajustadas a unas finalidades educativas concretas en un contexto determinado.

5) Analiza las decisiones interactivas que el docente debe adoptar durante la enseñanza teniendo como referencia estudios de intervención docente.

En cuanto a la importancia de los **resultados de aprendizaje**, tal y como se indica en la Guía Docente de la asignatura (Guía Docente, 2024-2025), los profesionales de la educación, en este caso maestras y maestros de infantil, necesitan utilizar conocimientos de carácter visual y plástico para diseñar, planificar o controlar procesos de enseñanza-aprendizaje específicos de la educación artística. De igual modo, los docentes tienen que disponer de los recursos para poder desarrollar las capacidades perceptivas, expresivas, técnicas y de comunicación, dentro de una formación integral y como base para su futura profesión.

Además, la construcción del conocimiento visual y plástico, en la etapa de Educación Infantil, posee unas características específicas que el futuro docente debe conocer y dominar para diseñar y evaluar adecuadamente las propuestas de enseñanza-aprendizaje que se implementan en el aula. Por tanto, la importancia de la asignatura es fundamental para la formación como profesional de la enseñanza ya que es la única asignatura en la que se trabajan de manera específica los contenidos referidos a dicho campo que deben ser enseñados a los futuros alumnos y las futuras alumnas, así como las consideraciones metodológicas y didácticas pertinentes.

4.1.3 Objetivos formativos

En la Tabla 15 podemos ver los objetivos indicados en relación a la asignatura Educación Visual y Plástica y su conexión con resultados de aprendizaje esperados.

4.1.3.1 Relación de los objetivos con los ODS

Estos planteamientos y objetivos, tal y como recoge la Guía Docente, y que el candidato redactó a partir de las indicaciones y directrices de la Coordinación del Grado, pueden entenderse "alineados" con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, de tal manera que la adquisición de los resultados de aprendizaje de la asignatura proporciona capacitación y competencia para contribuir en cierta medida a su logro. Y esto es así porque la educación artística (incluso al margen de los ODS), siempre ha trabajado para que el alumnado llegue a tener una vida propia, articulando su biografía y su contexto social y familiar en aquello que hace. Esto implica que lo afectivo, ético y cognitivo aparecen materializados en las expresiones que el alumnado realiza, ya sea en forma de prácticas o proyectos. Al ser los planteamientos de las prácticas y los proyectos abiertos, y nunca condicionados ideológicamente por el docente, los temas que emergen siempre se sitúan en torno a estos Objetivos de Desarrollo Sostenible por tratarse de contextos difícilmente no tratables en la formación de docentes de educación artística o arteducadores.

4.1.4 Actividades formativas o de aprendizaje

En la memoria del Grado se identifican las actividades formativas o de aprendizaje de la Materia/Asignaturas (Tabla 16), detallándose en la Guía Docente de la asignatura (p.6).

Tabla 15. *Objetivos formativos de la asignatura Educación Visual y Plástica y relación con los Resultados de Aprendizaje*

OBJETIVOS FORMATIVOS DE LA ASIGNATURA EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA	
Objetivo General	
• La formación en la didáctica de la educación visual y plástica y del futuro profesorado de Educación Infantil para que conozca y valore la Expresión Artística como elemento esencial en la formación integral del ser humano a través del lenguaje visual y plástico y sus materiales, como elementos de representación y comunicación en la realización de producciones artísticas y recursos didácticos y curriculares con una especial relevancia de las tecnologías de la información.	
Objetivos específicos	**Resultados de Aprendizaje**
• **OE1**. Indagar en las posibilidades de la imagen como elemento de representación y comunicación, como lenguaje, y utilizarla para expresar, valorar y conocer hechos, ideas y sentimientos.	• **RA2**.Adquiere conocimientos sobre los elementos del lenguaje plástico y visual y demuestra su competencia para aplicarlos en la realización de producciones artísticas y la elaboración de propuestas didácticas. • **RA5**.Analiza los dibujos de los niños en etapa Infantil. • **RA6**.Conoce las diferentes posibilidades de los medios visuales y audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación en las que interviene la imagen, y las utiliza como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias
• **OE2**. Identificar el alcance e importancia de la educación estética y patrimonial en la infancia.	• **RA1**. Aprecia el hecho cultural en general y el hecho artístico en particular, disponiendo de habilidades y actitudes que permitan acceder a sus distintas manifestaciones, así como sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas y valorarlas.
• **OE3**. Conocer y manejar materiales básicos de los lenguajes artístico-plásticos.	• **RA2**.Adquiere conocimientos sobre los elementos del lenguaje plástico y visual y demuestra su competencia para aplicarlos en la realización de producciones artísticas y la elaboración de propuestas didácticas. • **RA3**. Conoce, elabora y maneja materiales e instrumentos del lenguaje artístico-visual por medio del conocimiento activo, la reflexión y su aplicación, para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.
• **OE4.** Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, articulando la percepción y la imaginación, y reflexionando a la hora de realizar diferentes producciones artísticas y material didáctico.	• **RA4**.Explica los conceptos de la Educación Visual y Plástica en el contexto educativo, siendo capaz de proponer y programar actividades de carácter artístico con fines didácticos relacionados con los contenidos teóricos y conceptuales de la asignatura. • **RA6**.Conoce las diferentes posibilidades de los medios visuales y audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación en las que interviene la imagen, y las utiliza como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias.
• **OE5**. Conocer y experimentar las posibilidades de los medios visuales, audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.	• **RA3.** Conoce, elabora y maneja materiales e instrumentos del lenguaje artístico-visual por medio del conocimiento activo, la reflexión y su aplicación, para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos. • **RA6**.Conoce las diferentes posibilidades de los medios visuales y audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación en las que interviene la imagen, y las utiliza como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias.

Tabla 15. *Objetivos formativos de la asignatura Educación Visual y Plástica y relación con los Resultados de Aprendizaje (continuación)*

Objetivos específicos	Resultados de Aprendizaje
• **OE6**. Realizar producciones artísticas de forma individual y cooperativa desarrollando diferentes técnicas.	• **RA1**. Aprecia el hecho cultural en general y el hecho artístico en particular, disponiendo de habilidades y actitudes que permitan acceder a sus distintas manifestaciones, así como sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas y valorarlas. • **RA3**. Conoce, elabora y maneja materiales e instrumentos del lenguaje artístico-visual por medio del conocimiento activo, la reflexión y su aplicación, para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos. • **RA6.**Conoce las diferentes posibilidades de los medios visuales y audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación en las que interviene la imagen, y las utiliza como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias.
• **OE7**. Conocer recursos y estrategias didácticas para potenciar el desarrollo artístico de los niños y las niñas de Educación Infantil.	• **RA3**. Conoce, elabora y maneja materiales e instrumentos del lenguaje artístico-visual por medio del conocimiento activo, la reflexión y su aplicación, para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos. • **RA5**.Analiza los dibujos de los niños en etapa Infantil.
• **OE8**. Conocer, aceptar y valorar la Expresión Artística como un hecho fundamental en la formación y el desarrollo íntegro del ser humano	• **RA1**. Aprecia el hecho cultural en general y el hecho artístico en particular, disponiendo de habilidades y actitudes que permitan acceder a sus distintas manifestaciones, así como sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas y valorarlas. • **RA4**.Explica los conceptos de la Educación Visual y Plástica en el contexto educativo, siendo capaz de proponer y programar actividades de carácter artístico con fines didácticos relacionados con los contenidos teóricos y conceptuales de la asignatura. • **RA5**. Analiza los dibujos de los niños en etapa Infantil.
• **OE9**. Familiarizarse y aplicar recursos, instrumentos, criterios y procesos de evaluación acordes a los objetivos de aprendizaje artísticos	• **RA4**.Explica los conceptos de la Educación Visual y Plástica en el contexto educativo, siendo capaz de proponer y programar actividades de carácter artístico con fines didácticos relacionados con los contenidos teóricos y conceptuales de la asignatura.
• **OE10**. Realizar propuestas didácticas curriculares en las que se apliquen los contenidos desarrollados en la asignatura, enfocadas a la futura implementación en el aula tanto en el Practicum como en su futura labor docente.	• **RA4**.Explica los conceptos de la Educación Visual y Plástica en el contexto educativo, siendo capaz de proponer y programar actividades de carácter artístico con fines didácticos relacionados con los contenidos teóricos y conceptuales de la asignatura. • **RA6**.Conoce las diferentes posibilidades de los medios visuales y audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación en las que interviene la imagen, y las utiliza como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias. • **RA2**.Adquiere conocimientos sobre los elementos del lenguaje plástico y visual y demuestra su competencia para aplicarlos en la realización de producciones artísticas y la elaboración de propuestas didácticas.

Fuente: E*laboración propia a partir de la Guía Docente de la asignatura*

Tabla 16. *Actividades formativas de la asignatura Educación Visual y Plástica*

ACTIVIDADES FORMATIVAS		
ACTIVIDAD FORMATIVA	**HORAS**	**PRESENCIALIDAD**
Clases magistrales	84	100
Clases prácticas	84	100
Trabajo dirigido	90	20
Estudio individual	177	0
Pruebas de evaluación	15	100
METODOLOGÍAS DOCENTES		
Sesiones expositivas		
Metodologías activas de aprendizaje		
Elaboración de trabajos		
Presentación oral y debate de trabajos		
Tutorías		
SISTEMAS DE EVALUACIÓN		
Sistema de evaluación	Ponderación mínima	Ponderación máxima
Examen oral o escrito	20.0	60.0
Trabajos vinculados a las clases prácticas	20.0	40.0
Trabajo dirigido	20.0	40.0

Fuente: E*laboración propia a partir de la Guía Docente de la asignatura y la Memoria de Verificación*

4.1.5 Temario de contenidos

En la *Memoria de Verificación* del título (2023:75), se identifican los **contenidos** de la Materia *Desarrollo de la Expresión Musical, Plástica y Corporal* en la que se integran las asignaturas "artísticas", los cuales identificamos al igual que hemos hecho con los resultados de aprendizaje para tener perspectiva de una mejor y mayor formación integradora:

- **Desarrollo de la expresión musical**. Fundamentos y desarrollo evolutivo y educación musical en niños de 0-6 años. La música en el currículo de educación infantil. Los bloques de contenido de la educación musical en infantil. Expresión musical en educación infantil (voz, cuerpo, instrumentos). Contrastes sonoros. Materiales y recursos para la enseñanza de la música en educación infantil. Repertorio de canciones, audiciones y actividades de movimiento expresivo y danza infantil. Conceptos musicales básicos.

- **Educación física en educación infantil**. Educación física: conceptos básicos y valor educativo en educación infantil. Diseño curricular y programación de la educación física en la educación infantil. Acción docente en educación física. Desarrollo de los contenidos de la educación física en la educación infantil y sus actividades. La motricidad de 0 a 6 años.

- **Educación visual y plástica**. Análisis y utilización del claroscuro y la textura. Teoría del color. Conceptos geométricos básicos. Introducción al cómic y al lenguaje fotográfico. Creación de imágenes utilizando técnicas y recursos audiovisuales y digitales. Diseño y fabricación de material didáctico para la clase de educación artística utilizando también la tecnología digital. Revisión histórica del concepto de educación artística y conocimiento del desarrollo del dibujo en el niño. Análisis de las obras de arte como instrumentos de comunicación personal y de transmisión de valores culturales. Utilización didáctica de las visitas a museos y exposiciones.

En este sentido, los contenidos de la asignatura Educación Visual y Plástica, en la Guía Docente (2024-2025: 6) se organizan en ***contenidos iniciales y contenidos fundamentales*** (Tabla 17), todos enfocados desde un punto de vista didáctico teórico-práctico.

Tabla 17. *Contenidos de la asignatura*

CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA	
Contenidos iniciales	• Imagen y percepción visual. • Los elementos básicos de la expresión plástica. • El color. • La composición visual, los ritmos y el equilibrio. • Conceptos básicos sobre luz e iluminación. • Aproximación a la geometría y su empleo en el arte. • Los sistemas de representación y su empleo en la educación artística. • Técnicas gráfico-plásticas y sus materiales
Contenidos fundamentales	• Historia de la Educación artística; conceptos y tradiciones en los debates contemporáneos surgidos en la postmodernidad. • Dibujo infantil; características, investigación y etapas evolutivas. • Percepción e inteligencia visual. • Diseño curricular en educación visual y plástica en educación infantil (normativa, evaluación, metodologías en Educación artística en infantil). • La educación artística no formal, museos y patrimonio; educación estética, análisis de las obras de arte como instrumento pedagógico y transmisión de valores culturales. • Técnicas y prácticas artísticas contemporáneas. • Educación artística intercultural. • Recursos didácticos, medios y materiales artísticos para educación artística, tanto analógicos como digitales. • El juego en la etapa de infantil a través del arte.

Fuente: *Guía Docente de la asignatura Educación Visual y Plástica*

A partir de estos contenidos, se propone una estructura organizada en **5 bloques de contenidos** teórico-prácticos que se dividen en **11 temas,** según el alcance del contenido de cada bloque (Tabla 18).

- **BLOQUE 1:** *Teorías, historia, fundamentos y perspectivas críticas en Educación Artística y su didáctica.*
- **BLOQUE 2:** *Análisis y valoración crítica del diseño curricular: elementos, conceptos y desarrollos en Educación Infantil. Recursos y métodos: su alcance y desarrollo.*
- **BLOQUE 3:** *Arte, educación y juego en la infancia.*
- **BLOQUE 4:** *Percepción, cognición y expresión en la infancia: lenguajes, dibujos y otras creaciones infantiles.*
- **BLOQUE 5:** *Educación estética, cultural y patrimonial desde la infancia: contextos para su aplicación e investigación.*

En el **PRIMER bloque** de contenido, *Teorías, historia, fundamentos y perspectivas críticas en Educación Artística y su didáctica* se lleva a cabo un primer contacto con la materia de educación artística, así como las teorías y perspectivas críticas acerca de la enseñanza y aprendizaje de las artes desde sus diferentes modelos y propuestas.

En el **SEGUNDO bloque**, *Análisis y valoración crítica del diseño curricular: elementos, conceptos y desarrollos en Educación Infantil. Recursos y métodos: su alcance y desarrollo,* se abordan las teorías curriculares y modelos de currículo para la educación artística en infantil, los recursos y materiales didácticos para el aprendizaje de la educación artística en infantil, la estructura del currículo de educación artística y el diseño de proyectos educativos artísticos con el objetivo de que el alumnado comprenda los criterios para la elaboración del diseño curricular en la etapa infantil, conozca la estructura y componentes del currículo de educación artística diferenciando recursos didácticos y artísticos y profundizando en los métodos, y sobre todo, aprenda a diseñar materiales curriculares que integren experiencias de educación artística, patrimonial y estética, en especial, las relacionadas con el área de la asignatura de Educación Visual y Plástica.

En el **TERCER bloque**, *Arte, educación y juego en la infancia*, relaciona tres pilares fundamentales presentes en las acciones que los niños y las niñas realizan de modo natural desde los primeros años de vida, generando expresiones a partir de juegos diversos y situando al alumnado del Grado en las conexiones que el arte establece para que diseñen situaciones de aprendizaje que respondan eficazmente a esa naturaleza artística y lúdica de los niños y las niñas.

En el **CUARTO bloque**, *Percepción, cognición, expresión y comunicación en la infancia: lenguajes, dibujos y otras creaciones*, se relacionan conceptos fundamentales en el desarrollo infantil conectados con lo perceptivo, lo cognitivo, lo expresivo y comunicativo en su relación con los diferentes lenguajes que va descubriendo el niño y la niña y las posibilidades que ofrecen las experiencias de naturaleza artística, especialmente, las relacionadas con la creación.

En el **QUINTO bloque**, *Educación estética, cultural y patrimonial desde la infancia: contextos para su aplicación e investigación*, se pretende que el alumnado se sitúe en las posibilidades que la educación estética y la competencia cultural y artística (conciencia y expresiones culturales) ofrece como contextos de aprendizaje social, familiar, formal e informal en conexión con las edades de los niños y las niñas en la etapa de infantil.

Cabe mencionar que todos los bloques recogen en mayor o menor medida aspectos presentes en el currículo de Educación Infantil (Real Decreto 95/2022) y en el currículo aragonés de educación (Orden ECD/853/2022). Los bloques de contenidos y los temas de la materia de Educación Visual y Plástica que se muestran en este Proyecto Docente han sido elaborados en consonancia con la Guía Docente de la asignatura (Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, 2022-2023). En cada uno de los temas se muestra una breve introducción, los objetivos, los contenidos, la metodología, las actividades y las referencias bibliográficas.

Tabla 18. *Temario de la asignatura Educación Visual y Plástica*

TEMARIO DE LA ASIGNATURA EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA

BLOQUE 1: Teorías, historia, fundamentos y perspectivas críticas en Educación Artística y su didáctica.

TEMA 1. Didáctica y educación artística I: conceptos y modelos hasta el Siglo XIX.

- 1.1. ¿Qué es la Didáctica? Relación entre enseñar y aprender. Conceptos.
- 1.2. ¿Qué es y qué no es Educación Artística? Definición y delimitación del campo disciplinar y del tipo de conocimiento distintivo de la Educación Artística.
- 1.3. La Educación Artística desde la antigüedad hasta el descubrimiento del arte infantil a finales del siglo XIX.
    - 1.3.1 La Antigüedad.
    - 1.3.2 La Edad media.
    - 1.3.3 Las academias de dibujo: del Renacimiento al Romanticismo.
    - 1.3.4 La Ilustración: una nueva concepción en la niñez.
    - 1.3.5 La Revolución Industrial: la necesidad de la educación artística.
        - 1.3.5.1 El dibujo en la escuela en el siglo XIX.
- 1.4. Hacia una didáctica de la educación artística.
- 1.5. Bibliografía, videografía, webgrafía.

TEMA 2. Didáctica y educación artística II: conceptos y modelos desde el Siglo XX a la actualidad. Autoexpresión Creativa, DBAE, postmodernismo y cultura visual.

- 2.1 Introducción a las corrientes de educación artística después de la II Guerra Mundial.
- 2.2 Autoexpresión Creativa.
- 2.3 Influencia de organismos como INSEA y UNESCO en el valor de la educación artística.
- 2.4 DBAE (Discipline Based Art Education).
- 2.5 Curriculum postmoderno y su didáctica.
- 2.6 Educación en la cultura visual.
- 2.7 Bibliografía, videografía, webgrafía.

Fuente: *Elaboración propia*

Tabla 18. *Temario de la asignatura Educación Visual y Plástica (continuación)*

BLOQUE 2: Análisis y valoración crítica del diseño curricular: elementos, conceptos y desarrollos en Educación Infantil. Recursos y métodos: su alcance y desarrollo.

TEMA 3. Currículum en Educación Infantil: teorías, elementos y su incidencia en lo artístico.

- 3.1 Contexto del diseño curricular artístico: teorías, modelos de curriculum y factores relevantes.
- 3.2 Algunas orientaciones didácticas para diseñar actividades en artes.
- 3.3 El diseño curricular en el contexto normativo en la Comunidad de Aragón.
- 3.4 La estructura del currículum de educación artística y el diseño de Situaciones de Aprendizaje para infantil: objetivos, áreas de saber, competencias específicas y evaluación.
- 3.5 La evaluación en educación artística: dominios de Eisner.
- 3.6 Instrumentos de evaluación.
- 3.7 Bibliografía, videografía, webgrafía.

TEMA 4. Metodologías docentes y Métodos Artísticos Educadores: Talleres, Proyectos y otras posibilidades desde las artes.

- 4.1 Introducción a la didáctica: caminos para enseñar y aprender arte.
- 4,2 Orientaciones metodológicas generales: construyendo el método. estrategias y decisiones.
- 4.3 Métodos más allá de quién enseña.
- 4.4 Métodos artísticos educadores o arteducadores. Taller, proyecto y otras posibilidades desde las artes.
- 4.5 Hacia las metodografías arteducadoras: creando métodos propios.
- 4.6 Tres ejemplos prácticos.
- 4.7 Bibliografía, videografía, webgrafía.

TEMA 5. Los recursos, materiales y medios al servicio de la educación artística: entre lo didáctico y lo artístico.

- 5.1 Recursos didácticos en educación artística: conceptos y clasificaciones.
- 5.2 Factores a tener en cuenta en la selección y elaboración de recursos didácticos para el arte.
- 4.3 Recursos didácticos genéricos tradicionales: el libro de texto, la pizarra y la imagen fija.
- 5.4 Recursos didácticos específicos del arte: del libro de artista al museo.
- 5.5 Imaginando recursos artísticos: materiales y medios artísticos como complemento a los recursos didácticos.
- 5.6 Recursos artísticos para experimentar desde la educación artística: imágenes, objetos, entornos, personas.
- 5.7 Recursos artísticos digitales para hacer arte: de la imagen digital al videoarte. Las apps.
- 5.8 Bibliografía, videografía, webgrafía.

Fuente: *Elaboración propia*

Tabla 18. *Temario de la asignatura Educación Visual y Plástica (continuación)*

BLOQUE 3: Arte, educación y juego en la infancia.
TEMA 6. El arte y el juego. Desde las prácticas artísticas al aula de infantil. • 6.1 Introducción: definición y características. • 6.2 Perspectiva histórica sobre el juego y teorías: Froebel, Elkonin, Vigotsky, Piaget. • 6.3 Tipología de los juegos. • 6.4 Juego y desarrollo psicomotor, cognitivo, afectivo. • 6.5 El juego en el aula de educación artística: el caso de las instalaciones.   • 6.5.1 El juego simbólico desde las instalaciones. • 6.6 El juego en el arte: dadaísmo, Ballet Triádico y otras inspiraciones. • 6.7 Bibliografía, videografía, webgrafía.

Fuente: *Elaboración propia*

Tabla 18. *Temario de la asignatura Educación Visual y Plástica (continuación)*

BLOQUE 4: Percepción, cognición y expresión en la infancia: lenguajes, dibujos y otras creaciones infantiles.

TEMA 7. Cognición, percepción y creación desde la infancia. De lo expresivo a lo cognitivo y perceptivo en el aprendizaje del arte.

- 7.1 Cognición, creación y percepción: conceptos.
- 7.2 Los procesos de maduración de la percepción y la inteligencia. Taxonomía de Bloom Revisada.
- 7.3 Percepción, inteligencia visual y expresión.
- 7.4 Tipo de Expresiones infantiles: De La Hoz.
- 7.5 Categorías creadoras: creatividad, imaginación y fantasía en la infancia.
- 7.6 Bibliografía, videografía, webgrafía.

TEMA 8. Infancia e interacción de lenguajes: integrando áreas de conocimiento y expresiones

- 8.1 Los cien lenguajes del niño: Loris Malaguzzi.
- 8.2 Gramática de lo visual: leer y escribir por imagen.
- 8.3 Profundizando en la relación de los lenguajes artísticos con otros lenguajes.
- 8.4 Integrando lenguajes artísticos y áreas de conocimiento: hacia la transdisciplinariedad.
- 8.5 Bibliografía, videografía, webgrafía.

TEMA 9. Dibujo infantil y su investigación: Etapas, principales autores y análisis.

- 9.1 Algunas teorías sobre arte infantil: enfoques y autores.
    - 9.1.1 Estudios evolutivos desde finales del siglo XIX hasta la segunda mitad del siglo XX.
- 9.2 El dibujo infantil: maneras de expresarse y decir mundos:
    - 9.2.1 Rasgos definitorios y característicos del dibujo infantil.
    - 9.2.2 Temas y figuras más frecuentes en el dibujo infantil.
- 9.3 Enfoque evolutivo y etapas del desarrollo gráfico-plástico:
    - 9.3.1 Del garabateo
    - 9.3.2 Etapa preesquemática
    - 9.3.3 Etapa esquemática
    - 9.3.4 El amanecer del realismo
- 9.4 Guía para su análisis. Análisis a partir de varias experiencias.
- 9.5 Bibliografía, videografía, webgrafía.

Fuente: *Elaboración propia*

Tabla 18. *Temario de la asignatura Educación Visual y Plástica (continuación)*

BLOQUE 5: Educación estética, cultural y patrimonial desde la infancia: contextos para su aplicación e investigación.

TEMA 10. La educación estética desde la infancia.

- 10.1 Introducción: ¿qué es la estética?
- 10.2 Mas allá de la belleza: otras categorías estéticas.
- 10.3 Educación estética. Inteligencia estética. Fases del desarrollo estético.
- 10.4 Los niños y las niñas como consumidores y generadores de estética.
- 10.5 Bibliografía, videografía, webgrafía.

TEMA 11. Educación patrimonial y competencia "Cultural y Artística".

- 11.1 Recorrido por algunas tendencias de la educación museística.
- 11.2 Patrimonios: cultural (material e inmaterial) y natural.
- 11.3 Competencias clave o básicas y educación artística y patrimonial.
- 11.4 Conceptos y características de la competencia Cultural y artística.
- 11.5 Dimensiones de la "competencia cultural y artística".
- 11.6 Integrando la competencia en proyectos y situaciones de aprendizaje.
- 11.7 Bibliografía, videografía, webgrafía.

Fuente: *Elaboración propia*

4.1.6 Metodología docente

Los futuros maestros y las futuras maestras, deben desarrollar una acción didáctica centrada en experiencias vivenciales significativas, la resolución de problemas de índole diversa y la interacción de los niños y las niñas con su entorno material, social y familiar. Asimismo, es muy importante que aprendan a generar **hábitos** en ellos mismos y en su alumnado relacionados con lo artístico, patrimonial y estético. Para contribuir a este logro, como se indica en la Guía Docente (2024-2025_ 6):

> "La enseñanza que se ofrece en esta asignatura se basará en la construcción de aprendizajes significativos para el alumnado. También se utilizará una didáctica activa, de modo que los estudiantes no sean meros receptores pasivos de la información, sino que deben ser ellos mismos los que construyan su propio aprendizaje. Además, el proceso de enseñanza aprendizaje será preferentemente procedimental y se fomentará la reflexión personal sobre lo realizado y la elaboración de conclusiones".

Asimismo, la Guía Docente indica que "el equipo docente podrá utilizar plataformas virtuales tipo MOODLE como complemento al aula presencial que favorezca mejores dinámicas y seguimientos en el progreso individual del alumnado. No obstante, este espacio nunca podrá sustituir el carácter presencial que tiene esta asignatura." (p.6). En el caso de este Proyecto Docente, se utilizará Moodle como espacio complementario a la actuación presencial.

A partir del marco normativo y según la elección del equipo docente del Campus de Zaragoza, se decide en el curso 2024-2025 que la organización metodológica de la asignatura se divida en los siguientes ítems desde los que se acometerán las estrategias y actividades formativas que se van a utilizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se ofrece al estudiante para ayudarle a lograr los resultados previstos. Así lo recoge la Guía Docente (2024-2025):

- ***Sesiones teóricas.*** *Estas sesiones conectan contenidos del temario con el desarrollo de prácticas y proyectos, utilizando los contenidos de tal modo que tengan una plasmación didáctica. Los contenidos serán implementados, en su gran mayoría, en las sesiones prácticas y proyectos, profundizando en los procesos, la indagación y la experimentación.*

- ***Prácticas****. Las prácticas (individuales y/o grupales) favorecerán un enfoque procedimental, de indagación y de experimentación de carácter eminentemente didáctico-artístico.*

- ***Proyectos.*** *Los proyectos (individuales y/o grupales) favorecerán un enfoque de investigación, indagación y experimentación, para que el alumnado desarrolle una mayor profundización en los contenidos de la asignatura con la utilización de metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos o el Método de Taller.*

- ***Tutorías****. Podrán ser individuales y/o grupales.*

Asimismo, al menos una de las actividades prácticas incluirá obligatoriamente **el diseño de propuestas curriculares**, en forma de situaciones de aprendizaje, talleres o proyectos didácticos por parte del alumnado. Se tendrán en cuenta los conocimientos previos del alumnado y se desarrollarán exposiciones participativas sobre los contenidos de la asignatura, tanto en las sesiones teóricas como prácticas. Las clases magistrales (o expositivas) tendrán la función de introducir conceptos, teorías y fundamentos que favorezcan la reflexión y el debate posterior y que, en todo caso, estén dirigidos a una actividad concreta del alumnado que facilite su asimilación como conocimiento autónomo.

Aunque, en la Memoria del Grado se diferencian las Clases Magistrales de las Clases Prácticas, dado que en las formas artísticas de experiencia y conocimiento la delimitación entre actividades "teóricas" y "prácticas" en ocasiones se diluye, en las **sesiones presenciales (**teóricas o prácticas), todo lo que se introduce y propone al alumnado debe ser considerado, mayormente, desde un carácter teórico/práctico.

Así, las **prácticas** y **proyectos** introducen al alumnado en los conceptos artísticos (plásticos, visuales, estéticos, patrimoniales…), historias y teorías, para que, desde la propia actividad artística y la aplicabilidad, comprendan esas teorías, indaguen en los instrumentos, recursos y métodos, tanto didácticos y pedagógicos, como en los propiamente artísticos.

Por ello, las **sesiones presenciales** de teoría y práctica se integran y complementan: lo tratado en estas sesiones más teóricas y expositivas dialogan con lo elaborado en las sesiones prácticas. Estas sesiones prácticas, como se recoge en la Guía Docente (p.7) pueden abordar, a elección del docente, en función de las características del grupo-clase así como de los intereses del alumnado, prácticas y proyectos variados: ***de taller, de alfabetización visual, performativas, interdisciplinares, de fotografía, obras de arte, interculturales, de integración del área artística (plástica, musical, corporal), relacionados con el espacio, el juego y el arte, los paseos sensibles, etcétera***.

El alumnado desarrollará tareas de **experimentación, creación, análisis y evaluación** relacionadas con las **experiencias artísticas y didácticas**, tanto en parejas como en grupos medianos… de forma que se facilite su puesta en común y el debate crítico que pueden promover, así como en actividades individuales para promover el desarrollo de criterios propios.

Una parte fundamental del desarrollo de la asignatura se concretará en una serie de trabajos desarrollados a lo largo de las sesiones teóricas y del trabajo autónomo del alumnado, relacionados con los contenidos de la materia. Este conjunto de trabajos recogidos físicamente y que se registran digitalmente en el espacio Moodie, conforma lo que hemos denominado como su ***Maleta Arteducadora/Cuaderno* Arteducador**, y será reflejo de los procesos de aprendizaje acometidos a lo largo del cuatrimestre por el alumnado.

Por todo lo dicho, en todo momento, teoría y práctica, deben estar íntimamente ligados y manifestar la adquisición de competencias artísticas y didácticas suficientes para afrontar las tareas profesionales que se encontrará el profesorado de Educación Infantil desde un carácter integrador.

Empero, en el caso del campus de Zaragoza, la organización horaria en la Facultad de Educación de las asignaturas, condiciona el desarrollo didáctico de la asignatura debido, fundamentalmente a la disposición de espacios para la organización y distribución de la docencia. Debido a ello, ***el docente que imparte en el Grupo Único las sesiones teóricas no puede hacerse cargo en las sesiones prácticas de todo su alumnado,*** debido a que se produce un **desdoble del grupo único** en dos subgrupos y estos coinciden en horario síncronamente en las sesiones prácticas. Así, la mitad del grupo hace su desempeño en estas sesiones a cargo de otro docente, lo que por otra parte, posibilita abrir el diálogo entre profesorado y aprender mútuamente de lo propio y lo común.

Finalmente, el desdoble permite atender de un modo más personalizado al alumnado en lo que se le propone en las prácticas y proyectos.

4.1.7 Organización temporal

La carga lectiva de la materia implica una duración de **15 semanas** en un mismo semestre, con una distribución uniforme entre ellas. La Tabla 19 muestra la distribución de temas y la duración de las diferentes actividades. Obviamente, esta programación es orientativa pues siempre requerirá determinados ajustes según las características del grupo de estudiantes, así como a las circunstancias del calendario académico.

La temporalidad surge de la distribución semanal del tiempo total de la asignatura según el concepto de crédito ECTS (25 horas) y no pretende establecer un horario inflexible del trabajo del alumno ni del docente. Los datos de las columnas que describen las actividades presenciales y no presenciales, así como los de los totales, están expresados en horas. La séptima y octava semanas, señaladas con la **sigla A**, se dedica a los posibles **ajustes** pertinentes del programa según el desarrollo del curso y días festivos coincidentes con las sesiones.

Lo primero que destaca de esta organización temporal, es que un estudiante debe dedicar **10 horas de trabajo y estudio a esta materia por semana** al ser de 6 ECTS (150 horas). Si se eliminan las 4 horas que están en sesiones presenciales, aún restan 6 horas de actividad fuera del aula. Este hecho es relevante y es importante que el profesor lo destaque en la presentación y durante el desarrollo de la asignatura. No todas las materias del Grado en Magisterio en Educación Infantil tienen la misma carga lectiva y los estudiantes deben ser conscientes de este hecho para organizar apropiadamente su trabajo.

El horario de las actividades presenciales enfatiza un tratamiento equilibrado de los diferentes temas a lo largo del curso. La alternancia de los tiempos entre las sesiones de gran grupo (grupo único) y las sesiones del grupo partido (desdobles), permite integrar y articular coherentemente los contenidos teóricos y los prácticos atendiendo al desempeño del alumnado de forma más personalizada.

Desde el curso 2023-2024, se dispone de **horas tipo 4** (para salidas, viajes, excursiones, visitas), son pocas horas y se dedican a la *Práctica 3: Paseos*. Estas salidas pueden desplazarse en el calendario según cómo discurra el cuatrimestre y las oportunidades en la oferta de exposiciones así como las variables climáticas.

La distribución de las actividades no presenciales pretende servir de orientación al alumno acerca del tiempo de dedicación necesario para superar la asignatura satisfactoriamente. El peso del trabajo grupal es considerable en este diseño metodológico y pretende responder a la necesidad de promover el desarrollo de esta competencia.

En el caso de las **tutorías**, se expresa una estimación del tiempo que puede y debe dedicar un estudiante o un grupo a un trabajo personalizado. También se dedican a tutorizar el *Proyecto 1. Interdisciplinar*, que transcurre a lo largo de todo el cuatrimestre. En la Facultad de Educación de Zaragoza, disponemos de franjas para organización de seminarios y tutorizaciones de proyectos que no pueden acometerse en el horario habitual de las clases: 8:00 a 9:00 h y 13:00 a 14:00 h por las mañanas; 14:00 a 15:00 h y 19:00 a 20:00 h por las tardes. Como se ha señalado anteriormente, no todas estas tutorías y seminarios tienen porqué realizarse presencialmente.

Finalmente, en el curso 2024-2025, en relación al *Proyecto 1.Interdisciplinar*, se han organizado e implementado en el horario de clases unas **jornadas temáticas** (ver anexos). En estas jornadas se enlazan horas de las tres asignaturas y áreas implicadas: musical, corporal y plástica y se ajustan en el calendario según las oportunidades y posibilidades.

Tabla 19. Organización temporal de los temas y horas presenciales y no presenciales

PROGRAMA DE ACTIVIDADES								
		ACTIVIDADES PRESENCIALES					ACTIVIDADES NO PRESENCIALES	
SEGUNDO SEMESTRE	TEMAS	SESIONES TEÓRICAS	SESIONES PRÁCTICAS	EXÁMENES	PRESENTACIÓN ASIGNATURA	TUTORÍAS GRUPALES (SEMINARIO)	ESTUDIO Y TRABAJO INDIVIDUAL DEL ALUMNADO (HORAS)	TRABAJO EN GRUPO (HORAS)
SEMANA 1			2 (Despertar)		2		4	2
SEMANA 2	1	2	2 (Práctica 1)			1 (Presentación Proyecto 1)	3	2
SEMANA 3	2	2	2 (Proyecto 2)				2	4
SEMANA 4	3	2	2 (Proyecto 2)			2 (Proyecto 1)	2	2
SEMANA 5	4	2	2 (Proyecto 2)				2	4
SEMANA 6	5	2	2 (Proyecto 2)				2	4
SEMANA 7	6	2	2 (Proyecto 2)			1 (Proyecto 1)	2	3
SEMANA 8	7	2	2 (Proyecto 3)				2	4
SEMANA 9	8	2	2 (Proyecto 3 y proyecto 1)			2 (Proyecto 1)	2	2
SEMANA 10	9	2	2 (Proyecto 3)				2	4
SEMANA 11	10	2	2 (Proyecto 3 y Proyecto 1 póster)			1 (Proyecto 1)	2	3
SEMANA 12	11	2	2 (Práctica 2				2	4
SEMANA 13	Paseos	A	2 (Práctica 3)				4	4
SEMANA 14	Jornadas	A	2 (Práctica 3)	2			4	2
SEMANA 15			2 (Proyecto 1 presentaciones)				2	6
TOTAL HORAS		**22**	**30**	**2**	**2**	**7**	**37**	**50**
TOTAL HORAS	**150 HORAS (CORRESPONDIENTES A 6 CRÉDITOS (ECTS)**							

Fuente: *Elaboración propia*

4.1.8 Evaluación

4.1.8.1 La evaluación: concepto y alcance

A modo de ejemplo y dentro de una extensísima producción bibliográfica sobre el tema, citamos las siguientes definiciones de ***evaluación*** (González y Pérez, 2009: 4-5):

- "Comparar lo deseado con lo realizado" (Alfaro, 1990: 70)
- "Medio que permite observar y describir con mayor precisión los aspectos cuantitativos y cualitativos de la estructura, el proceso y el producto de la educación. Su finalidad es facilitar una predicción y un control lo más exacto posible del proceso educativo" (De la Orden, en Lafourcade 1977:16)
- "Etapa del Proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación" (Lafourcade, 1977)
- "Actividad valorativa e investigadora, que facilita el cambio educativo y el desarrollo profesional de los docentes. Su finalidad es adecuar o reajustar permanentemente el sistema escolar a las demandas sociales y educativas. Su ámbito de aplicación abarca no sólo a los alumnos, sino también a los profesores y los centros educativos" (Nieto, 1994:13).

La educación trata de producir cambios en los estudiantes. Y estos cambios pueden identificarse a través de la evaluación, de sus herramientas, de sus técnicas y sus procesos. Por lo tanto, la evaluación de los aprendizajes del alumnado(González y Pérez, 2009: 6) tiene los objetivos de:

a) valorar los ***cambios***

y b) ***conocer*** *los resultados.*

4.1.8.1.1 Funciones, Fases y Contextos de la evaluación

La evaluación hace referencia a (Morales, 2001:72-173):

"Un proceso planificado de recogida de información, de y desde diferentes ámbitos, con la intención de emitir un juicio de valor, para posteriormente tomar decisiones. Y cuya finalidad es la de mejorar la práctica educativa, lo que constituye un medio".

Las **funciones generales** de la evaluación, según González (2001:91-93), son **seis**:

1) Sociales*: que tienen que ver con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción.*

2) De control*: del evaluador sobre los evaluados.*

3) Pedagógicas*: orientadora, de diagnóstico, de pronóstico, creadora del ambiente escolar, de afianzamiento del aprendizaje, de recurso para la individualización, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida.*

4) De resultados*: determinar resultados de aprendizaje y calidad: si se han alcanzado o no.*

5) Informativas*: proporcionar información para orientar y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje,*

6) Formativa*: como vía de enseñanza y aprendizaje: la evaluación vista como un medio o recurso para la formación de los estudiantes. Con tal finalidad la evaluación cumple una función formativa.*

Por otro lado, la evaluación entendida como proceso secuencial, tiene una serie de fases. No se trata de una secuencia lineal, sino que los elementos que intervienen en cada una pueden mezclarse. Para poder decidir en qué momento del curso académico debemos evaluar los aprendizajes adquiridos de nuestros alumnos, tendremos en cuenta ***la planificación*** de los mismos:

- **Al comienzo de cada ciclo:** realizaremos una evaluación inicial que nos permita conocer el nivel de aprendizaje del alumno.

También debemos planificar:

- En qué **momentos a lo largo del proceso** de enseñanza-aprendizaje se llevará a cabo la revisión de los proyectos propuestos, actividades… que nos servirán para conocer a nuestro alumnado y su evolución durante el curso académico.

Tendremos que establecer también el ***momento adecuado*** para:

- **La evaluación sumativa**, comprobando así los avances de nuestro alumnado.

En este sentido, partimos en esta asignatura de Educación Visual y Plástica, y tal y como recoge la Memoria del Grado y la Guía Docente, de una **evaluación continuada y formativa**, cuya aplicación está directamente vinculada con conocer el grado de cumplimiento de los objetivos educativos planteados sin condicionarse a una evaluación final o Prueba Global final exclusiva. Dicha evaluación actuará como retroalimentación, tanto para el profesor como para el propio discente (Arredondo y Botía, 2002).

Las **funciones** de la evaluación formativa son, según Stufflebeam y Shinkfield (1987):

- *La comprobación de los conocimientos previos y detección de los errores conceptuales.*
- *La comprobación de las estrategias metodológicas. Informa al profesor de la eficacia o ineficacia de su programación y metodología.*
- *La comprobación del grado de consecución de los objetivos planteados, analizando si estos son ajustados, o si los medios empleados son eficaces.*
- *Proporcionar al alumno una información que le ayude a progresar hacia el autoaprendizaje, ofreciéndole noticias del estado en que se encuentra y las razones del mismo. Es al mismo tiempo una función motivadora.*

El calificativo de "continua" que recibe la **evaluación formativa**, la convierte en la forma ideal de evaluación. Así, el profesor obtiene una información continua, del desempeño y progresión de cada alumno y alumna y del grupo-aula. La evaluación será importante tanto para el profesorado como para el alumnado. Motivará a los estudiantes al conocer los resultados y su rendimiento y mantendrá los niveles que se exigen para superar las asignaturas que deben preparar para la vida profesional del futuro graduado y futura graduada en Educación Infantil.

Asimismo, al inicio, durante y al final de todo hecho artístico o didáctico-artístico debemos tener en cuenta que evaluamos no solo objetos o resultados, sino la disposición propia del alumno, sus **actitudes** y no solo aptitudes. Evaluamos su disposición al enfrentarse con los materiales, los temas, los proyectos y las prácticas, el desarrollo de la propia actividad e implicación en las experiencias, su disposición ante nuevas metas propuestas y los valores asignados al desarrollo de las mismas, llegando a la evaluación de todas y cada una de las fases.

"Esta **dimensión subjetiva del arte** impide someter sus productos a procedimientos que conduzcan a resultados únicos e indiscutibles. Por el contrario, la **pedagogía artística** debe fomentar procesos de imaginación, sensibilidad, creación personal y apreciación, respetando la individualidad de niños y jóvenes, y poniendo la **evaluación** al servicio de este propósito".

(Hernán, 2002: 17)

4.1.8.2 Algunas dificultades para evaluar los aprendizajes artísticos

La evaluación se corresponde con uno de los elementos más problemáticos de la educación artística. Estos problemas aparecen a partir de creencias e influencias que para Morales (2001: 206) se resumen en dos categorías:

- El arte se corresponde con un **asunto del genio innato**, por lo que el aprendizaje del arte tiene un sentido limitado.
- Lo relacionado con la creación artística pertenece al **ámbito subjetivo**, por lo que es complicado de objetivar en unos contenidos o cometidos determinados, y más difíciles de ser enjuiciados de manera objetiva.

Así lo reflexiona Hernán (2002):

"No pocos docentes pensaron que al enfatizar aspectos más objetivos de la evaluación se podrían descuidar las dimensiones subjetivas y afectivas, que suelen ser consideradas como las más importantes para la formación del alumnado, aunque sean difíciles de **evaluar**. […] Sin embargo, la necesidad de hacer más consistente la evaluación de los procesos y productos artísticos también incentivó a la reflexión desde diversas perspectivas: filosófica, estética y pedagógica, motivando a especialistas y profesores a reflexionar sobre un tema tan relevante como difícil de abordar." (Hernán, 2002:16)

Algunos de estos problemas, nos recuerda Hernán, surgen de la naturaleza misma del arte: se trata de un dominio de lenguajes simbólicos cuyos medios y materiales están al servicio de la expresión de ideas, sentimientos y emociones. Expertos en educación artística como Lowenfeld, Dewey, Eisner y Gardner, como explica Morales (2001: 217), han proporcionado criterios para construir valoraciones cualitativas excelentes para la actividad artística y su evaluación. Un criterio muy vigente en el contexto de las teorías expuestas por Gardner y Eisner, es que "el cómo evaluar debe estar vinculado a la práctica, al ejercicio de todo aprendizaje, en un entorno favorable" (Hernán, 2002: 23).

4.1.8.3 Las técnicas y los instrumentos de evaluación

La eficacia de la evaluación depende en buena parte de que se programen adecuadamente las técnicas y sus instrumentos, teniendo en cuenta distintos grados de dificultad, eligiendo aquellos que proporcionen una información lo más rica posible. Utilizar una única técnica de evaluación e instrumento (examen), aparte de no suministrar una información correcta y completa, produce distorsiones en el aprendizaje (Gimeno, 1985). En el caso del arte, hay que elegir y compaginar las opciones priorizando la **evaluación cualitativa** como la **observación directa** y **seguimiento continuo** de actividades en las acciones del discente frente a la cuantitativa y final. En la Tabla 20 podemos ver una categorización en base a 4 técnicas con sus instrumentos de evaluación.

Los instrumentos (o pruebas) que utilizamos para llevar a cabo la evaluación durante las experiencias que dura toda la evaluación continua son los siguientes (ver Anexos):

- **IEV-1 Cuestionarios**: sobre preguntas abiertas relacionadas con la asignatura y sus contenidos
- **IEV-2 Pruebas escritas**: de ensayo, de respuesta breve, objetivas, casos o supuestos, resolución de problemas, examen.
- **IEV-3 Pruebas orales**: exposición de trabajos (individuales o en grupos), entrevistas, debates.
- **IEV-4 Escalas de observación**
- **IEV-5 Rúbricas de cada práctica y cada proyecto**
- **IEV-6 Rectángulos de valoración cromática** (Proyecto Instalaciones y Proyecto Cuentos)
- **IEV-7 Cuestionario** tipo para valorar cada tema impartido.

Los Instrumentos de Evaluación (IEV) se identifican según el propio proceso de evaluación que aplica a lo largo del cuatrimestre.

Tabla 20. *Técnicas e instrumentos de evaluación más comunes*

TÉCNICAS Y SUS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN			
Observaciones	**Intercambios**	**Pruebas específicas**	**Producciones**
• Plantillas • Escalas: numéricas, descriptivas o gráficas • Listas de control • Listas de corroboración • Registro anecdótico • Diario de clase • Observaciones (físicas u online)	• Diálogo o puestas en común • Cuestionario • Asamblea • Entrevista • Exposiciones de trabajos • Online: las opciones son numerosas, por ejemplo, a través de Moodle: vídeos, PADLET…	• Objetivas (tipo examen) • Elaboración de respuestas • Exposición de temas • Resolución de ejercicios	• Producciones artísticas • Monografías • Resúmenes (textos, experiencias o visionados) • Porfolios • Mapas visuales • Cartografías visuales • Carpetas de trabajos • Dosier • Trabajos de investigación, indagación, descubrimiento: teóricos, prácticos o mixtos • De diseño didáctico y curricular • Videos • Maletas arteducadoras

Fuente: *Modificada a partir de Morales (2001)*

4.1.8.4 Los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación

a) Evaluación Inicial

Tiene el propósito de conocer el estado de partida en el que se encuentra el alumnado, tanto desde la perspectiva de los conocimientos previos, como desde la de los intereses y motivaciones que tienen hacia la asignatura. Para este fin se utiliza un cuestionario (IEV-1) con preguntas tipo:

1. ¿Qué te sugiere el nombre de la asignatura?

2. ¿Qué importancia le concedes a la asignatura en el Grado?

3. ¿Cuáles han sido tus experiencias en el área de la Educación Artística?

4. Indica los temas de interés relacionados con la asignatura.

5. ¿Con qué aprendizajes relacionas esta asignatura?

b) Evaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje

Para que se pueda producir una evaluación del proceso de aprendizaje es imprescindible que el estudiante participe activamente en el mismo. Esto nos lleva a entender que el alumnado solamente podrá ser evaluado siempre y cuando cumpla un mínimo de porcentaje de presencia, a ser posible activa, en las clases.

En la Guía Docente se indica en el *Apartado 5. Sistema de evaluación*, lo siguiente (Curso 2024-2025):

***"1.**Tipo de pruebas y su valor sobre la nota final*

*Se promueve la evaluación continua donde el alumnado deberá demostrar que ha alcanzado los resultados de aprendizaje previstos. El alumnado podrá obtener la máxima calificación con la evaluación continua a través de las actividades de aprendizaje, para lo cual deberá tener una asistencia de al menos un **75%**. Dado el carácter de la asignatura se recomienda cursar la asignatura en evaluación continua con presencialidad.*

*La evaluación continua contempla **prácticas, proyectos y prueba teórica** (examen individual). La realización de la prueba teórica individual se realizará al final del periodo docente.*

Las prácticas y proyectos se presentarán en la fecha estipulada por el docente con suficiente antelación. Se realizarán de manera individual o en grupo (en función de los mismos) y se evaluarán respondiendo a los criterios de evaluación indicados para cada una.

***2.** Criterios de evaluación.*

Se realizará un seguimiento del trabajo del estudiante a través de prácticas y proyectos, dado que en esta asignatura los procesos tienen una relevancia especialmente significativa. El docente deberá indicar al inicio de la asignatura las características de la prueba teórica (examen individual de evaluación continua) con sus correspondientes criterios de evaluación. No entregar prácticas y proyectos en la fecha establecida, así como los defectos de forma y contenido, conlleva la no evaluación de los mismos. Si el alumnado no presenta o no se presenta a alguna de las pruebas de evaluación continua esta quedará suspensa (o bien constará como "no presentada").

***3.** Criterios de calificación y requisitos para aprobar la asignatura*

El sistema de calificaciones se expresará de forma numérica de acuerdo con lo establecido en el artículo 5 del R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en el territorio nacional, y recogido en la normativa de la Universidad de Zaragoza (Artículo 14. Calificaciones: p.7):

"1. Los resultados de cada una de las materias del plan de estudios se calificarán de 0 a 10, con expresión de un decimal, añadiendo una calificación cualitativa según la siguiente escala: 0-4,9: Suspenso (SS); 5,0-6,9: Aprobado (AP); 7,0-8,9: Notable (NT); 9,0-10: Sobresaliente (SB)."

La calificación global corresponderá a la puntuación ponderada de todos los aspectos y actividades que integran el sistema de evaluación. En este sentido, la Guía Docente de la asignatura indica lo siguiente (Curso 2024-2025: 2-3) :

*"Para aprobar la asignatura por **evaluación continua** es necesario cumplir al menos el 75% de la presencialidad de esta y tener una calificación igual o superior a 5 en cada uno de los bloques detallados:*

- ***Prueba teórica**: 20%*
- ***Prácticas y proyectos**: 80%*

La calificación final vendrá dada por la media ponderada de las calificaciones obtenidas en las actividades de evaluación continua del párrafo anterior. Al mismo tiempo, es indispensable para hacer la media ponderada de las actividades que componen los bloques, que cada una de las mismas esté valorada con una nota igual o superior a 5 puntos (dentro del rango 0 a 10 puntos). En caso de no haber alcanzado el requisito mínimo de presencialidad o bien, no haber realizado o superado una o varias actividades evaluables, el alumnado podrá realizar la Prueba Global establecida. Para cada actividad, el docente establecerá unos criterios de evaluación que guiarán el desempeño del estudiante sobre el alcance de lo que se le pide."

c) Evaluación única final o Prueba Global y otras convocatorias

La prueba global se realizará día que publiquen las Facultades de los tres campus donde se imparte la asignatura y consistirá en una prueba objetiva que tendrá un valor del 100% de la asignatura que, según el campus, versará sobre alguno o todos de los siguientes apartados:

- *Preguntas cortas de comprensión teórico-prácticas sobre contenidos de la asignatura.*
- *Preguntas de desarrollo de temas específicos sobre contenidos de la asignatura.*
- *Casos de aplicabilidad didáctico-artística sobre contenidos y procesos de la asignatura".*

Para aquellos casos en los que los alumnos no desean o no pueden sumarse a este modelo procesual de evaluación continua presencial, la propia normativa de la Universidad de Zaragoza establece la posibilidad de una tutorización activa por parte del docente en la que el alumno pueda preparar la **Prueba Global.** En estas tutorizaciones se les ofrecen estrategias de autoaprendizaje para que de forma autónoma puedan adquirir los conocimientos tanto teóricos como prácticos del programa.

Como indica la Normativa UNIZAR, *Acuerdo de 22 de diciembre de 2010, del Consejo de Gobierno de la Universidad, por el que se aprueba el Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje* (Artículo 9):

"3. El estudiante que no opte por la evaluación continua o que no supere la asignatura por este procedimiento o que quisiera mejorar su calificación tendrá derecho a presentarse a la prueba global, prevaleciendo, en cualquier caso, la mejor de las calificaciones obtenidas". (Consejo de Gobierno, 2010: 5)

Asimismo, en caso de suspender o no presentarse a la primera convocatoria, se indica que:

"Art. 10. Pruebas para la segunda convocatoria de cada curso académico. La segunda convocatoria de evaluación, a la que tendrán derecho todos los estudiantes que no hayan superado la asignatura, se llevará a cabo mediante una prueba global realizada en el periodo establecido al efecto por el Consejo de Gobierno en el calendario académico". (Consejo de Gobierno, 2010: 5)

En la tercera convocatoria y a partir de la misma, el alumnado tiene que realizar de nuevo el programa de la asignatura del año en curso en los mismos términos que la primera y segunda.

d) Cuestionarios de la Universidad de Zaragoza para el alumnado y cuestiones finales de la evaluación

Para evaluar el proceso educativo, y, por lo tanto, para evaluar todos los elementos relacionados con el mismo, la propia Universidad de Zaragoza ha diseñado un cuestionario para el alumnado disponible en la plataforma ATENEA. Este, además, se considera de gran utilidad también para el profesorado porque contribuye al análisis crítico y a la propia autovaloración. Con este instrumento se evalúan los objetivos y contenidos de la asignatura y el desempeño de la propia actividad docente.

Podemos ver en la Tabla 21 la organización del proceso de evaluación de la asignatura a lo largo del cuatrimestre.

El conjunto de ***Microprácticas*** (ver Anexos) que conforman la **Maleta Arteducadora/Cuaderno Arteducador**, posee un carácter formativo de continuidad y seguimiento del alumnado de lo que se va trabajando en las sesiones, semana a semana a lo largo del cuatrimestre, procurando su implicación en las sesiones de Grupo Único.

Para una mayor objetivación de lo que nosotros proponemos en este Proyecto Docente, indicamos los siguientes **criterios generales** a modo de ítems elaborados a partir de las competencias de la asignatura:

- **EV-CG1.** Constatación del dominio de los contenidos teóricos y prácticos y elaboración crítica de los mismos.
- **EV-CG2**. Valoración de los trabajos realizados, individualmente o en equipo, atendiendo a la presentación, redacción y claridad de ideas, estructura y nivel científico, creatividad, imaginación, justificación de lo que argumenta, capacidad y riqueza de la crítica que se hace; actualización de la bibliografía consultada.
- **EV-CG3**. Grado de implicación y actitud del alumnado manifestada en su participación en las consultas, exposiciones y debates, así como en la elaboración de los trabajos, individuales o en equipo y en las sesiones de puesta en común.
- **EV-CG4** Asistencia a clase, seminarios, conferencias, tutorías, sesiones de grupo, paseos, jornadas.

También se pasa un cuestionario de similares características al que se pasó al inicio del cuatrimestre, para comprobar si las percepciones de los alumnos coinciden o han variado en relación a las que tenían al inicio del curso, convirtiéndose así en una heteroevaluación que incluye al profesor y la propia asignatura.

Tabla 21. *Organización de la evaluación de la asignatura*

RELACIÓN EVALUACIÓN CONTINUA Y GLOBAL					
ÍTEM	**ACTIVIDADES**		**TIPO**	**PONDERACIÓN**	**INSTRUMENTO EVALUACIÓN**
EVALUACIÓN CONTINUA					
Proyectos (45%)	Proyecto 1	Interdisciplinar	Grupo 5/6	1,5	IEV-3, IEV-4, IEV-5
	Proyecto 2	Arte, espacio y juego: Instalaciones Artísticas	Grupo 4/5	1,5	IEV-3, IEV-4, IEV-5, IEV-6
	Proyecto 3	Creación de cuentos-álbumes ilustrados	Parejas	1,5	IEV-3, IEV-4, IEV-5, IEV-6
Prácticas (35 %)	Práctica 1	Figuras Retóricas Visuales	Individual	0,7	IEV-4, IEV-5
	Práctica 2	Análisis dibujos infantiles	Individual	0,6	IEV-4, IEV-5
	Práctica 3	Cartografías paseos sensibles	Parejas/Tríos	0,7	IEV-4, IEV-5
	Microprácticas	Cuaderno Arteducador/Maleta Arteducadora	Individual	1,5	IEV-4, IEV-7
Examen final (20%)	Examen individual			2	IEV-2
TOTAL 100%	**10**				
EVALUACIÓN GLOBAL					
Prueba global (100%	Examen global individual			10	IEV-2

Fuente: *Elaboración propia*

4.1.9 Documentación de la asignatura para los estudiantes en Moodle

Además de la información sobre la materia que se incluye en la Guía Docente oficial, los estudiantes reciben otro tipo de documentos compartidos en el espacio Moodle creado para la asignatura Educación Visual y Plástica que les permite conocer y llevar a cabo el seguimiento de la asignatura. Entre estos documentos destacan: la guía didáctica de la materia, una bibliografía de referencia y los guiones de cada uno de los temas que la conforman, así como las sesiones teóricas tratadas en las clases subidas diacrónicamente, así como los documentos necesarios para la comprensión de cada práctica y proyecto:

a) **La Guía Didáctica**: es una concreción de la Guía Docente que detalla varios aspectos metodológicos, entre los que destacamos:

- *Distribución temporal de los diferentes bloques y temas a lo largo del semestre.*
- *Organización de las actividades en las sesiones de gran grupo y las de grupo partido.*
- *Criterios y procedimientos de evaluación y calificación detallados*.

b) **Documentos guía de las actividade**s: un archivo de cada práctica y proyecto con el contenido necesario para su comprensión y realización.

c) **Horario de tutorías**.

d) **Bibliografía básica de referencia de la asignatura**: aunque el profesor puede compartir el material docente que se expone en clase con los estudiantes es fundamental que estos se habitúen a consultar documentación. Es importante, por lo tanto, que exista una relación organizada de bibliografía de referencia y, aunque cada tema incluye una lista de documentos de consulta específicos, los que aparecen en la Tabla 36 (Anexos) se consideran básicos (BB) o complementarios (BC) en la materia de Educación Visual y Plástica.

e) **Guiones de los Temas:** al inicio de cada tema, el profesor entrega a los estudiantes un guion del mismo. La información incluida en estos guiones se organiza en los siguientes apartados:

- *Breve resumen del tema.*
- *Objetivos del tema.*
- *Esquema de contenidos.*
- *Orientaciones para el trabajo del estudiante.*
- *Listado de actividades.*
- *Bibliografía, videografía y webgrafía de referencia.*
- *Cuestiones que los estudiantes deben poder responder al finalizar el estudio del tema.*

Estos guiones se convierten en herramientas valiosas para los estudiantes, pues les permiten evaluar el conocimiento y el control que tienen sobre las nociones que organiza cada uno de los temas que conforman la asignatura. En el siguiente apartado: *4.2. Contenidos de la materia Educación Visual y Plástica*, expondremos **los guiones de los 11 temas** que conforman la asignatura.



Figura 48. *Maleta Arteducadora conteniendo las microprácticas de una alumna del Grado en Magisterio en Educación Infantil* (Caeiro, 2025)

4.2 Contenidos de la asignatura Educación Visual y Plástica

4.2.1 Exposición de los Bloques de contenidos y temas relacionados

Este apartado sigue una estructura y un modo de presentación diferente a los anteriores.

No aparece organizado en apartados numerados, sino que **se divide en los cinco bloques de contenidos** en los que se articula la propia materia desarrollando cada uno de los temas que los componen. A continuación, se exponen cada uno de los bloques de contenido y los temas que se incluyen en cada uno de ellos. Asimismo, se hace una exposición conectando en todo lo posible lo ocurrido en las Sesiones Teóricas y las Sesiones Prácticas, tanto en las actividades presenciales como no presenciales por parte del alumnado.

BLOQUE 1: Teorías, historia, fundamentos en educación artística y su didáctica

Este primer bloque de contenidos de la asignatura de Educación Visual y Plástica incluye **dos temas**:

- El **primer tema** está centrado en los conceptos, definiciones, teorías y perspectivas críticas acerca de la enseñanza y aprendizaje de las artes y su didáctica. Incluye un primer contacto con la educación artística y conceptos relacionados con esta hasta el Siglo XIX, considerando que es un marco histórico de inflexión en los cambios educativos posteriores.

- El **segundo tema** es continuación del tema 1 y se ocupa de las teorías y modelos educativos en educación artística en el periodo que va del Siglo XX a la actualidad, incidiendo en los modelos Autoexpresión creativa, DBAE, currículo postmoderno y cultura visual.

A continuación, se profundizará en cada uno de estos dos temas, con una breve **introducción**, los **objetivos**, los **contenidos**, la **metodología,** las **actividades** y las **referencias** bibliográficas de cada tema.

Tabla 22. *Desarrollo del Tema 1*

TEMA 1. Didáctica y educación artística I: conceptos y modelos hasta el Siglo XIX

Competencias				Resultados de aprendizaje						Objetivos									
CB	CG	CT	CE	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5	OE6	OE7	OE8	OE9	OE10
CB1 CB3 CB4	*CG09 CG011 CG012*	*CT02 CT10*	*CE52 CE56*	*X*			*X*		*X*	*X*		*X*			*X*	*X*	*X*		*X*

a) Introducción

El alumnado deberá ser capaz de entender el concepto de didáctica y su relación con el arte y la educación artística, situándose a través de los modelos formativos más significativos que han ocurrido hasta el Siglo XIX adquiriendo una mirada crítica sobre los mismos, los temas y los autores y las autoras.

Algunos ejemplos de cuestiones que el estudiante deberá ser capaz de responder al finalizar su estudio con este tema son las siguientes:

- ¿Qué es la Didáctica?
- ¿Qué relación existe entre la forma de enseñar de cada docente y el modo de aprender de los niños y las niñas?
- ¿Qué ventajas e inconvenientes presentan los diferentes modelos formativos ocurridos históricamente en relación con la educación artística?
- Identificar qué es y qué no educación artística: hechos, objetos y situaciones que trata
- Definir cómo debería ser una buena formación en educación artística y cómo debería ser un buen docente de enseñanzas artísticas en Educación Infantil.

b) Objetivos

En este contexto, los objetivos del tema son los siguientes:

- Conocer el concepto de didáctica y la relación entre enseñar y aprender
- Comprender el sentido de la Didáctica desde la perspectiva de la educación artística
- Diferenciar qué es de qué no es educación artística
- Conocer modelos formativos del pasado hasta el Siglo XIX, sus temas y autores generando una mirada crítica sobre los mismos
- Saber exponer y argumentar las ventajas e inconvenientes de los diferentes modelos formativos ocurridos históricamente en relación con la educación artística
- Situar la importancia de la educación plástica y visual a través de prácticas y proyectos

Tabla 22. *Desarrollo del Tema 1 (Continuación)*

GRUPO ÚNICO

c) Contenidos

1. ¿Qué es la Didáctica? Relación entre enseñar y aprender. Conceptos
2. ¿Qué es y qué no es educación artística? Definición y delimitación del campo disciplinar y del tipo de conocimiento distintivo de la educación artística.
3. La educación artística desde la antigüedad hasta el descubrimiento del arte infantil a finales del siglo XIX.
    3.1. La Antigüedad
    3.2. La Edad media
    3.3 Las academias de dibujo: del Renacimiento al Romanticismo
    3.4. La Ilustración: una nueva concepción en la niñez
    3.5. La Revolución Industrial: la necesidad de la educación artística
        3.5.1 El dibujo en la escuela en el siglo XIX
4. Hacia una didáctica de la educación artística
5. Bibliografía, videografía, webgrafía

d) Metodología grupo único

Para desarrollar el tema en la Sesión Teórica el docente utiliza los siguientes métodos:

- **Método expositivo**: nos permite presentar información, categorizar el tema, motivar al alumnado y clarificar dudas.
- **Método discursivo**: dinámica de grupos y debates, puesta en común de los trabajos creados.
- **Método de indagación e investigación**: aprendizaje activo y autónomo, aprendizaje por descubrimiento. Se utiliza para la exploración de las ideas propias de cada estudiante.

Este tema se lleva a cabo en una Sesión Teórica de 2 horas de duración compaginando lo expositivo con las dinámicas en pequeño y gran grupo, en los que se desarrollan actividades y tareas en las que es imprescindible una metodología de aula más personalizada.

En la primera parte de la Sesión Teórica se comienza con las preguntas: ¿Qué es la didáctica? ¿Hay una didáctica del arte específica? ¿Qué es la educación artística? ¿Qué no es educación artística? Se pretende abrir un pequeño debate para que el alumnado reflexione sobre estas preguntas. A continuación, se expone la definición de educación artística, delimitación del campo disciplinar y la definición de lo que es y no es educación artística. A partir de ahí se hace un recorrido de la historia de la educación artística, analizando algunos de los contextos históricos en los que esta se ha dado y tratando de profundizar en las formas o métodos aplicados para la enseñanza-aprendizaje de las artes en cada uno de estos contextos hasta el siglo XIX.

Posteriormente, en la segunda parte de la Sesión Teórica, el grupo deberá reflexionar lo tratado elaborando un **Mapa/Cartografía Visual** sobre las enseñanzas artísticas que ha recibido a lo largo de su educación asociándolo con los modelos vistos en el tema. Una vez que el alumnado reflexione sobre estas cuestiones realizaremos un debate grupal.

Tabla 22. *Desarrollo del Tema 1 (Continuación)*

GRUPO ÚNICO

e) Actividades

El alumnado comienza a reflexionar y trabajar en su **Maleta Arteducadora/Cuaderno Arteducador** (contenido y continente), en el que se incluirán todas las Microprácticas.

- ***Micropráctica 1.*** Realiza un Mapa/Cartografía Visual de lo tratado en la Sesión Teórica incorporando un apartado que incluya: la reflexión sobre el concepto de didáctica y la materia de educación artística. La reflexión se realiza en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo crees que debería ser una buena educación artística en Educación Infantil? ¿Qué se pretende conseguir con la educación artística? ¿Cómo deberían desarrollarse las clases de arte? ¿Cómo crees que debe ser un buen docente de educación artística? Relaciona con la educación artística recibida. Entrega física en la Maleta Arteducadora al finalizar el cuatrimestre.

- ***Micropráctica voluntaria***. Realiza la lectura/visionado del cuento *El punto* de Peter H. Reynolds. Reflexionar sobre los métodos llevados a cabo en una clase de arte y el profesorado que imparte esta materia y entregar por Moodle un breve comentario personal a modo de reflexión e incluirlo en la Maleta Arteducadora.



Figura 49. Fotograma del vídeo sobre el cuento *El punto* (Reynolds, 2003).

Tabla 22. *Desarrollo del Tema 1 (Continuación)*

GRUPO PARTIDO

f) Metodología grupo partido

En la **Sesión Práctica** (dos horas) correspondiente a esa semana el alumnado empieza a "despertar las sensaciones". Para ello trabajaremos con experiencias "multisensoriales": negando la vista como receptor de conocimiento a favor de los otros sentidos, haremos 5 experiencias:

1. *Negamos la vista a favor del tacto: cada alumno y alumna habrá traído objetos que nadie ha visto y se los da a tocar a los compañeros individualmente y estos tienen que adivinar su forma e intentar representarlo dibujando sobre papel.*
2. *Negamos la vista a favor del olfato: cada alumno y alumna habrá traído sustancias u objetos que huelan, se los dan a oler a los compañeros sin poder verlo. Deberán pintar, dibujar, expresar… esas sensaciones en papel.*
3. *Negamos la vista a favor del tacto: por parejas deben hacerse un retrato tocando con los ojos vendados el rostro del compañero/la compañera al mismo tiempo que lo dibuja en papel. El retratado podrá situar en el centro del papel al compañero/la compañera cuando se pierda.*
4. *Negamos la vista a favor del oído: escuchamos diferentes piezas sonoras y expresamos y comunicamos libremente lo que nos sugiera en papel.*
5. *Negamos la vista a favor del gusto: cada alumno y alumna habrá traído sustancias para degustar y sin verlas se las dan a los compañeros que deben representar en papel lo que creen es o lo que les sugiere.*

Para desarrollar la Sesión Práctica el docente utiliza los siguientes métodos:

- **Método de indagación e investigación**: aprendizaje activo y autónomo, aprendizaje por descubrimiento. Se utiliza para la exploración de las ideas propias de cada estudiante.
- **Método del Aprendizaje Basado en la Creación Artística**: experiencias creadoras que acercan al alumnado a temas, conceptos, lenguajes, técnicas y procedimientos desde la práctica.

g) Actividades

- ***Despertar de las sensaciones***. Realizar experiencias multisensoriales despertando los sentidos y negando la vista. En la sesión de Presentación de la asignatura se les ha indicado que traigan papeles y diferentes materiales y técnicas, secas y húmedas. Objetos pequeños, cosas que huelan, cosas que se saboreen y un pañuelo para vendar los ojos. Al finalizar se exponen en el aula todos los trabajos en una puesta en común.

h) Referencias bibliográficas

- Efland, A. (2002). *Una historia de la Educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Lowenfeld, V. y Brittain, L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Maeso, F. (2011). Todo el mundo es un artista. Creatividad, imaginación, percepción visual y otras conductas artísticas. En R. Marín (Coord.), *Didáctica de la educación artística* (pp. 3-51). Madrid: Pearson.
- Reynolds, P. (2003). *El punto*. Barcelona: Serres.









Figura 50. *Experiencias de la práctica "Despertando sensaciones"* (Caeiro, 2025)

Tabla 23. *Desarrollo del Tema 2*

TEMA 2. Didáctica y educación artística II: conceptos y modelos desde el Siglo XX a la actualidad: Autoexpresión Creativa, DBAE, postmodernismo y cultura visual

Competencias				Resultados de aprendizaje						Objetivos									
CB	CG	CT	CE	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5	OE6	OE7	OE8	OE9	OE10
CB1 CB3 CB4	CG09 CG011 CG012	CT02 CT10	CE52 CE56	X			X		X	X		X			X	X	X		X

a) Introducción

El alumnado deberá ser capaz de avanzar en el concepto de didáctica y de una educación artística contemporánea, situándose en su alcance a través de los modelos formativos más significativos que han ocurrido desde el siglo XX a la actualidad, adquiriendo así una mirada crítica sobre los mismos, incidiendo en los modelos de Autoexpresión creativa, modelos disciplinares (DBAE), currículo postmoderno, cultura visual y multiculturalismo. Se pretende seguir profundizando en los métodos aplicados para la enseñanza-aprendizaje de las artes en cada uno de estos contextos temporales. Todo ello, tratando de averiguar, además, cuáles han sido los objetivos que estas enseñanzas han perseguido en cada una de las etapas históricas.

Algunos ejemplos de cuestiones que el estudiante deberá ser capaz de responder al finalizar su estudio con este tema son las siguientes:

- ¿Qué Didáctica debe ocurrir en una educación artística contemporánea?
- ¿Qué relación existe entre la forma de enseñar arte y el modo de aprender con el arte?
- ¿Cómo se ha desarrollado la enseñanza del conocimiento artístico en diferentes épocas sus procesos de aprendizaje y contextos?
- ¿Qué ventajas e inconvenientes presentan los diferentes modelos formativos ocurridos históricamente en relación con la educación artística?
- Seguir definiendo cómo debería ser una buena formación en educación artística y cómo debería ser un buen docente de enseñanzas artísticas en Educación Infantil
- Situar la importancia de la educación plástica y visual a través de prácticas y proyectos

b) Objetivos

En este contexto, los objetivos del tema son los siguientes:

- Profundizar en el sentido de la Didáctica desde la perspectiva de la educación artística
- Conocer modelos formativos desde el Siglo XX a la actualidad a través de sus autores y temas generando una mirada crítica sobre los mismos
- Saber exponer y argumentar las ventajas e inconvenientes de los diferentes modelos formativos ocurridos históricamente en relación con la educación artística
- Comprender y valorar cómo se ha desarrollado la enseñanza del conocimiento artístico en diferentes lugares, épocas y contextos
- Aplicar criterios de calidad para valorar el interés y la coherencia de diferentes teorías y modelos para la educación artística

Tabla 23. *Desarrollo del Tema 2 (Continuación)*

GRUPO ÚNICO

c) Contenidos

2.1 Principales teorías y modelos en educación artística desde el siglo XX hasta la actualidad
- 2.1.1 Educación por el Arte
- 2.1.2 La autoexpresión creativa
- 2.1.3 Influencia de organismos como INSEA y UNESCO en el valor de la educación artística
- 2.1.4 La Educación Artística Basada en Disciplinas (DBAE)
- 2.1.5 Curriculum Postmoderno y su didáctica
- 2.1.6 Educación en la cultura visual.

2.2 La educación artística en museos y lugares del patrimonio
2.3 Hacia una buena didáctica de la educación artística
2.4 Bibliografía, videografía, webgrafía

d) Metodología grupo único

Este tema se lleva a cabo en una **Sesión Teórica** de 2 horas de duración compaginando lo expositivo con las dinámicas en pequeño y gran grupo, en los que se desarrollan actividades y tareas en las que es imprescindible una metodología de aula más personalizada.

En la primera parte de la sesión teórico-práctica se hace un recorrido de la historia de la educación artística, analizando algunos de los contextos históricos en los que esta se ha dado y tratando de profundizar en las formas o métodos aplicados para la enseñanza-aprendizaje de las artes en cada uno de estos contextos desde el Siglo XX. Posteriormente, se plantea un debate en clase sobre cómo debería ser una buena didáctica de la educación artística en relación a los modelos educativos estudiados previamente.

Para desarrollar el tema en la Sesión Teórica el profesor utiliza los siguientes métodos:

- **Método expositivo**: nos permite presentar información, categorizar el tema, motivar al alumnado y clarificar dudas.
- **Método discursivo**: dinámica de grupos y debates, puesta en común de los trabajos creados.
- **Método de indagación e investigación**: aprendizaje activo y autónomo, aprendizaje por descubrimiento. Se utiliza para la exploración de las ideas propias de cada estudiante.

Tabla 23. *Desarrollo del Tema 2 (Continuación)*

GRUPO ÚNICO

e) Actividades

El alumnado continúa creando contenido para su **Maleta Arteducadora/Cuaderno Arteducador**:

- ***Micropráctica 2.*** Realización de un Mapa/Cartografía Visual con una propuesta de actividades artísticas para Educación Infantil: diseña cuatro actividades artísticas para Educación Infantil teniendo en cuenta los diferentes modelos educativos de la educación artística (modelo academicista, la autoexpresión creativa, Educación Artística Basada en Disciplinas (DBAE) y cultura visual). Entrega física en la Maleta Arteducadora al finalizar el cuatrimestre.

  Para cada actividad se deben especificar los siguientes apartados:

  - Contextualización (edades, lugar donde se desarrolla la actividad). Al menos una para el primer ciclo (0-3 años).
  - Objetivo principal de la actividad.
  - Breve desarrollo de la actividad.
  - Materiales que se utilizarán para realizar la actividad.

Actividad individual fuera del aula y como parte del trabajo autónomo del alumnado:

- ***Micropráctica voluntaria:*** visionado y reflexión de la película "Vida y aventuras de Nicholas Nickleb" basada en la novela de Charles Dickens. El objetivo del visionado de esta película es que el alumnado reflexione sobre la aplicación de los modelos teóricos educativos a la realidad de las aulas en cada época y según cada contexto (rural, urbano, etcétera) y de los profesionales dedicados a la educación. Entrega de un resumen por Moodle y física en la Maleta Arteducadora al finalizar el cuatrimestre.



Figura 51. Fotograma de la película basada en la obra de Dickens: *The Life and Adventures of Nicholas Nickleb* (1839). Película del director Cavalcanti (1947)

Tabla 23. *Desarrollo del Tema 2 (Continuación)*

GRUPO PARTIDO

f) Metodología grupo partido

En la **Sesión Práctica** (dos horas) correspondiente a esa semana el alumnado comienza a realizar la *Práctica 1: Figuras retóricas visuales* individualmente. Al inicio de la sesión se presenta la práctica en sus diferentes apartados y se expone en una breve sesión complementaria el alcance de las figuras retóricas visuales, su tipología y el sentido del nivel tropológico de la imagen, fundamentalmente visual. A continuación, empiezan a pensar y a trabajar en ellas. Esta práctica convergerá con el contexto de la cultura visual teorizado en la sesión teórica 2. El alumnado deberá realizar dos figuras retóricas visuales, una basada en la creación de un personaje y otra situada en un contexto Asimismo, debe aportar con la entrega una breve reflexión sobre el alcance didáctico de esta experiencia en el contexto de educación infantil.

Para desarrollar la Sesión Práctica el docente utiliza los siguientes métodos:

- **Método de indagación e investigación**: aprendizaje activo y autónomo, aprendizaje por descubrimiento. Se utiliza para la exploración de las ideas propias de cada estudiante.
- **Método del Aprendizaje Basado en la Creación Artística**: experiencias creadoras que acercan al alumnado a temas, conceptos, lenguajes, técnicas y procedimientos desde la práctica.

g) Actividades

- ***1) Práctica 1. Realizar dos figuras retóricas visuales***. Reflexionar sobre el lenguaje visual y sus posibilidades para el aula de infantil. Para la realización de esta práctica 1, se comparte con el alumnado la Ficha de la Actividad en el espacio Moodle (ver Anexos) explicando su desarrollo. Entrega la semana siguiente por Moodle y físicamente.

h) Referencias bibliográficas

- Arnheim, R. (1976). *El pensamiento visual*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dondis, D. (2008). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Marín, R. (2011). Aprender a dibujar para aprender a vivir. En R. Marín (Coord.) *Didáctica de la educación artística* (pp. 3-51). Madrid: Pearson.
- Torres Pérez, A. (2018). Capitulo 4. Descubriendo el universo de las imágenes. El alfabeto visual y su lenguaje. Significantes y significados. Denotaciones y connotaciones. En Martín Caeiro Rodríguez (Coord.), *Descubrir el arte. Formación en artes plásticas y visuales para maestros de Primaria* (pp.79-92). Madrid: UNIR-editorial.
- Vigotsky, L. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Villafañe, J. (1987). I*ntroducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide.

BLOQUE 2: Análisis y valoración crítica del diseño curricular: elementos, conceptos y desarrollos en Educación Infantil. Recursos y métodos: su alcance y desarrollo.

Este segundo bloque de contenidos de la asignatura de Educación Visual y Plástica incluye **tres temas**:

- El **tercer tema** está centrado en el curriculum y teorías curriculares, aspectos didácticos relacionados, la normativa y su estructura, aspectos de la evaluación, así como la contextualización en los elementos actuales que lo configuran.

- El **cuarto tema** es continuación del primero centrándose en las metodologías docentes y los Métodos Artísticos Educadores (MAES).

- El quinto **tema** cierra los elementos del curriculum y la didáctica y se ocupa de los recursos y materiales, tanto los didácticos como los artísticos delimitando la doble función que estos pueden adquirir en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, se profundizará en cada uno de estos tres temas, con una breve **introducción**, los **objetivos**, los **contenidos**, la **metodología,** las **actividades** y las **referencias** bibliográficas de cada tema.

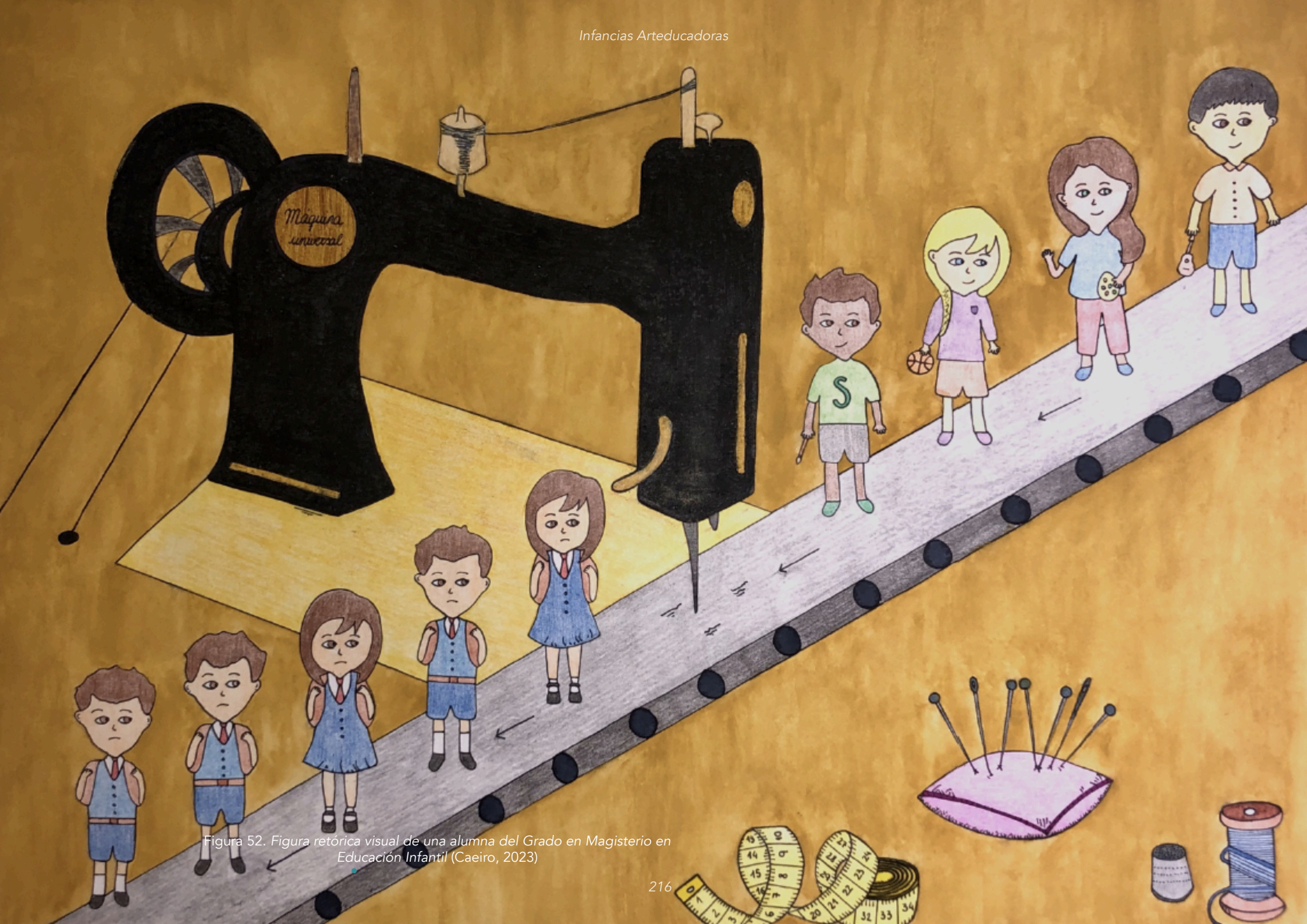


Figura 52. *Figura retórica visual de una alumna del Grado en Magisterio en Educación Infantil* (Caeiro, 2023)

Tabla 24. *Desarrollo del Tema 3*

TEMA 3. Currículum en Educación Infantil: teorías, elementos y su incidencia en lo artístico

Competencias				Resultados de aprendizaje						Objetivos									
CB	CG	CT	CE	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5	OE6	OE7	OE8	OE9	OE10
CB1 CB3 CB4 CB5	CG01 CG02 CG011	CT01 CT02 CT04 CT10	CE52 CE54 CE55		X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X

a) Introducción:

Con este tema se pretende abordar las teorías curriculares y modelos de curriculum para la educación artística en la Educación Infantil, así como el conocer los criterios y el contexto para la elaboración de un diseño curricular para la educación artística en la etapa de infantil. En este sentido se exponen los principales movimientos cuyas teorías han generado opciones curriculares en educación artística.

Algunos ejemplos de cuestiones que el estudiante deberá ser capaz de responder al finalizar su estudio con este tema son las siguientes:

- ¿Cuáles son los principales movimientos cuyas teorías han generado opciones curriculares en educación artística?
- ¿Cuál es el diagnóstico sobre la situación actual de la educación artística en la Educación Infantil?
- ¿Cuáles son los criterios para la elaboración de un diseño curricular para la educación artística en la Educación Infantil?
- ¿Qué elementos y conceptos configuran hoy el diseño curricular en Educación Infantil?
- ¿Es posible evaluar aprendizajes artísticos?

b) Objetivos

En este contexto, los objetivos del tema son los siguientes:

- Conocer las principales teorías y autores que han generado opciones curriculares en el ámbito internacional en relación al currículum de educación artística
- Conocer el diagnóstico sobre la situación actual de la educación artística en la Educación Infantil
- Comprender los criterios para la elaboración de un diseño curricular para la educación artística en la etapa de infantil
- Identificar los elementos y conceptos actuales que configuran el diseño curricular en infantil
- Familiarizarse con el proceso evaluador desde lo artístico

Tabla 24. *Desarrollo del Tema 3 (Continuación)*

GRUPO ÚNICO

c) Contenidos

3.1 Contexto del diseño curricular artístico: teorías, modelos de curriculum y factores relevantes
3.2 Algunas orientaciones didácticas para diseñar actividades en artes
3.3 El diseño curricular en el contexto normativo en la Comunidad de Aragón
3.4 La estructura del currículum de educación artística y el diseño de situaciones de aprendizaje para Infantil: objetivos, áreas de saber, competencias específicas y evaluación
3.5 La evaluación en educación artística: dominios de Eisner
3.6 Instrumentos de evaluación
3.7.Bibliografía, videografía, webgrafía

d) Metodología grupo único

Este tema se lleva a cabo en una **Sesión Teórica** de 2 horas de duración compaginando lo expositivo con las dinámicas en pequeño y gran grupo, en los que se desarrollan actividades y tareas en las que es imprescindible una metodología de aula más personalizada.

En la primera parte de la sesión teórico-práctica se hace un recorrido por los principales movimientos cuyas teorías han generado opciones curriculares en educación artística. En este caso se estudia las investigaciones de Piaget, Vigotsky y Lowenfeld y sus teorías sobre el desarrollo. También se analizará la teoría de los procesos psicológicos superiores de Bloom y su repercusión en el currículum de educación artística, Arnheim y Gardner. Por otro lado, se estudia a Elliot Eisner y la opción curricular en educación artística, así como las aportaciones curriculares desde 1960 hasta 1980 entre las que se incluyen el modelo *Chapman* para la planificación del currículo, el proyecto *Ketterin*, el proyecto *The Aesthetic Eye* sobre educación estética y el currículo de la DBAE (Educación Artística Basada en Disciplinas).

En la segunda parte de la sesión se lleva a cabo una contextualización del currículum de educación artística a través de su normativa y los elementos que lo componen y se plantean los criterios para la elaboración de un diseño curricular para la educación artística en Infantil que responda a las necesidades integradoras formativas de las áreas de conocimiento. Se pretende que el alumnado tenga una visión ecléctica del currículum, comprometida con los planteamientos más novedosos y críticos de la enseñanza de las artes al tiempo que articula situaciones de aprendizaje integradoras. Asimismo, se intenta que el alumnado profundice en cómo debe adaptarse dicho currículum al contexto escolar y social donde se va a implantar, las dimensiones que debe contemplar y los contenidos según el ciclo y edad o el tipo de propuestas más idóneas.

En la tercera parte de la sesión se lleva a cabo un debate donde se plantearán las siguientes cuestiones: ¿Cuál es la situación actual de la educación artística en la Educación Infantil? ¿Cuáles crees que son los criterios más importantes para la elaboración de un diseño curricular para la educación artística en la Educación Infantil?

Para desarrollar el tema en la Sesión Teórica el profesor utiliza los siguientes métodos:

- **Método expositivo**: nos permite presentar información, categorizar el tema, motivar al alumnado y clarificar dudas.
- **Método discursivo**: dinámica de grupos y debates, puesta en común de los trabajos creados.

e) Actividades

Actividad individual para la **Maleta Arteducadora/Cuaderno Arteducador**:

- ***Micropráctica 3***. Realización de un Mapa/Cartografía Visual escogiendo entre los conceptos teóricos trabajados o los elementos curriculares de la normativa actual. Incorporación de un instrumento de evaluación personalizado para experiencias y aprendizajes artísticos. Entrega física en la Maleta Arteducadora al finalizar el cuatrimestre.

Tabla 24. *Desarrollo del Tema 3 (Continuación)*

GRUPO PARTIDO

f) Metodología grupo partido

En la **Sesión Práctica** (dos horas) correspondiente a esa semana el alumnado empieza con el *Proyecto 2: Arte, espacio y juego*. Este proyecto se realiza en grupos de 5 y tiene una duración de 5 semanas. Se basa en la articulación del arte con el espacio y el juego generando situaciones de aprendizaje a partir de las posibilidades que el arte contemporáneo ofrece. Al inicio de la sesión se introducen los conceptos de instalación artística, intervención en espacio público y Arte en la Naturaleza compartiendo diferentes repositorios web dedicado a este tema en relación con la Educación Infantil.

Todo el proceso se hace con una tutorización de cada grupo que realizará el proyecto en la que se pretende sacar el máximo partido a sus ideas y que avancen objetivamente con su desempeño desde el inicio. Se compagina la tutorización presencial a lo largo de cuatro sesiones prácticas cada una de dos horas, con el trabajo del grupo de forma autónoma trabajando en la creación de su proyecto y el diseño de una propuesta didáctica relacionada. Finalmente, la última semana, deberán presentar la instalación en clase y subir la propuesta didáctica y un dosier visual y audiovisual de todo el proceso al espacio Moodle para su corrección y evaluación final.

Para desarrollar la Sesión Práctica el profesor utiliza los siguientes métodos:

- **Método expositivo:** nos permite presentar información, categorizar el tema, motivar al alumnado y clarificar dudas.
- **Método de indagación e investigación**: aprendizaje activo y autónomo, aprendizaje por descubrimiento. Se utiliza para la exploración de las ideas propias de cada estudiante.
- **Método del Aprendizaje Basado en la Creación Artística y Método de Taller**: experiencias creadoras que acercan al alumnado a temas, conceptos, lenguajes, técnicas y procedimientos desde la práctica.

g) Actividades

Actividades en grupo para trabajar en las sesiones prácticas, dentro y fuera del aula:

- ***Proyecto 2: Arte, espacio y juego***. En grupos de 5 deben escoger entre la materialización de una instalación artística, una intervención en espacio público o Arte en la Naturaleza. Como complemento deben diseñar una propuesta de aula considerando los apartados necesarios para su diseño acordes al método. Presentarán al grupo aula su propuesta físicamente y subirán por Moodle un dosier del proceso y la propuesta didáctica para su evaluación y corrección. Para la presentación y desarrollo del proyecto se comparte en Moodle una ficha de la actividad (ver Anexo).

h) Referencias bibliográficas

- Agirre, Imanol. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Universidad Pública de Navarra: Octaedro-EUB.
- Getty Center for Education in the Arts (1991). *Discipline Based Art Education. A Curriculum Sampler*. Los Angeles CA: Getty Trust.
- Hoyuelos, A. (2006). *El taller de expresión y Loris Malaguzzi. Reflexiones sobre la relación entre niños, arte y artistas*. https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/25/33/42533.pdf
- Maeso F. (2011). El arte de construir el conocimiento artístico. El diseño curricular de Educación Artística en la escuela primaria. En R. Marín (Coord.), *Didáctica de la Educación Artística* (pp. 230-271). Madrid: Pearson.
- Malaguzzi, L. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- VV.AA. (2016). *Didáctica de las artes plásticas y visuales en educación infantil*. Universidad Internacional de La Rioja.

Tabla 25. *Desarrollo del Tema 4*

TEMA 4. Metodologías docentes y Métodos Artísticos Educadores: Talleres, Proyectos y otras posibilidades desde las artes

Competencias				Resultados de aprendizaje						Objetivos									
CB	CG	CT	CE	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5	OE6	OE7	OE8	OE9	OE10
CB1 CB3 CB4 CB5	CG01 CG02 CG03 CG011	CT01 CT02 CT04 CT10	CE52 CE54 CE55		X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X

a) Introducción:

En este tema se recogen principalmente aquellos aspectos que están relacionados con los métodos y el diseño de experiencias/situaciones de aprendizaje en base a un método escogido, dedicando especial importancia a la elaboración de proyectos talleres artísticos para Educación Infantil y. Se pretende que el alumnado comprenda la importancia que tienen los métodos a la hora de configurar la programación de aula, diseñar las experiencias de enseñanza y aprendizaje, así como la diferenciación entre los conceptos de metodología docente de otras acepciones y usos del término "método", como la arteducación o lo metodográfico.

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un modelo metodológico indicado para acometer el desarrollo del currículum. Este tipo de método pone en marcha un proceso de indagación, exploración y descubrimiento coordinado por el docente, promoviendo el aprendizaje tanto individual como grupal e impulsando el desarrollo de capacidades artísticas y didácticas. El aprendizaje por proyectos y por talleres genera una experiencia educativa a través de la cual se genera, experimenta y comparte un tema determinado, interiorizando, durante el proceso, opiniones, vivencias, herramientas e información útil (Vergara, 2016). Asimismo, el Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos pone especial foco en la importancia de las conexiones de lo cognitivo con lo afectivo (emocional y sensible) con lo procedimental a la hora de que se produzca un proceso de aprendizaje efectivo. Ambos métodos (talleres y proyectos) facilitan experiencias de cognición socio-afectiva entre sus participantes.

Todo ello debe llevar al alumnado a situarse en las posibilidades que le ofrece el diseño de proyectos artísticos educativos o los procesos creadores y expresivos en relación a las experiencias en Educación Infantil, propiciando la innovación en su práctica docente desde lo que es propio de la educación artística y lo que aporta a la Didáctica y el curriculum infantil.

Al finalizar este tema el estudiante debe ser capaz de responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es la diferencia entre metodología docente y método artístico y cómo se relacionan desde la didáctica?
- ¿Qué posibilidades abre a las situaciones de aprendizaje la conceptualización y personalización de los métodos a través del concepto de arteducación o Métodos Artísticos Educadores? ¿Y las metodografías?
- ¿Cómo se organiza y estructura el diseño de situaciones de aprendizaje desde el Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos o el Método de Taller Artístico en el contexto de Educación Infantil?
- ¿Qué diferencia y conecta el ABPA y el Método de Taller?
- ¿Cómo elaborar un proyecto artístico que conecte las diferentes áreas de expresión en la Etapa de Infantil en conexión con el marco normativo de la Comunidad de Aragón?

b) Objetivos

- Diferenciar conceptos relacionados con los métodos en relación a la docencia y a lo artístico
- Situar los modelos del Aprendizaje Basado en Proyectos y el Método de Taller entre las metodologías docentes y en espacial como Métodos Artísticos Educadores (MAES) o Arteducadores
- Aprender a diseñar experiencias de aula y situaciones de aprendizaje en base a diferentes métodos, en especial con las instalaciones artísticas
- Propiciar la innovación en la práctica docente desde los métodos reflexionando el concepto de metodografía
- Identificar las oportunidades didácticas de las instalaciones artísticas, los talleres artísticos y los paseos para la etapa de infantil

Tabla 25. *Desarrollo del Tema 4 (Continuación)*

GRUPO ÚNICO

c) Contenidos

4.1. Introducción a la didáctica: caminos para enseñar y aprender arte
4,2 Orientaciones metodológicas generales: construyendo el método. estrategias y decisiones
4.3 Métodos más allá de quién enseña
4.4 Métodos artísticos educadores o arteducadores. Taller, proyecto y otras posibilidades desde las artes
4.5 Hacia las metodografías arteducadoras: creando métodos propios
4.6 Tres ejemplos prácticos
4.7 Bibliografía, videografía, webgrafía

d) Metodología grupo único

Este tema se lleva a cabo en una **Sesión Teórica** de 2 horas de duración compaginando lo expositivo con las dinámicas en pequeño y gran grupo, en los que se desarrollan actividades y tareas en las que es imprescindible una metodología de aula más personalizada.

En la primera parte de la sesión se hace una exposición categorizando los métodos haciendo hincapié en la distinción entre didácticos y artísticos. En la segunda parte se ejemplifican diseños y estructuras del Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos y el aprendizaje por Talleres para que el alumnado aprenda a diseñar materiales curriculares en base a los diferentes métodos y modelos. Dedicamos una parte a hablar de las instalaciones artísticas y los paseos. Se introduce el concepto de metodografía para propiciar un debate sobre la innovación en la didáctica a través del diseño de métodos personales.

Para desarrollar el tema en la Sesión Teórica el profesor utiliza los siguientes métodos:

- **Método expositivo**: nos permite presentar información, categorizar el tema, motivar al alumnado y clarificar dudas.
- **Método discursivo**: dinámica de grupos y debates.
- **Método de indagación e investigación:** aprendizaje activo y autónomo, aprendizaje por descubrimiento. Se utiliza para la exploración de las ideas propias de cada estudiante.

e) Actividades

Actividades individuales para la **Maleta Arteducadora/Cuaderno Arteducador**:

- ***Microprácticа 3***. Realización de un Mapa/Cartografía Visual categorizando lo visto en el tema en relación a los métodos con el diseño de una propuesta que atienda a las fases y apartados necesarios, según ABPA o Taller y aplicando la personalización del método inspirados en las metodografías. Entrega física en la Maleta Arteducadora.
- ***Microprácticа voluntaria***. Visualización y comentario del vídeo "La Flor" basado en el cuento *El niño pequeño* de Helen Bucley. El objetivo del visionado de este visionado es que el alumnado reflexione sobre los métodos docentes y su influencia en los aprendizajes artísticos de los niños y las niñas.s. Entrega de un resumen en Moodle y físicamente en la Maleta Arteducadora.



Figura 53. *Fotograma de La Flor.*

Tabla 25. *Desarrollo del Tema 4 (Continuación)*

GRUPO PARTIDO

f) Metodología grupo partido

En la **Sesión Práctica** (dos horas) correspondiente a esa semana el alumnado continua trabajando en el *Proyecto 2: Arte, espacio y juego*. Se lleva a cabo una tutorización de cada grupo de 5 personalizada para ir objetivando categorizando y sacando todo el partido a la propuesta que el alumnado hace. Ya comienzan con la materialización de su idea hasta la siguiente semana.

Para desarrollar la Sesión Práctica el profesor utiliza los siguientes métodos:

- **Método de indagación e investigación**: aprendizaje activo y autónomo, aprendizaje por descubrimiento. Se utiliza para la exploración de las ideas propias de cada estudiante.
- **Método del Aprendizaje Basado en la Creación Artística y Método de Taller:** experiencias creadoras que acercan al alumnado a temas, conceptos, lenguajes, técnicas y procedimientos desde la práctica.

g) Actividades

Actividades en grupo para trabajar en las sesiones prácticas, dentro y fuera del aula:

- ***Proyecto 2: Arte, espacio y juego***. En grupos de 5 continúan trabajando en sus propuestas de instalación artística educativa, intervención en espacio público o Arte en la Naturaleza y empiezan diseñando en paralelo la propuesta didáctica relacionada.

h) Referencias bibliográficas

- Caeiro Rodríguez, M. (2020). Describiendo las metodografías: crear, aprender e investigar biográficamente desde la educación artística, *ARTSEDUCA*, 27, 20-35. https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.2
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad, 30*(1), 159-177. https://doi.org/10.5209/ARIS.57043
- Caeiro Rodríguez, Martín, Callejón Chinchilla, María Dolores y Chacón Gordillo, Pedro (2021). El diseño de métodos poéticos y autopoéticos en Educación Artística: articulando metodologías y metodografías. *Arte, Individuo y Sociedad, 3*(3), 769-790. https://doi.org/10.5209/aris.69263
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5* (2). http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html
- Díaz-Obregón Cruzado, R. (2006). *Arte contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación* [Tesis doctoral]. http://biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t26912.pdf.
- Los Mundos de Sonia (2021). *Ambientes de aprendizaje con luz negra: el mar* [Vídeo de YouTube]. https://www.youtube.com/watch?v=iY87c7Wewds&t=17s
- Martínez Cano, S. (2019). Instalaciones artísticas como metodología de aprendizaje en futuros docentes. En *Tendencias y retos en la formación inicial de docentes.* Universidad Pontífica de Comillas. http://hdl.handle.net/11531/36790
- Rubio, L y Riaño, M.E. (2019). Arte y Educación: Instalaciones en el aula de Infantil. R*evista d`Innovació Docent Universitária,* 11, 55-64. http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2019.11.5
- Ruiz de Velasco, A., y Abad, J. (2014). Contextos de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones. *Revista Aula de Infantil*, 77, 11-28.
- Vecchi, V. (2018). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en Educación Infantil.* Morata.
- Vergara, J.J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso.* Biblioteca Innovación EDUCATIVA. Ediciones SM: Madrid

Tabla 26. *Desarrollo del Tema 5*

TEMA 5. Los recursos, materiales y medios al servicio de la Educación Artística: entre lo didáctico y lo artístico

Competencias				Resultados de aprendizaje						Objetivos									
CB	CG	CT	CE	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5	OE6	OE7	OE8	OE9	OE10
CB1 CB2 CB5	CG01 CG02 CG03 CG11	CT02 CT03 CT04 CT05 CT10	CE52 CE54 CE55 C357	X		X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X

a) Introducción

Este tema se ocupa de los recursos, materiales y medios, tanto los didácticos como los artísticos identificando la doble función que estos pueden adquirir en el proceso de enseñanza y aprendizaje para la educación artística y comprendiendo las limitaciones y posibilidades que cada uno ofrece.

Con este tema se pretende que el alumnado categorice y diferencie conceptos y usos didácticos o artísticos en uno de los elementos fundamentales de la didáctica y que afecta al diseño curricular. Asimismo, esto permitirá que investigue e identifique los recursos y medios más allá de lo tecnológico o didáctico abriéndose a las posibilidades artísticas de los propios materiales, herramientas y contextos en los que puede ocurrir la educación artística.

Con respecto a las cuestiones que el estudiante debe ser capaz de responder al finalizar su estudio con este tema hay que destacar:

- ¿Qué diferencias existen entre lo didáctico y lo artístico a la hora de hablar de recursos, medios y materiales para la educación artística?
- ¿Cuáles son los factores y criterios para escoger y evaluar los recursos, materiales y medios curriculares de educación artística?
- ¿En qué contextos se puede producir el aprendizaje artístico entendido el lugar como un recurso o un medio?
- ¿Conoces algún programa o proyecto para la educación artística desarrollado en museos o lugares del patrimonio? Indica cuál o cuáles son esos programas o proyectos y qué recursos nos ofrecen
- ¿Qué sentido adquieren los recursos digitales frente a los analógicos a la hora de generar experiencias artísticas en infantil?

b) Objetivos

- Diferenciar entre lo didáctico y lo artístico a la hora de hablar de recursos, medios y materiales para la educación artística
- Conocer los factores y adquirir criterios para escoger y evaluar recursos, materiales y medios curriculares de educación artística
- Conocer los contextos entendidos como recursos y medios en los que se puede producir el aprendizaje artístico
- Identificar los programas y proyectos para la educación artística desarrollados en museos o lugares del patrimonio
- Analizar críticamente el sentido de los recursos y medios digitales en relación con los analógicos y contextuales o del entorno

Tabla 26. *Desarrollo del Tema 5 (Continuación)*

GRUPO ÚNICO

c) Contenidos

5.1 Recursos didácticos en Educación artística: conceptos y clasificaciones
5.2 Factores y criterios a tener en cuenta en la selección y elaboración de recursos didácticos para el arte
5.3 Recursos didácticos genéricos tradicionales: el libro de texto, la pizarra y la imagen fija
5.4 Recursos didácticos específicos del arte: del libro de artista, al cuento ilustrado y al museo
5.5 Imaginando recursos artísticos: materiales y medios artísticos como complemento a los recursos didácticos
5.6 Recursos artísticos para experimentar desde la educación artística: imágenes, objetos, contextos, entornos, personas
5.7 Recursos artísticos digitales para aprender arte: de la imagen digital al videoarte. Las apps
5.8 La educación artística en museos y lugares del patrimonio
5.9 Bibliografía, videografía, webgrafía

d) Metodología grupo único

Este tema se lleva a cabo en una **Sesión Teórica** de 2 horas de duración compaginando lo expositivo con las dinámicas en pequeño y gran grupo, en los que se desarrollan actividades y tareas en las que es imprescindible una metodología de aula más personalizada.

En la primera parte de la sesión se hace una exposición categorizando los recursos, medios y materiales haciendo hincapié en la distinción entre didácticos y artísticos, en los factores y criterios a tener en cuenta para su selección y valoración. En la segunda parte se identifican los recursos por su naturaleza didáctica o su carácter artístico, estableciendo las similitudes y diferencias en los propios términos de recursos, medio, material, herramienta… En la tercera parte de la sesión se plantea la indagación y exploración en pequeño grupo por parte del alumnado con sus dispositivos digitales de programas y proyectos existentes en museos y centros de arte contemporáneo pensados para trabajar con colegios de infantil, principalmente, en la Provincia de Zaragoza o Comunidad de Aragón.

Para desarrollar el tema en la Sesión Teórica el profesor utiliza los siguientes métodos:

- **Método expositivo**: nos permite presentar información, categorizar el tema, motivar al alumnado y clarificar dudas.
- **Método discursivo**: dinámica de grupos y debates.
- **Método de indagación e investigación**: aprendizaje activo y autónomo, aprendizaje por descubrimiento. Se utiliza para la exploración de las ideas propias de cada estudiante.

e) Actividades

Actividades para trabajar en el aula y fuera de esta como parte de su **Maleta Arteducadora**:

- ***Micropráctica 4.*** Realización de un Mapa/Cartografía Visual organizando el tema tratado e incorporando algunos de los programas y proyectos encontrados en Museos y Centros de Arte Contemporáneo, principalmente, de la provincia de Zaragoza o Comunidad de Aragón. Indicando qué proyecto y actividades ofrecen, edades, recursos…. Entrega física en la Maleta Arteducadora al finalizar el cuatrimestre.

Tabla 26. *Desarrollo del Tema 5 (Continuación)*

GRUPO PARTIDO

f) Metodología grupo partido

En la **Sesión Práctica** (dos horas) correspondiente a esa semana el alumnado continúa trabajando en el Proyecto 2: Arte, espacio y juego. Se lleva a cabo una tutorización de cada grupo de 5 personalizada para ir objetivando, categorizando y sacando todo el partido a la propuesta que el alumnado hace. Continúan con la materialización de su idea.

Para desarrollar la Sesión Práctica el profesor utiliza los siguientes métodos:

- **Método de indagación e investigación**: aprendizaje activo y autónomo, aprendizaje por descubrimiento. Se utiliza para la exploración de las ideas propias de cada estudiante.
- **Método del Aprendizaje Basado en la Creación Artística y Método de Taller**: experiencias creadoras que acercan al alumnado a temas, conceptos, lenguajes, técnicas y procedimientos desde la práctica.

g) Actividades

Actividades en grupo para trabajar en las sesiones prácticas, dentro y fuera del aula:

- ***Proyecto 2: Arte, espacio y juego***. En grupos de 5 continúan trabajando en sus propuestas de instalación artística educativa, intervención en espacio público o Arte en la Naturaleza y continúan diseñando en paralelo la propuesta didáctica relacionada. Algunos ya habrán empezado a montarla.

h) Referencias bibliográficas

- Álvarez Rodríguez, M. D. (2011). De la copia de láminas al ciberespacio. La Educación Artística en el sistema escolar y en el conjunto de las instituciones sociales: las Artes Visuales en la escuela, los museos, el patrimonio y los medios de comunicación de masas. En R. Marín (Coord.), *Didáctica de la educación artística* (pp.183-227). Madrid: Pearson.
- Aguirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Pamplona: Servicio de publicaciones de la Universidad Pública de Navarra.
- Getty Center for Education in the Arts (1991). *Discipline Based Art Education. A Curriculum Sampler*. Los Ángeles CA: Getty Trust.
- Maeso, F. (2011). El arte de construir el conocimiento artístico. El diseño curricular de Educación Artística en la escuela primaria. En R. Marín (Coord.), *Didáctica de la educación artística* (pp. 230-271). Madrid: Pearson.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes visuales y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Del Carmen Martín, L. M. (2010). La investigación en el aula: análisis de algunos aspectos metodológicos. *Investigación en la Escuela* (72), 23-28.
- Vergara Ramírez, J. J (2014). 110 claves para trabajar la Educación para el Desarrollo (EpDCG) por el Método de Proyectos (ABP), *Revista internacional sobre investigación en educación global y para le desarrollo*, 5. http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/03-EGR-5-Vergara-Castellano.pdf .
- Vergara Ramírez, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Biblioteca Innovación EDUCATIVA. Ediciones SM: Madrid



Figura 54. Instalación artística educadora *Nos movemos por nuestro universo*, de alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil (Caeiro, 2023)

BLOQUE 3: Arte, educación y juego en la infancia

Este tercer bloque de contenidos de la asignatura de Educación Visual y Plástica incluye un tema:

- El **tema** está centrado en la **relación del arte y el juego** desde una perspectiva didáctica para el aula de infantil. Incluye conceptos y categorizaciones del juego, desarrollos de experiencias de aula y fuera de ella y su contextualización desde lo artístico y la educación artística.

A continuación, se profundizará en el tema, mostrando una breve **introducción,** los **objetivos**, los **contenidos**, la **metodología,** las **actividades** y las referencias **bibliográficas**.

Tabla 27. *Desarrollo del Tema 6*

TEMA 6. El arte y el juego. Desde las prácticas artísticas al aula de infantil

Competencias				Resultados de aprendizaje						Objetivos									
CB	CG	CT	CE	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5	OE6	OE7	OE8	OE9	OE10
CB1 CB2 CB4 CB5	CG02 CG03 CG05 CG11 CG12	CT01 CT02 CT04 CT10	CE52 CE54 CE55 CE57		X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X

a) Introducción

Este tema se ocupa del juego en la infancia, su categorización y la función que este puede adquirir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la infancia. Asimismo, sitúa la dimensión lúdica presente en la naturaleza de las operaciones de los niños y las niñas en sus conexiones con la educación artística y las experiencias que como docentes podemos diseñar.

Con este tema se pretende que el alumnado categorice y diferencie conceptos y usos didácticos o artísticos con relación al juego que ocurre en los primeros años de la infancia. En conexión con ello se tratarán aspectos presentes en el arte relacionados con lo lúdico, en especial, con las instalaciones, tomando como ejemplo la obra de Javier Abad Molina y Ángeles Ruíz de Velasco. Asimismo, esto permitirá que investigue e identifique sus posibilidades para pensar, diseñar e implementar situaciones de aprendizaje que aprovechen la dimensión lúdica que pone en juego el alumnado de infantil.

Con respecto a las cuestiones que el estudiante debe ser capaz de responder al finalizar su estudio con este tema hay que destacar:

- ¿Qué características tiene la naturaleza del juego infantil?
- ¿Qué tipos de juego existen y su importancia en el aprendizaje infantil?
- ¿Cómo ha evolucionado el juego históricamente en su conexión con la educación infantil?
- ¿Cómo articular la dimensión lúdica infantil en las situaciones de aprendizaje en conexión con lo artístico?
- Identificar el juego en las instalaciones artísticas educativas (manipulativo, motor, sensorial, simbólico, de fantasía…)

b) Objetivos

- Conocer las características del juego infantil
- Identificar los diferentes tipos de juegos infantiles para seleccionar los más adecuados según la edad y etapa educativa
- Adquirir perspectiva de la evolución del juego en su relación con la educación
- Saber diseñar situaciones de aprendizaje en base a la dimensión lúdica de la experiencia infantil
- Familiarizarse con el juego simbólico

Tabla 27. *Desarrollo del Tema 6 (Continuación)*

GRUPO ÚNICO

c) Contenidos

6.1 Introducción: definición y características
6.2 Perspectiva histórica sobre el juego y teorías: Froebel, Elkonin, Vigotsky, Piaget
6.3 Tipología de los juegos
6.4 Juego y desarrollo psicomotor, cognitivo, afectivo
6.5 El juego en el aula de educación artística: el caso de las instalaciones
  6.5.1 El juego simbólico desde las instalaciones
6.6 El juego en el arte: dadaísmo, Ballet Triádico y otras inspiraciones
6.7 Bibliografía, videografía, webgrafía

d) Metodología de grupo único

Este tema se lleva a cabo en una **Sesión Teórica** de 2 horas de duración compaginando lo expositivo con las dinámicas en pequeño y gran grupo, en los que se desarrollan actividades y tareas en las que es imprescindible una metodología de aula más personalizada.

En la primera parte de la sesión se hace una exposición categorizando las características del juego infantil, su tipología, así como una breve perspectiva histórica de cómo ha evolucionado en relación a la educación. En la segunda parte se sitúa el juego en relación con las instalaciones artísticas, como las de Javier Abad y Ángeles Ruíz. A partir de ahí se sitúa el juego en sus conexiones con lo artístico como una componente presente en el trabajo de los artistas.

Para desarrollar el tema en la Sesión Teórica el profesor utiliza los siguientes métodos:

- **Método expositivo**: nos permite presentar información, categorizar el tema, motivar al alumnado y clarificar dudas.
- **Método discursivo**: dinámica de grupos y debates.

e) Actividades

Actividades para trabajar en el aula y fuera de esta como parte de su **Maleta Arteducadora**:

- ***Micropráctica 5***. Realización de un Mapa/Cartografía Visual categorizando lo visto en el tema en relación al juego y el arte. Incorporación de una lista de experiencias basadas en el juego a través de actividades artísticas. Algunas para el primer ciclo de infantil y algunas para el segundo ciclo. *Creación de un juego* que trabaje experiencias y contenidos artísticos. Entrega física en la Maleta Arteducadora al finalizar el cuatrimestre. Para cada actividad se deben especificar los siguientes apartados:
  - Contextualización (edades, lugar donde se desarrolla la actividad)
  - Objetivo principal de la actividad
  - Breve desarrollo de la actividad
  - Materiales que se utilizarán para realizar la actividad

Tabla 27. *Desarrollo del Tema 6 (Continuación)*

GRUPO PARTIDO

f) Metodología grupo partido

En la **Sesión Práctica** (dos horas) correspondiente a esa semana el alumnado continúa trabajando en el *Proyecto 2: Arte, espacio y juego*. Se lleva a cabo una tutorización de cada grupo de 5 personalizada para ir objetivando, categorizando y sacando todo el partido a la propuesta que el alumnado hace. Continúan con la materialización de su idea hasta la siguiente semana en la que deberán hacer el montaje y exponerla al grupo-aula.

Para desarrollar la Sesión Práctica el profesor utiliza los siguientes métodos:

- **Método de indagación e investigación**: aprendizaje activo y autónomo, aprendizaje por descubrimiento. Se utiliza para la exploración de las ideas propias de cada estudiante.
- **Método del Aprendizaje Basado en la Creación Artística y Método de Taller**: experiencias creadoras que acercan al alumnado a temas, conceptos, lenguajes, técnicas y procedimientos desde la práctica.

g) Actividades

Actividades en grupo para trabajar en las sesiones prácticas, dentro y fuera del aula:

- ***Proyecto 2: Arte, espacio y juego***. En grupos de 5 continúan trabajando en sus propuestas de instalación artística educativa, intervención en espacio público o Arte en la Naturaleza y continúan diseñando en paralelo la propuesta didáctica relacionada. Algunos ya habrán empezado a montarla.

h) Referencias bibliográficas

- *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño* (2019). Exposición. Fundación Juan March. https://www.march.es/arte/madrid/exposiciones/pedagogias-arte-diseno/
- El juego en la etapa infantil. Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Nº17, nov. 2011. Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía. https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8764.pdf
- Gallego Ortega, J.L. (1994). *Educación Infantil*. Ed. Aljibe, Málaga.
- Garaigardobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Seco Olea Ediciones, Madrid.
- Garaigardobil, M. (1996). *Jugar, cooperar y crear. Tres ejes referenciales en una propuesta de intervención validada experimentalmente*. Facultad de Psicología. UPV/EHU. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476187
- Mercedes Guzmán, A. (2012). *Arte y juego. El juego creador como aporte a la enseñanza artística* [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.
- Palacios, Marchesi y Coll (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial, Madrid.
- Piaget, J. (1973). *Psicología de la Inteligencia*. Ed. Psique. Buenos Aires.
- Moyles J.R. (1990). *El Juego en la educación infantil y primaria*, Ed. Morata, Madrid.
- Ortega. R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Ed. Alfar, Sevilla.
- Ortega, R. (1990). *Jugar y aprender: una estrategia de intervención educativa*. Díada Editora, S.L. Madrid.
- Ruiz de Velasco Gálvez, A; Abad Molina, J. (2011). *El juego simbólico*. Ed. Grao. Barcelona.
- Soëtard, M. Friedrich Fröbel (1782-1852). *Grandes de la educación*. Recuperado 12 de abril 2021 de https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/download/1002/849
- VVAA. (2000). El juego en el medio escolar. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*,15, 235-260
- VVAA. (1998). *Psicología evolutiva y Educación Infantil*. Santillana, Aula XXI. Madrid

BLOQUE 4: Percepción, cognición y expresión en la infancia: lenguajes, dibujos y otras creaciones infantiles

Este cuarto bloque de contenidos de la asignatura de Educación Visual y Plástica incluye tres temas:

- El **primer tema** está centrado en la importancia que adquieren los procesos de creación en el desarrollo cognitivo durante las experiencias de aprendizaje. En este sentido, se profundiza en los lenguajes expresivos que se utilizan en la educación artística y su alcance en el diseño de Situaciones de Aprendizaje y el desarrollo perceptivo cognitivo y creativo.

- El **segundo tema** está centrado en los lenguajes del niño y en cómo esa diversidad exige y posibilita la integración de diferentes áreas de conocimiento. Asimismo, nos centramos en la gramática visual situando al alumnado en sus características y relación con lo textual, sus dimensiones sintáctica, semántica y pragmática. Finalmente, exponemos las características de algunos lenguajes artísticos para conocer mejor las posibilidades que ofrecen al aula de infantil.

- El **tercer tema** está centrado en el Dibujo Infantil y en las diferentes etapas de desarrollo gráfico-plástico por las que se va pasando en la infancia a la adolescencia. Se presentan las diferentes etapas e introduce un modelo para su análisis a partir del trabajo, entre otros, de Aureliano Sanz.

A continuación, se profundizará en cada uno de estos tres temas, mostrando una breve **introducción,** los **objetivos**, los **contenidos**, la **metodología**, las **actividades** y las **referencias** bibliográficas de cada tema.



Figura 55. *Alumnas del Grado en Magisterio en Educación Infantil poetizando un paseo y obras artísticas*, Zaragoza (Caeiro y Enfedaque, 2025)

Tabla 28. *Desarrollo del Tema 7*

TEMA 7. Cognición, percepción y creación desde la infancia. De lo expresivo a lo perceptivo y cognitivo en el aprendizaje y el arte

Competencias				Resultados de aprendizaje						Objetivos									
CB	CG	CT	CE	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5	OE6	OE7	OE8	OE9	OE10
CB1 CB2 CB3 CB4 CB5	CG01 CG02 CG11 CG12	CT01 CT02 CT03 CT04 CT05 CT08 CT10	CE52 CE54 CE55 CE57		X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X

a) Introducción

En este tema se ocupa de la importancia que adquieren los procesos de creación, y en especial las operaciones artísticas, en el desarrollo cognitivo, perceptivo y creativo en la infancia. Asociado con ello está la inteligencia visual y las expresiones infantiles. Asimismo, encontramos la Taxonomía de Bloom revisada en la que se articula lo conceptual desde lo procedimental situando la acción de *Crear* entre las habilidades de pensamiento superiores. Esto implica que el alumnado debe saber distinguir el acto creador artístico y sus procesos de la habilidad para crear, comprendida exclusivamente como acción mental o de un pensamiento desligado de lo sensible.

Todo ello permitirá que investigue e identifique las posibilidades que las operaciones artísticas ofrecen al desarrollo tanto perceptivo como cognitivo como creativo de los niños y las niñas, ampliando conceptos como la imaginación y la fantasía que permitirá ir enriqueciendo las Situaciones de Aprendizaje que diseñe.

Con respecto a las cuestiones que el estudiante debe ser capaz de responder al finalizar su estudio con este tema hay que destacar:

- ¿Qué relaciones existen entre la cognición, la percepción y la creación?
- ¿Qué valor aporta la Taxonomía de Bloom Revisada a la Educación Infantil y a la educación artística en especial?
- ¿Qué otras categorías entran en juego a parte de la creatividad en los procesos artísticos creadores?
- ¿Qué tipo de expresiones se ponen en juego en la infancia?
- ¿Cómo articular actividades de desarrollo cognitivo, perceptivo y creativo en las situaciones de aprendizaje y proyectos en la etapa de infantil?
- ¿Por qué el acto de crear es uno de los más importantes en la formación del ser humano desde la infancia?

b) Objetivos

- Conocer las relaciones que existen entre la cognición, la percepción y la creación
- Analizar la Taxonomía de Bloom Revisada y su relación con la Educación Artística
- Comprender las relaciones y las diferencias entre la creatividad, la imaginación y la fantasía como operaciones propias de la creación infantil
- Identificar las diferentes expresiones infantiles a partir del modelo de La Hoz
- Saber diseñar situaciones de aprendizaje y proyectos en base a la conexión de los desarrollos cognitivos, perceptivos y creativos

Tabla 28. *Desarrollo del Tema 7 (Continuación)*

GRUPO ÚNICO

c) Contenidos

7.1 Cognición, creación y percepción: conceptos
7.2 Los procesos de maduración de la percepción y la inteligencia. Taxonomía de Bloom Revisada
7.3 Percepción, inteligencia visual y expresión
7.4 Tipo de expresiones infantiles: De La Hoz
7.5 Categorías creadoras: creatividad, imaginación y fantasía en la infancia.
7.6 Bibliografía, videografía, webgrafía

d) Metodología de grupo único

Este tema se lleva a cabo en una **Sesión Teórica** de 2 horas de duración compaginando lo expositivo con las dinámicas en pequeño y gran grupo, en los que se desarrollan actividades y tareas en las que es imprescindible una metodología de aula más personalizada.

En la primera parte de la sesión teórico-práctica se hace una exposición categorizando las relaciones entre cognición, percepción y creación y se expone la Taxonomía de Bloom Revisada tratando la relación con la habilidad de crear. En la segunda parte se profundiza en el modelo de las expresiones de La Hoz y se amplía el concepto de creatividad con los de imaginación y fantasía.

Para desarrollar el tema en la Sesión Teórica el profesor utiliza los siguientes métodos:

- **Método expositivo**: nos permite presentar información, categorizar el tema, motivar al alumnado y clarificar dudas.
- **Método discursivo**: dinámica de grupos y debates.

e) Actividades

Actividades para trabajar en el aula y fuera de esta, como parte de su **Maleta Arteducadora**:

- ***Micropráctica 6***. Realización de un Mapa/Cartografía Visual categorizando lo visto en el tema en relación las conexiones de lo cognitivo, perceptivo y creador identificando actividades artísticas que trabajen esas dimensiones. Entrega física al finalizar el cuatrimestre en su Maleta Arteducadora.

Tabla 28. *Desarrollo del Tema 7 (Continuación)*

GRUPO PARTIDO

f) Metodología grupo partido

En la **Sesión Práctica** (dos horas) correspondiente a esa semana el alumnado presenta el *Proyecto 2: Arte, espacio y juego*. Se lleva a cabo una puesta en común de los proyectos en la que el grupo-aula da retroalimentación a cada grupo y proyecto sobre lo logrado. Aquellos alumnos que, por sus características, hayan realizado una intervención en espacio público o en la naturaleza y resulte imposible su presentación ese día, exponen su trabajo en el aula a través de un PowerPoint o similar.

Para desarrollar la Sesión Práctica el profesor utiliza los siguientes métodos:

- **Método expositivo:** nos permite presentar información, categorizar el tema, motivar al alumnado y clarificar dudas.
- **Método discursivo**: dinámica de grupos y debates, puesta en común.

g) Actividades

Actividades en pareja para trabajar en la sesión práctica, dentro y fuera del aula:

- ***Proyecto 2: Arte, espacio y juego***. En grupos de 5 presentan sus proyectos con retroalimentación del grupo-aula a través de puestas en común. Finalmente recogen sus instalaciones o se mantienen según las posibilidades del espacio durante un par de semanas. A la semana siguiente suben en Moodle el dosier del proyecto y la propuesta didáctica relacionada con las instalaciones para su evaluación.

h) Referencias bibliográficas

- Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., y Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.
- Arizpe, E. y Morag, S. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales.* F.C.E.
- Arnheim, R. (2006). *Arte y Percepción Visual*. Madrid: Alianza Editorial.
- Caeiro, M. (2019). Recreando la taxonomía de Bloom para niños artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva. *Artseduca Revista electrónica de educación en las ARTES*, 24, 65-84.
- Carranza, M., (2002). Libros-álbum: libros para el desafío. Una bibliografía, Imaginaria. *Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 87.
- Durán, T. (2000). ¿Qué es un álbum? En *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado* (pp. 13–61). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Eisner, E. W. (2015b). *Educar la visión artística*: Barcelona: Paidós.
- Fontana, A. M. (2018). El libro álbum como propuesta de lectura. *Boletín GEC* (22), 53–79.
- Hoyuelos, A. (2006). *El taller de expresión y Loris Malaguzzi. Reflexiones sobre la relación entre niños, arte y artistas.* https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/25/33/42533.pdf
- Koroscik, J. S. (1990). *The function of domain specific knowledge in understanding works of art. Inheriting the theory: New voices and multiple perspective on DBAE*. Los Angeles: J. Paul Getty Trust.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy. *Theory into Practice, 41* (4). Ohio State University.
- López, M. (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso: Revista de Educación*, 31, 221-232.
- Lorenzo Martínez, A. B. y Valverde Lorenzo, R. (2022). *ABC Aprendizaje Basado en Cuentos. Experiencias en el aula de infantil. Fomentar la lectura desde pequeños.* Círculo Rojo.
- Ruiz Campos, A. M. (2009). Retórica de la ilustración en el álbum ilustrado. Las figuras retóricas ilustradas. En Martos y Rösing (Coords.). *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 371-398). Universidade de Passo Fundo.
- Sully, J. (1890). The Child as artist. *Studies in childhood* (pp. 298-330). Londres: Longmans & Green
- Vecchi, V. (2018). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en Educación Infantil.* Morata.
- Vigotsky, L. S. (2014). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal.



Figura 56. *Cuentos-Libro álbum de alumnas del Grado en Magisterio en Educación Infantil* (Caeiro, 2024)

Tabla 29. *Desarrollo del Tema 8*

TEMA 8. Infancia e interacción de lenguajes: integrando áreas de conocimiento y expresiones

Competencias				Resultados de aprendizaje						Objetivos									
CB	CG	CT	CE	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5	OE6	OE7	OE8	OE9	OE10
CB1 CB2 CB3 CB4 CB5	*CG01 CG02 CG11 CG12*	*CT01 CT02 CT03 CT04 CT05 CT08 CT10*	*CE52 CE54 CE55 CE57*		*X*	*X*	*X*		*X*	*X*		*X*	*X*	*X*	*X*	*X*	*X*	*X*	*X*

a) Introducción

Este tema está centrado en los lenguajes que utilizan los niños y las niñas para expresarse identificando su tipología y características para posibilitar una mayor y mejor integración de las diferentes áreas de conocimiento en las Situaciones de Aprendizaje que se diseñen. Asimismo, nos centramos en la gramática visual situando al alumnado en sus características y relación con otras gramáticas diferenciando las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática en su configuración y uso. Finalmente trabajaremos la integración de diferentes lenguajes artísticos y de las áreas de conocimiento de infantil pensando en la transdisciplinariedad de las experiencias.

Con respecto a las cuestiones que el estudiante debe ser capaz de responder al finalizar su estudio con este tema hay que destacar:

- ¿Qué tipo de lenguajes va activando el niño desde la infancia y qué relación existe con su necesidad de expresarse?
- ¿Qué caracteriza a la gramática visual y qué dimensiones se distinguen?
- ¿Qué relaciones encontramos entre los diferentes lenguajes artísticos y otros lenguajes?
- ¿Cómo integramos transdisciplinarmente diferentes lenguajes en las situaciones de aprendizaje desde la educación artística?

b) Objetivos

- Conocer diferentes lenguajes expresivos y artísticos presentes en la infancia a partir de las reflexiones de Loris Malaguzzi
- Descubrir la Gramática Visual y familiarizarse con sus dimensiones sintáctica, semántica y pragmática
- Adquirir perspectiva de las posibilidades que los diferentes lenguajes ofrecen a los aprendizajes infantiles
- Saber diseñar situaciones de aprendizaje en base a la integración de diferentes lenguajes y áreas de conocimiento

Tabla 29. *Desarrollo del Tema 8 (Continuación)*

GRUPO ÚNICO

c) Contenidos

8.1 Los cien lenguajes del niño: Loris Malaguzzi
8.2 Gramática de lo visual: leer y escribir por imagen
8.3 Profundizando en la relación de los lenguajes artísticos con otros lenguajes
8.4 Integrando lenguajes artísticos y áreas de conocimiento: hacia la transdisciplinariedad
8.5 Bibliografía, videografía, webgrafía

d) Metodología de grupo único

Este tema se lleva a cabo en una **Sesión Teórica** de 2 horas de duración compaginando lo expositivo con las dinámicas en pequeño y gran grupo, en los que se desarrollan actividades y tareas en las que es imprescindible una metodología de aula más personalizada.

En la primera parte de la sesión se hace una exposición categorizando las características del lenguaje infantil a partir de la obra de Loris Malaguzzi. En la segunda parte se sitúa al alumnado en la Gramática visual y sus diferentes dimensiones. En la tercera parte se hace un recorrido por algunos lenguajes expresivos y artísticos presentes en las acciones de los niños y se reflexiona cómo conectar diferentes lenguajes y expresiones desde la transdisciplinariedad de las áreas de conocimiento presentes en el currículo de infantil.

Para desarrollar el tema en la Sesión Teórica el profesor utiliza los siguientes métodos:

- **Método expositivo**: nos permite presentar información, categorizar el tema, motivar al alumnado y clarificar dudas.
- **Método discursivo**: dinámica de grupos y debates, puesta en común.
- **Método de indagación e investigación**: aprendizaje activo y autónomo. Aprendizaje por descubrimiento. Se utiliza para la exploración de las ideas propias de cada estudiante.

e) Actividades

Actividades en grupo para trabajar en el aula y fuera de esta, como parte de su **Maleta Arteducadora/Cuaderno Arteducador**:

- ***Micropráctica 7***. Realización de un Mapa/Cartografía Visual categorizando lo visto en el tema en relación a los lenguajes incluyendo ideas de actividades que integren diversos lenguajes y áreas (interdisciplinariedad). Algunas para el primer ciclo de infantil y algunas para el segundo ciclo. Entrega física al finalizar el cuatrimestre en su Maleta Arteducadora.

Tabla 29. *Desarrollo del Tema 8 (Continuación)*

GRUPO PARTIDO

f) Metodología grupo partido

En la **Sesión Práctica** (dos horas) correspondiente a esa semana el alumnado comienza por parejas el *Proyecto 3: El arte de crear y contar cuentos*: *las imágenes como protagonistas de las historias*. Primero el profesor presenta el proyecto a través de la Ficha diseñada sobre el proyecto (ver Anexo) Se hace con una tutorización de cada pareja que realizará el proyecto en la que se pretende sacar el máximo partido a las ideas de cada pareja y que avancen objetivamente con su desempeño desde el inicio. Se compagina la tutorización presencial a lo largo de tres sesiones prácticas cada una de dos horas, con el trabajo de la pareja de forma autónoma trabajando en la creación de su Cuento Ilustrado, un vídeo en el que cuentan su historia y el diseño de un Taller de Ilustración relacionado. Finalmente deberán exponer en clase su cuento y subir imágenes del proceso y el diseño del en el espacio Moodle para su corrección y evaluación.

Para desarrollar la Sesión Práctica el profesor utiliza los siguientes métodos:

- **Método de indagación e investigación:** aprendizaje activo y autónomo, aprendizaje por descubrimiento. Se utiliza para la exploración de las ideas propias de cada estudiante.
- **Método de Taller:** en el que cada pareja desarrolla materialmente su cuento aprendiendo técnicas, procesos, uso de recursos en relación a lo que ha planteado.
- **Método del Aprendizaje Basado en la Creación Artística**: experiencias creadoras que acercan al alumnado a temas, conceptos, lenguajes, técnicas y procedimientos desde la práctica.

g) Actividades

Actividades en pareja para trabajar en la sesión práctica, dentro y fuera del aula:

- ***Proyecto 1: El arte de crear y contar cuentos*:** las imágenes como protagonistas de las historias. Creación de un cuento ilustrado por parejas en base a un tema elegido y la posterior grabación en un vídeo contándolo como si se dirigiesen a un público infantil concreto. Diseño de una propuesta de Taller de Ilustración para un curso específico de infantil. Subida al espacio PADLET del vídeo y entrega física y en Moodle del cuento y el Taller. Se presenta a través de una Ficha compartida en el espacio Moodle que indica y explica su desarrollo (Anexos).

h) Referencias bibliográficas

- Acaso López-Bosch, M. (2009). *El lenguaje visual*. Paidós.
- Arizpe, E. y Morag, S. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. F.C.E.
- Beljon, J. J. (1993). *Gramática del arte*. Ediciones Celeste
- Bruner, J. (2002). El desarrollo de los procesos de representación. En J. Linaza (Coomp.) *Acción, pensamiento y lenguaje* (pp. 119-128). Alianza Editorial.
- Caeiro Rodríguez, M. (2016). Aprendizaje y cultura visual en la infancia. En *Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales en Educación Infantil* (pp. 57-79). UNIR editorial
- Donis A. Dondis. (1973). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Editorial Gustavo Gili.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2006). *El taller de expresión y Loris Malaguzzi. Reflexiones sobre la relación entre niños, arte y artistas*. https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/25/33/42533.pdf
- Malaguzzi, L. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro



Figura 57. *Foto-secuencia de la creación de una vaca iniciando por el* tronco, Erea, 8 años y 3 meses (Caelro et al., 2023)

Tabla 30. *Desarrollo del Tema 9*

TEMA 9. Dibujo infantil y su investigación: etapas, principales autores y análisis

Competencias				Resultados de aprendizaje						Objetivos									
CB	CG	CT	CE	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5	OE6	OE7	OE8	OE9	OE10
CB1 CB2 CB3 CB4 CB5	*CG01 CG02 CG11 CG12*	*CT01 CT02 CT03 CT04 CT05 CT08 CT10*	*CE52 CE54 CE55 CE57*		*X*	*X*	*X*	*X*	*X*	*X*		*X*	*X*	*X*	*X*	*X*	*X*	*X*	*X*

a) Introducción

Este tema está centrado en el Dibujo Infantil, los diferentes enfoques y teorías para su análisis y en las diferentes etapas de desarrollo gráfico-plástico. Se estudian los rasgos definitorios y característicos del dibujo infantil, los trazos y figuras más frecuentes en este tipo de dibujos y los estudios evolutivos del dibujo infantil (desde las primeras investigaciones relacionadas con la interpretación de los dibujos hasta la actualidad). Es importante que el alumnado comprenda que muchos de los autores y autoras que han trabajado el tema del dibujo infantil lo han hecho desde diferentes perspectivas. Para algunos investigadores los criterios decisivos utilizados para valorar los resultados fueron las características del lenguaje gráfico, mientras que para otros lo importante fue realizar una evaluación sobre la incidencia de los factores culturales en el dibujo, finalmente, un tercer grupo de investigadores centraron su interés en el estudio de la intención del dibujante.

Por otro lado, en este tema también se estudia como el dibujo infantil se puede utilizar como un recurso para interrogar la realidad en el ámbito escolar y social. A través del dibujo infantil podemos comprender la forma que tienen los niños y las niñas de pensar, de ver la sociedad, de aprender y de relacionarse con la cultura en la que viven. De esta forma, trascendiendo o superando el concepto tradicional de la enseñanza del dibujo infantil se puede pasar a utilizar este como una herramienta que permite conocer, de primera mano, las impresiones que el niño o niña tiene tanto de su propio entorno como de los referentes culturales a los que se encuentra expuesto.

Con respecto a las cuestiones que el estudiante debe ser capaz de responder al finalizar su estudio con este tema hay que destacar:

- ¿Cuáles son los principales enfoques y autores que han trabajado en la comprensión del dibujo infantil?
- ¿Cuáles son los principales rasgos definitorios de los dibujos infantiles?
- ¿Cuáles son los temas y figuras más frecuentes en el dibujo infantil?
- ¿Cómo cambia el dibujo infantil en función de la edad?
- ¿Cómo el dibujo infantil nos puede servir como instrumento para interrogar la realidad del niño y de la niña?

b) Objetivos

- Reconocer y diferenciar los principales rasgos definitorios de los dibujos infantiles
- Identificar cuáles son los temas y figuras más frecuentes en los dibujos infantiles
- Relacionar las diferentes teorías e interpretaciones sobre los dibujos infantiles
- Interpretar adecuadamente los dibujos infantiles como una manifestación integral de los procesos cognitivos, expresivos y afectivos de la persona que dibuja
- Averiguar si los dibujos infantiles nos pueden servir como una herramienta que permita interrogar la realidad infantil

Tabla 30. *Desarrollo del Tema 9 (Continuación)*

GRUPO ÚNICO

c) Contenidos

9.1 Algunas teorías sobre arte infantil: enfoques y autores
  9.1.1 Estudios evolutivos desde finales del siglo XIX hasta la segunda mitad del siglo XX
9.2 El dibujo infantil: maneras de expresarse y decir mundos:
  9.2.1 Rasgos definitorios y característicos del dibujo infantil
  9.2.2 Temas y figuras más frecuentes en el dibujo infantil
9.3 Enfoque evolutivo y etapas del desarrollo gráfico-plástico:
  9.3.1 Del garabateo
  9.3.2 Etapa preesquemática
  9.3.3 Etapa esquemática
  9.3.4 El amanecer del realismo
9.4. Guía para su análisis. Análisis a partir de varias experiencias
9.5. Bibliografía, videografía, webgrafía

d) Metodología de grupo único

Este tema se lleva a cabo en una **Sesión Teórica** de 2 horas de duración compaginando lo expositivo con las dinámicas en pequeño y gran grupo, en los que se desarrollan actividades y tareas en las que es imprescindible una metodología de aula más personalizada.

En la primera parte se comienza con la pregunta ¿Cómo dibujan las niñas y los niños? La intención es crear un debate para que el alumno reflexione sobre sus pre-conceptos. A continuación, se habla brevemente sobre el dibujo y el arte infantil, los rasgos definitorios y característicos del dibujo infantil y sobre los temas y figuras más frecuentes en el dibujo infantil. En la segunda parte se exponen algunos de los estudios evolutivos más relevantes desde finales del siglo XIX hasta la segunda mitad del siglo XX. En estos estudios evolutivos se mencionan las clasificaciones del desarrollo evolutivo sugeridas por autores como Lowenfeld, Sanz, Gardner, Wolf...

Para desarrollar el tema en la Sesión Teórica el profesor utiliza los siguientes métodos:

- **Método expositivo:** nos permite presentar información, categorizar el tema, motivar al alumnado y clarificar dudas.
- **Método discursivo**: dinámica de grupos y debates, puesta en común.
- **Método de indagación e investigación**: aprendizaje activo y autónomo, aprendizaje por descubrimiento. Se utiliza para la exploración de las ideas propias de cada estudiante.

e) Actividades

Actividades individuales para trabajar en el aula y fuera de esta:

- ***Práctica 2. Análisis de Dibujos infantiles.*** Individualmente, el alumnado deberá escoger dos dibujos infantiles de diferentes edades y aplicar un análisis de los mismos en base al modelo planteado como Guía. Así, deberá identificar y diferenciar los principales rasgos definitorios de los dibujos infantiles aplicando las etapas de desarrollo del dibujo infantil vistos en clase acordes a las edades de los dibujos escogidos. En esta actividad se deben considerar aspectos como la descripción de las figuras que aparecen, el tema representado, el espacio, el color, los símbolos y las influencias culturales. Para ello deben aplicar los 4 pasos indicados: *1. Descripción objetiva, 2. Análisis, 3. Decodificación. 4. Valoración personal*. Para ello se comparte la *Ficha de la actividad* en Moodle (ver Anexo) incluyendo el esquema para el análisis.

- Se primará que sean dibujos propios o de familiares o que vean realizar a niños y niñas, para lo que se les indicará: En contextos escolares, en un aula o taller de un centro escolar, o bien en un ambiente familiar, observa, estudia, fotografía y graba en video a un niño/a (de entre 2 y 6 años) cuando esté realizando un dibujo. Atiende a las siguientes cuestiones: ¿qué es lo que les ha impulsado a hacer un dibujo? ¿qué tipo de materiales está usando? ¿cómo se ha situado para dibujar? ¿qué es lo que empieza a dibujar? ¿cuándo ha considerado acabado su dibujo? ¿cómo valoran o explican la imagen que han dibujado?

Tabla 30. *Desarrollo del Tema 9 (Continuación)*

GRUPO PARTIDO

f) Metodología grupo partido

En la **Sesión Práctica** (dos horas) correspondiente a esa semana el alumnado continua con su *Proyecto 3. El arte de crear y contar cuentos: las imágenes como Protagonistas de las historias.* Se va tutorizando su evolución, tanto del cuento, como para la elaboración del vídeo como la propuesta de diseño de taller.

Para desarrollar la Sesión Práctica el profesor utiliza los siguientes métodos:

- **Método de indagación e investigación**: aprendizaje activo y autónomo, aprendizaje por descubrimiento. Se utiliza para la exploración de las ideas propias de cada estudiante.
- **Método de Taller**: en el que cada pareja desarrolla materialmente su cuento aprendiendo técnicas, procesos, uso de recursos en relación a lo que ha planteado.
- **Método del Aprendizaje Basado en la Creación Artística**: experiencias creadoras que acercan al alumnado a temas, conceptos, lenguajes, técnicas y procedimientos desde la práctica.

g) Actividades

Actividades en pareja para trabajar en la sesión práctica, dentro y fuera del aula:

- ***Proyecto 1: El arte de crear y contar cuentos: las imágenes como protagonistas de las historias.*** Continuación en la materialización del cuento, la elaboración el vídeo y el diseño de propuesta didáctica de Taller.

h) Referencias bibliográficas

- Chacón, P. y Morales, X. (2015). El rol del monstruo en las narraciones audiovisuales dirigidas a los niños/as de educación infantil. *Revista Foro de Educación*, 13, 51 – 68.
- Duborgel, B. (1981). *El dibujo del niño: estructura y símbolos.* Barcelona: Paidós.
- Kellogg, R. (1989). *Análisis de la expresión plástica del preescolar.* Madrid: Cincel.
- Koppitz, E. M. (1982). *El dibujo de la figura humana en los niños.* Buenos Aires: Guadalupe.
- Lowenfeld, V. y Brittain, L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Luquet, G. H. (1981). *El dibujo infantil*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Machón, A. (2009). *Los dibujos de los niños: génesis y naturaleza de la representación gráfica: un estudio evolutivo*. Madrid: Cátedra.
- Marin, R. (2011). El dibujo infantil: imágenes, relatos y descubrimientos simbólicos. En R. Marín (Coord.), *Didáctica de la educación artística* (pp. 54-106). Madrid: Pearson.
- Martínez, L. M. (2004). *Arte y símbolo en la infancia*. Barcelona: Octaedro.
- Palacios, A. (2006). El dibujo infantil y la influencia de la cultura visual: todas las imágenes del mundo caben en un dibujo. *Aula de infantil*, 32, 12-16.
- Sáinz, A. (2011). *El arte infantil, conocer al niño a través de sus dibujos.* Madrid. Eneida.
- Torres Pérez, A. (2018). El dibujo infantil. Evolución y desarrollo del lenguaje grafico-plástico. En Caeiro Rodríguez, M. (Coord.) (2018). *Aprender, Crear, Enseñar. Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales en Primaria.* UNIR editorial
- Torres Pérez, A. (2018). Los dibujos infantiles. Pautas para su comprensión y análisis. Ejemplos. En Caeiro Rodríguez, M. (Coord.) (2018). *Aprender, Crear, Enseñar. Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales en Primaria*. UNIR editorial.
- Wolf, D. (1991). El aprendizaje artístico como conversación. En Hargreaves, D. J., *Infancia y educación artística* (pp. 40-59). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Morata.



Figura 58. *De paseo artístico con el alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil al IAACC Pablo Serrano lInstituto Aragonés de Arte y Cultura Contemporáneos* (Caeiro y Enfedaque, 2025)

BLOQUE 5: Educación estética, cultural y patrimonial desde la infancia: contextos para su aplicación e investigación

Este quinto bloque de contenidos de la asignatura de Educación Visual y Plástica incluye dos temas:

- El **primer tema** está centrado en la educación estética y las experiencias que ocurren en relación a la percepción del mundo, la naturaleza, los demás, los objetos… y en cómo podemos educar una inteligencia y sensibilidad estéticas desde la infancia.

- El **segundo tema** está centrado en la competencia Conciencia y Expresiones Culturales, en sus dimensiones perceptiva, productiva y actitudinal y en los diferentes contextos de experiencia en los que se puede trabajar. Asimismo, se sitúan los conceptos de cultura y patrimonio cultural, material, inmaterial y natural para una educación multidimensional en la que el alumnado aprenda a diseñar situaciones de aprendizaje en relación a lo que esta competencia le posibilita.

A continuación, se profundizará en cada uno de estos dos temas, mostrando una breve **introducción,** los **objetivos**, los **contenidos**, la **metodología**, las **actividades** y las **referencias** bibliográficas de cada tema.

Tabla 31. *Desarrollo del Tema 10*

TEMA 10. La educación estética desde la infancia

Competencias				Resultados de aprendizaje						Objetivos									
CB	CG	CT	CE	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5	OE6	OE7	OE8	OE9	OE10
CB1 CB2 CB3 CB4 CB5	CG01 CG02 CG03 CG11 CG12	CT01 CT02 CT04 CT05 CT0 CT09 CT108	CE52 CE54 CE55 CE56	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X

a) Introducción

Este tema está se ocupa de la importancia que tiene el trabajar la educación estética desde los primeros años de la infancia, ya que su experiencia guarda relación directa con la percepción del mundo, la naturaleza, los demás, los objetos… que interaccionan con los niños y las niñas. Un buen desarrollo de la inteligencia y sensibilidad estéticas contribuye a que cada niño y niña vayan adquiriendo una presencia en el mundo más rica en experiencias relacionadas no solo con conceptos como belleza, sino también otras estéticas presentes en el arte, las personas, el entorno… que amplifican sus conceptos. Utilizamos los modelos de **Parsons** para identificar procesos formativos. Asimismo, el tema y su contenido permite que el alumnado investigue, piense, diseñe e implemente experiencias para la etapa educativa de infantil en las que empezar a enriquecer la vida de los niños y las niñas.

Con respecto a las cuestiones que el estudiante debe ser capaz de responder al finalizar su estudio con este tema hay que destacar:

- ¿Con qué relacionamos lo estético y su educación?
- ¿Cómo podemos articular experiencias dentro y fuera del aula que trabajen la educación estética en las edades de la etapa?
- ¿Qué otras categorías a parte de lo bello actúan en nuestra experiencia estética?
- ¿Qué modelos diseña Parsons para trabajar la educación estética?
- ¿En qué contextos podemos trabajar la educación estética para el aula infantil?

b) Objetivos

- Conocer el alcance de la educación estética en la infancia
- Analizar las categorías que se relacionan con lo estético ampliando el concepto de la belleza
- Identificar modelos de trabajo con la estética desde el contexto de la educación
- Situar el desarrollo de la inteligencia y la sensibilidad estética en relación a los contextos en los que ocurre: objetos, personas, imágenes, entornos
- Saber diseñar situaciones de aprendizaje y propuestas en los que se trabaje la educación estética.

Tabla 31. *Desarrollo del Tema 10 (Continuación)*

GRUPO ÚNICO

c) Contenidos

10.1 Introducción: ¿qué es la estética?
10.2 Mas allá de la belleza: otras categorías estéticas
10.3 Educación estética. Inteligencia estética. Fases del desarrollo estético
10.4 Los niños y las niñas como consumidores y generadores de estética
10.5 Bibliografía, videografía, webgrafía

d) Metodología de grupo único

Este tema se lleva a cabo en una **Sesión Teórica** de 2 horas de duración compaginando lo expositivo con las dinámicas en pequeño y gran grupo, en los que se desarrollan actividades y tareas en las que es imprescindible una metodología de aula más personalizada.

En la primera parte de la sesión teórico-práctica se hace una exposición introduciendo el concepto de estética y terminología asociada, ampliando más allá de la belleza a categorías como feo, grotesco, sublime. En la segunda parte se profundiza en el modelo de **Parsons** las etapas y fases del desarrollo estético y se reflexionan los contextos mediáticos en los que los niños y las niñas viven experiencias estéticas.

Para desarrollar el tema en la Sesión Teórica el profesor utiliza los siguientes métodos:

- **Método expositivo**: nos permite presentar información, categorizar el tema, motivar al alumnado y clarificar dudas.
- **Método discursivo**: dinámica de grupos y debates.

e) Actividades

Actividades en grupo para trabajar en el aula y fuera de esta, como parte de su **Maleta Arteducadora/Cuaderno Arteducador**:

- ***Micropráctica 8***. Realización de un Mapa/Cartografía Visual categorizando lo visto en el tema en relación a la Educación Estética. Incorporación de una lista de experiencias de actividades de naturaleza estética. Algunas para el primer ciclo de infantil y algunas para el segundo ciclo. Entrega física al finalizar el cuatrimestre en su Maleta Arteducadora.

GRUPO PARTIDO

f) Metodología grupo partido y g) Actividades

En la **Sesión Práctica** (dos horas) correspondiente a esa semana el alumnado finaliza con su *Proyecto 3. El arte de crear y contar cuentos: las imágenes como Protagonistas de las historias.* Las parejas con su libro físico cuentan brevemente cómo ha sido el proceso y el tema que han escogido y se visualiza el vídeo subido en el Padlet. El grupo aula aporta una pequeña retroalimentación a la pareja intercambiando dudas, impresiones. Finalmente suben un dosier del proceso y el diseño del Taller de Ilustración en el espacio Moodle para su corrección y evaluación.

h) Referencias bibliográficas

- Barbero Franco, A. M. (2020). Educación estética y patrimonial desde las instituciones, los museos y centros de arte contemporáneo (pp.69-94). En Martín Caeiro Rodríguez (Coord.). *La educación estética en la infancia. Aprendiendo a vivir en la Ciudad de las Estrellas.* Guía para docentes y familias. UNIR-editorial.
- Caeiro Rodríguez, M. (2020). *La educación estética en la infancia. Aprendiendo a vivir en la Ciudad de las Estrellas.* UNIR-editorial.
- Parsons, M. J. (2002). *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética.* Paidós.
- Roldán Ramírez, J. (2011). Emociones reconocidas. Formación, desarrollo y educación de las experiencias estéticas. En R. Marín Viadel (coord.), *Didáctica de la educación artística* (pp. 143-181). Madrid: Pearson.

Tabla 32. *Desarrollo del Tema 11*

TEMA 11. Educación patrimonial y competencia "Cultural y Artística"

Competencias				Resultados de aprendizaje						Objetivos									
CB	CG	CT	CE	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5	OE6	OE7	OE8	OE9	OE10
CB1 CB2 CB3 CB4 CB5	*CG01 CG02 CG03 CG11 CG12*	*CT01 CT02 CT04 CT05 CT0 CT09 CT108*	*CE52 CE54 CE55 CE56*	*X*		*X*	*X*		*X*	*X*	*X*		*X*	*X*	*X*	*X*	*X*	*X*	*X*

a) Introducción

Este tema se ocupa de la importancia que tiene la competencia Conciencia y Expresiones Culturales. Se hace un recorrido por las principales tendencias de la educación museística, se analizan las dimensiones perceptiva, productiva y actitudinal y en los diferentes contextos de experiencia en los que se puede trabajar, se profundiza en los aspectos culturales, patrimoniales y artísticos a través de la que se desarrolla identificando el patrimonio material, inmaterial y natural para favorecer que el alumnado aprenda a diseñar situaciones de aprendizaje en relación a lo que esta competencia le posibilita. Asimismo, el tema y su contenido permite que el alumnado investigue, piense, diseñe e implemente experiencias para la etapa educativa de infantil en las que empezar a enriquecer la vida de los niños y las niñas cultural, patrimonial y artísticamente.

Con respecto a las cuestiones que el estudiante debe ser capaz de responder al finalizar su estudio con este tema hay que destacar:

- ¿Con qué relacionamos la competencia conciencia y expresiones culturales?
- ¿Cuáles son las tendencias museísticas más importantes?
- ¿Cómo podemos articular experiencias dentro y fuera del aula que trabajen la competencia conciencia y expresiones culturales?
- ¿Qué dimensiones se identifican en la competencia Conciencia y Expresiones Culturales?
- ¿Qué tipo de situaciones de aprendizaje podemos diseñar e implementar para trabajar la competencia Conciencia y Expresiones Culturales?

b) Objetivos

- Conocer el alcance de la competencia Conciencia y Expresiones Culturales
- Analizar las dimensiones de la competencia Conciencia y Expresiones Culturales
- Diferenciar conceptos de cultura y patrimonio y su relación con el arte
- Identificar las tendencias museísticas más importantes
- Situar el desarrollo de competencia Conciencia y Expresiones Culturales en relación a la cultura, el patrimonio y lo artístico
- Saber diseñar situaciones de aprendizaje y experiencias en las que se trabaje la competencia Conciencia y Expresiones Culturales

Tabla 32. *Desarrollo del Tema 11 (Continuación)*

GRUPO ÚNICO

c) Contenidos

11.1 Recorrido por algunas tendencias de la educación museística
11.2 Patrimonios: cultural (material e inmaterial) y natural
11.3 Competencias clave o básicas y educación artística y patrimonial
11.4 Conceptos y características de la competencia Cultural y artística
11.5 Dimensiones de la competencia "cultural y artística".
11.6 Integrando la competencia en proyectos y situaciones de aprendizaje
11.7 Bibliografía, videografía, webgrafía

d) Metodología de grupo único

Este tema se lleva a cabo en una **Sesión Teórica** de 2 horas de duración compaginando lo expositivo con las dinámicas en pequeño y gran grupo, en los que se desarrollan actividades y tareas en las que es imprescindible una metodología de aula más personalizada.

En la primera parte de la sesión se hace una exposición de las principales tendencias museísticas, las características y alcance de la competencia Conciencia y Expresiones Culturales, sus dimensiones perceptiva, productiva y actitudinal. En la segunda parte se diferencian lo cultural y lo patrimonial en su relación a lo artístico identificando los diferentes tipos de patrimonio (material, inmaterial, natural).

Para desarrollar el tema en la Sesión Teórica el profesor utiliza los siguientes métodos:

- **Método expositivo**: nos permite presentar información, categorizar el tema, motivar al alumnado y clarificar dudas.
- **Método discursivo**: dinámica de grupos y debates.

e) Actividades

Actividades para trabajar en el aula y fuera de esta como parte de su **Maleta Arteducadora**:

- ***Microprácticа 9.*** Realización de un Mapa/Cartografía Visual categorizando lo visto en el tema en relación a la Competencia Conciencia y Expresiones Culturales incorporando contextos y obras que conozcan de tu entorno en los que trabajar esta competencia, indicando diversas actividades relacionadas. Algunas para el primer ciclo de infantil y algunas para el segundo ciclo. Entrega física al finalizar eel cuatrimestre en su maleta Arteducadora.

Tabla 32. *Desarrollo del Tema 11 (Continuación)*

GRUPO PARTIDO

f) Metodología grupo partido

En la **Sesión Práctica** (cuatro horas) correspondiente a esa semana y a la siguiente, el alumnado trabaja en la *Práctica 3: Descubrir el arte a través de sus obras y artistas*. En Educación Infantil los niños y las niñas deben empezar a identificar obras y artistas y a comprender las historias que les cuentan. Es algo que debe implicar tanto experiencias de aula como fuera del aula con la visita a exposiciones de arte o a descubrir las obras que hay en el espacio público. Esta práctica se realiza en parejas y tiene una duración de dos semanas. Al inicio de la sesión se comparte y explica la Ficha de la actividad.

Se compagina la tutorización presencial a lo largo de las sesiones prácticas cada una de dos horas, con el trabajo de la pareja de forma autónoma trabajando en el diseño de un paseo y en su experimentación ya que deberán materializarlo en la medida de lo posible. Finalmente deberán subir imágenes del proceso en lo implementado y el diseño de la Cartografía del paseo en el espacio Moodle para su corrección y evaluación. Asimismo, se entrega físicamente.

O la primera o segunda sesión (dependiendo de las posibilidades del momento) se realiza un *Paseo Artístico Sensible* por una zona con patrimonio artístico, cultural, estético… que permita vivenciar, reflexionar, situar al alumnado en las posibilidades que este tipo de salidas, paseos, recorridos… le ofrece al alumnado de infantil.

Para desarrollar la Sesión Práctica el profesor utiliza los siguientes métodos:

- **Método discursivo**: dinámica de grupos y debates.
- **Método de indagación e investigación**: aprendizaje activo y autónomo, aprendizaje por descubrimiento. Se utiliza para la exploración de las ideas propias de cada estudiante.
- **Método del Aprendizaje Basado en la Creación Artística**: experiencias creadoras que acercan al alumnado a temas, conceptos, lenguajes, técnicas y procedimientos desde la práctica.

g) Actividades

Actividades en pareja para trabajar en la sesión práctica, dentro y fuera del aula:

- ***Práctica 3: Cartografías de Paseos Sensibles*** que giren en torno a obras de arte y artistas, patrimonio material, patrimonio natural, recorridos urbanos... acompañándolas de una **Ficha Didáctica.** La implementación del paseo deben llevarla a cabo ambas alumnas pudiendo implicar a familiares, amistades, niños y niñas en edades infantiles y documentarse por medio de vídeos y fotografías. Para esta actividad se comparte en Moodle una Ficha explicando todo el desarrollo (ver Anexo).

h) Referencias bibliográficas

- Barbero Franco, A. M. (2020). Educación estética y patrimonial desde las instituciones, los museos y centros de arte contemporáneo . En Martín Caeiro Rodríguez (Coord.). *La educación estética en la infancia. Aprendiendo a vivir en la Ciudad de las Estrellas. Guía para docentes y familias* (pp.69-94). UNIR-editorial.
- Delors, Jacques (1994). Los cuatro pilares de la educación (pp. 91-103). En *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO,
- Giráldez Hayes, A. (2014). *La competencia cultural y artística*. Madrid. Alianza editorial-Larousse
- Caeiro Rodríguez, M. (2017). La competencia cultural y artística y la educación multidimensional. El aprendizaje basado en vivencias. En Caeiro, M. (coord.), *Descubrir el arte. Formación en artes plásticas y visuales para maestros de Primaria*. UNIR-editorial.
- Caeiro Rodríguez, M. (2020). L*a educación estética en la infancia. Aprendiendo a vivir en la Ciudad de las Estrellas*. UNIR-editorial.
- Escamilla González, A. (2008). Análisis de las competencias básicas. Concepto y características. Dimensiones y relaciones con los contenidos de las áreas y materias del currículo. En *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Editorial GRAÓ



Figuras 59 y 60. *De paseo artístico con niños y niñas de un Colegio de Educación Infantil (3, 4 y 5 años),* CEIP de Pastriz (Caeiro y Enfedaque, 2025)



Martín Caeiro Rodríguez

4.2.2 Acerca del Proyecto interdisciplinar música, plástica, corporal

Una vez presentados y desarrollados todos los **temas** correspondientes a los 5 Bloques de Contenidos, pasamos a presentar las características del

Proyecto 1: **Transversalidad música, plástica y corporal.**

A continuación, se profundizará en el proyecto, mostrando una breve **introducción**, las **características**, los **objetivos**, la **metodología**, las **actividades** y las **referencias** bibliográficas del proyecto.



Figura 61. Momentos de implementación del proyecto interdisciplinar elaborado por un grupo del Grado en Magisterio en Educacion Infantil, *Elmer y sus colores* (Caeiro, 2023)

Tabla 33. *Desarrollo del Proyecto 1*

PROYECTO 1. TRANSVERSALIDAD MÚSICA, PLÁSTICA Y CORPORAL

Competencias				Resultados de aprendizaje						Objetivos									
CB	CG	CT	CE	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5	OE6	OE7	OE8	OE9	OE10
CB1 CB2 CB4 CB5	*CG01 CG02 CG03 CG05 CG11*	*CT01 CT02 CT03 CT04 CT05 CT08 CT10*	*CE52 CE53 CE54 CE55 CE56 CE57 CE67 CE68*	*X*	*X*	*X*	*X*		*X*	*X*	*X*	*X*	*X*	*X*	*X*	*X*	*X*	*X*	*X*

a) Introducción

Este Proyecto 1 coincide con un Proyecto de Innovación Docente activo cada año y se lleva a cabo a lo largo del cuatrimestre en colaboración con docentes de las tres áreas, Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de la Expresión Plástica y Didáctica de la Expresión Corporal.

En el presente curso 2024-2025 el proyecto lleva por título *Ars+I: ARTES E INFANCIA. Expresión Musical, Plástica y Corporal, experiencias interdisciplinares transformadoras en educación infantil*. Y está identificado como PIIDUZ (Programa de Incentivación de la Innovación Docente en la Universidad de Zaragoza). PIIDUZ_2 Proyectos Consolidados.

b) Características del proyecto

A partir de un nuevo diseño de las prácticas de intervención de nuestros estudiantes, atendiendo a una perspectiva pedagógica global e integral de la Educación Infantil, se plantea una experiencia formativa que articula tres asignaturas de 3º curso del Grado en Magisterio en Educación Infantil desde un enfoque interdisciplinar, a través del co-diseño e implementación de proyectos de acción, integrando de este modo la expresión musical, plástica y corporal. Concebido como un proceso de coordinación e interdisciplinariedad entre asignaturas de la titulación, este proyecto de innovación permitirá que los nuevos maestros y maestras sean capaces de generar soluciones, centros de interés y proyectos de calidad diseñados de manera grupal para el desarrollo integral del niño y de la niña en la etapa de Educación Infantil. Todo ello tiene su reflejo curricular en la necesidad de los enfoques multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares de los contenidos de la enseñanza y de las actividades que se realizan con fines formativos en la Etapa Infantil.

La necesidad de este proyecto surge después de dos cursos abordando otro proyecto de innovación a nivel de titulación (PIET_19_206) vinculado con la asignatura de Prácticas escolares III del Grado de Infantil. En el curso 2018-2019 se implantó un nuevo diseño de las prácticas de intervención de nuestros estudiantes, atendiendo a la perspectiva pedagógica global e integral de la Educación Infantil y respetando la transferencia y la aplicación de las competencias adquiridas en las asignaturas cursadas, correspondientes a las áreas de diferentes didácticas específicas.

Tabla 33. *Desarrollo del Proyecto 1 (Continuación)*

c) Objetivos

La finalidad del Proyecto se concreta en los siguientes objetivos:

a) Objetivos de innovación docente

- Favorecer el desarrollo del ODS 4, a través de una mejora de la calidad educativa universitaria que a su vez repercuta en la mejora de la calidad educativa de la Etapa Infantil.
- Potenciar un proceso de mejora en la articulación de tres asignaturas de 3º curso del Grado de Educación Infantil desde un enfoque interdisciplinar, a través del co-diseño e implementación de proyectos de acción grupales para los estudiantes futuros docentes.
- Fomentar la actividad interdisciplinar del profesorado en la impartición de sus asignaturas o materias.
- Lograr una adecuada relación entre diferentes asignaturas que conforman un plan de estudios, influye en el consecuente incremento de la efectividad y calidad de la enseñanza. Lo que significa una óptima preparación de los estudiantes, a la vez que exige una mayor preparación y coordinación del profesorado.

b) Objetivos didácticos

- Que el alumnado comprenda la necesidad de establecer vínculos pedagógicos y didácticos en su actividad docente para un aprendizaje integrador y global en su alumnado
- Aprender a trabajar cooperando y compartiendo situaciones de aprendizaje en las que participen diferentes alumnos y docentes desde el respeto y empatía
- Diseñar un proyecto globalizador en el que estén presentes las tres áreas de conocimiento: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal para la etapa de Educación Infantil
- Ser capaces de implementar aquello que se ha diseñado de forma transdisciplinar en contextos simulados o reales adquiriendo una mirada crítica sobre sus propios proyectos y diseños
- Familiarizarse con las metodologías del Aprendizaje Basado en Proyectos, el Método de Taller y diferentes estrategias didácticas a través del diseño y puesta en práctica de propuestas globalizadoras e integradoras para infantil
- Identificar las conexiones y encuentros pedagógicos formativos en las tres asignaturas del cuatrimestre: Expresión Visual y Plástica, Educación Musical y Expresión Corporal

d) Metodología

Este tema se lleva a cabo a lo largo del cuatrimestre síncronamente en las tres asignaturas pertenecientes cada una a las tres áreas de conocimiento: Educación Musical (Didáctica de la Expresión Musical), Educación Visual y Plástica (Didáctica de la Expresión Plástica), Expresión Corporal (Didáctica de la Expresión Corporal). Por tanto, el número de sesiones dedicadas se triplica en relación con lo que se podría llevar a cabo en cada una de las tres asignaturas de forma autónoma.

La intención de este proyecto es interconectar las tres asignaturas y ampliar de este modo las ventajas y potencial que cada una ofrece. Se refiere no solo a la aplicación de la teoría en la práctica, sino también a la integración de varios contenidos en un mismo trabajo. Para ello, durante el desarrollo de las tres asignaturas (2º semestre) se realizarán varias reuniones y encuentros de los docentes universitarios para compartir visiones, vocabulario y propuestas que conecten las tres asignaturas, así como el desarrollo de cartografías y otras representaciones visuales que potencien el enfoque globalizador e interdisciplinar en el alumnado. Estas acciones previas, ayudarán desde el inicio de las asignaturas, a los grupos (4-5 estudiantes) a co-diseñar e implementar un proyecto de acción interdisciplinar para un contexto real (etapa de Educación Infantil). Todo ello queda marcado en el cronograma común del proyecto (ver Anexo).

Tabla 33. *Desarrollo del Proyecto 1 (Continuación)*

Todo ello queda organizado en relación con la asignatura Educación Visual y Plástica del siguiente modo:

- **Seminarios:** 1 seminario y 4 tutorías grupales (7 horas). En estos seminarios, se sitúa al alumnado en las características y alcance del Proyecto 1. En el seminario se exponen las cartografías elaboradas por el equipo docente y el alcance de cada una de las tres áreas de conocimiento para que empiecen a pensar en todas las posibilidades que cada área les ofrece y en las posibles conexiones, abriendo un debate a cuestiones que puedan surgir, dudas, etcétera. En las tutorías grupales se trabaja orientando el alcance de lo que idea cada grupo de 5 alumnos para ir avanzando objetivamente en su Proyecto. Asimismo, cada docente tutoriza la memoria del proyecto y en estas tutorías grupales se dedica tiempo a hablar y aclarar dudas a los grupos tutorizados sobre su memoria.
- **Sesiones Prácticas compartidas**: dos sesiones de dos horas cada una: en la primera sesión de prácticas se realiza una exposición de pósteres en la que cada grupo presenta un póster en A2 a color con los apartados principales que lo definen (objetivo, competencias, actividades, recursos…). Se realiza una exposición en la Facultad de Educación en la que todo el alumnado puede ver las propuestas de todos. En la segunda sesión se procede a la implementación de una parte del proyecto diseñado (sumando a ello 2 horas de música más 2 horas de corporal) (8 horas en total). En estas implementaciones están presentes los docentes de las tres áreas, el alumnado selecciona de lo diseñado lo que más juego le da para implementarlo haciendo partícipe al resto del grupo-aula disponiendo de 45 minutos para llevarlo a cabo. Al finalizar el equipo docente le da retroalimentación sobre lo realizado en una puesta en común con toda el aula y evalúa en base a unas rúbricas comunes. Finalmente deben subir a Moodle el dosier y memoria del proyecto para su evaluación.

Para desarrollar el tema en el Seminario y tutorías grupales el profesor utiliza los siguientes métodos:

- **Método expositivo**: nos permite presentar información, categorizar el tema, motivar al alumnado y clarificar dudas.
- **Método discursivo**: dinámica de grupos y debates.

Para desarrollar las Sesiones Prácticas el profesor utiliza los siguientes métodos:

- **Método discursivo**: dinámica de grupos y debates.
- **Método de indagación e investigación**: aprendizaje activo y autónomo, aprendizaje por descubrimiento. Se utiliza para la exploración de las ideas propias de cada estudiante.
- **Aprendizaje Basado en Proyectos** (Artísticos).

e) Actividades

Actividades en grupo para trabajar en el aula y fuera de esta durante toda la duración del proyecto:

- ***Actividad elaboración del póster***. Realización de un póster a color en A2
- ***Actividad implementación de una parte del proyecto***. El alumnado debe escoger entre las sesiones diseñadas aquellas que por su riqueza o alcance permitan una implementación con el grupo-aula. Disponen de 45 minutos + 10 de retroalimentación y heteroevaluación.
- ***Actividad elaboración de la memoria del proyecto y dosier***. Deberán elaborar una memoria en base a las indicaciones dadas desde el inicio en los documentos compartidos.
- ***Actividad extraordinaria***: Participación en las *Jornadas sobre Arte, Educación e Infancia*: el conjunto del profesorado de las tres asignaturas y áreas de musica, plástica y corporal, organiza unas jornadas en relación al trabajo integral en infantil al que asiste todo el alumnado.

f) Referencias bibliográficas

- Delors, Jacques (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La Educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). México: El Correo de la UNESCO.
- Giráldez Hayes, A. (2014). *La competencia cultural y artística*. Madrid. Alianza editorial-Larousse
- Caeiro Rodríguez, M. (2017). La competencia cultural y artística y la educación multidimensional. El aprendizaje basado en vivencias. En Caeiro, M. (coord.). *Descubrir el arte. Formación en artes plásticas y visuales para maestros de Primaria*. UNIR-editorial.



Figura 62. *Alumnas despertando sensaciones* (Caeiro y Fuentes, 2023)

Hasta aquí el desarrollo y presentación de los **temas** que configuran los **Bloques de contenidos** de nuestro **Proyecto Docente**.



Figura 63. *Contenido de una Maleta Arteducadora* (Caeiro, 2025)

REFERENCIAS

5

5. REFERENCIAS

Libros y artículos

A

Abad, J. (2011). *Experiencia estética y arte de participación: juego, sîmbolo y celebración*. OEI.
Acaso López-Bosch, M. (2009). *El lenguaje visual,* Barcelona: Paidós.

Acaso López-Bosch, M. (2011). Metodologías innovadoras en la didáctica de las artes plásticas y el diseño: ocho retos para la reflexión sobre nuestra práctica docente y un enlace con las pedagogías regenerativas. En M. J. Hernández Martín (Coord.), *Las actuales enseñanzas de artes plásticas y diseño* (pp. 123-136). Madrid: Ministerio de Educación de España.

Acaso. M. (2009). El lenguaje visual. Barcelona: Paidós.

Adams, S. (1996). *The Dilbert Principle*. Nueva York: Harper Business.

Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Octaedro- EUB,

Aguirre Lora, M. E. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55).

Álvarez Rodríguez, M.D. (2011). De la copia de láminas al ciberespacio. La Educación Artística en el sistema escolar y en el conjunto de las instituciones sociales: las Artes Visuales en la escuela, los museos, el patrimonio y los medios de comunicación de masas. En R. Marín (Coord.), *Didáctica de la educación artística para primaria* (pp.183-227). Madrid: Pearson.

Álvarez-Uria, A., Garay, B., & Vizcarra, M. T. (2022). Las instalaciones artísticas en educación infantil: Experiencias lúdicas y performativas. *Arte, Individuo y Sociedad, 34*(3), 891-910. https://doi.org/10.5209/aris.76087

Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., y Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.

Anguita, R. (1997). Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 97-109.

Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.

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

Arnheim. R. (2002). *Arte y percepción visual: psicología del ojo creador*. Madrid: Alianza Editorial.

Augustowsky, G., Peterson F. de Lima, S. y Del Valle, D. (Coords.). (2022). *Ana Mae Barbosa. Arte/Educación. Textos seleccionados.* CLACSO, Universidad Nacional de las Artes.

Ausubel, D. P. y Sullivan, E. V. (1983). *El desarrollo infantil (I, II y II tomos)*. Barcelona: Paidós Psicología Evolutiva.

Ávila Valdés, N. (2020). Arte, salud y cuidados: una apuesta por la educación artística desde Madrid Salud. *Education Journal ESAMEC*, 1, 29-37.

B

Ballarín, P. (1987). *La Escuela Normal de Maestros de Almería en el siglo XIX*. Granada: Universidad de Granada.

Bencomo, M. N. y Fonseca, F. S. (2011). Teorías del aprendizaje y modelos educativos: revisión histórica. *Revista: Salud, Arte y Cuidado*, Universidad Centro occidental Lisandro Alvarado (UCLA)

Berger, J. (2000). *Modos de Ver*. Barcelona: Gustavo Gili.

Bianco, G. (2002). Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. *Revista Educação e Realidade, 27* (2), 179-204.

Blanco Luna, M. D., Tudela Garmendia, P. (2011). *Percepción visual*. Madrid: Trotta.

Bloom, B.S. and Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. *Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longman, Green.

Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo.

Bringas, M. (2014). *El arte de la instalación en educación Infantil* [Trabajo Fin de Grado], Universidad de Cantabria.

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher, 18* (1), 32-42.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Bruner, J. (2002). El desarrollo de los procesos de representación. En J. L. Linaza (Comp.), *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

C

Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad, 30*(1), 159-177. https://doi.org/10.5209/ARIS.57043

Caeiro-Rodríguez, M. (2019). Recreando la taxonomía de Bloom para niños artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva. *Artseduca Revista electrónica de educación en las ARTES,* 24 (65-84). http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.6

Caeiro-Rodríguez, M.; Murillo-Ligorred, V.; Revilla Carrasco, A.; Ramos-Vallecillo, N. (2022) Ecosistema de la Educación Artística en Red: una revisión de los antecedentes, las posibilidades y las perspectivas en la era digital. *Revista Complutense de Educación,33*(4), 679-690

Caeiro Rodríguez, M. (2022). Instalaciones artísticas educativas: experiencias con futuras maestras de educación infantil en torno a prácticas artísticas contemporáneas. *Observar. Revista Electrónica De Didáctica De Las Artes,*(16), 45-66. https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/145

Caeiro Rodríguez, M. (2022). Arte, literatura y afectos en educación infantil: creando cuentos ilustrados con futuras maestras. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades,* 11(Monográfico), 1–16. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4170

Caeiro Rodriguez, M. (Coord.), Enfedaque Sancho, M., Fuentes Cid, S. Y Zarzoso López, P. (2024). *Instalaciones arteducadoras I: espacios situados para aprender jugando*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.

Caeiro Rodríguez, M., Fuentes Cid, S., & Cortizas Varela, O. (2023). ¿Qué es una vaca para un niño? Diez condicionantes pedagógico-artísticos de la expresión y representación infantil. *Tercio Creciente*, extra7, 69-86. https://doi.org/10.17561/rtc.extra7.8396

Caeiro Rodríguez, M. (coord.), Enfedaque Sancho María, Fuentes Cid, Sara, MascarellL Palau, David; ALUMNADO. *Paseos Sensible I: El placer de caminar y aprender.* Servicio de publicaciones Universidad de Zaragoza, Colección ObArPos: Obradores Artísticos Potenciales

Castells, M. (1996). *The Rise of Network Society*. Oxford and Malden, Mass.: Blackwell Publishers.

Castle. E. B. (1961). *Ancient Education and today*. Baltimore, Penguin Books.

Cavallini, I., Quinti, B., Rabotti, A. y Tedeschi, M. (2017). Las Arquitecturas de la Educación: El Espacio de lo Posible. La Cultura del Habitar en la Experiencia de las Escuelas Municipales de Educación Infantil de Reggio Emilia. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 6*(1), 181-197. https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.010

Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.

Clemente Fernández, M.D. (2018). Capítulo 1. Evolución de la educación artística. Perspectiva histórica de las artes plásticas y visuales en el contexto escolar. En Martín Caeiro Rodríguez (Coord.). *Aprender, Crear, Enseñar. Didáctica de las artes plástica y visuales en Educación Primaria* (pp.17-37). UNIR-Editorial.

Comas, M.A. (2013). El EEES, identidad y competitividad Europea: Principios fundamentales e interpretación de las principales autoridades. *Revista de Docencia Universitaria. REDU,11* (1) Enero-Abril. pp. 243-263 http://www.red-u.net/

Coombs, A.W. (1987). *Claves para la formación de los profesores*. Madrid: Magisterio Español.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Editorial Paidós.

D

De Bono, E. (1970). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. México: Paidós.

De la Cruz Tomé, M.A. (2002). *Taller: La elaboración del Proyecto Docente*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.

Debord, G. (2000). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pretextos.

Debon, S. H. Santana, E. y Álvarez, A. (1971). *Manos hábiles. Trabajos manuales 1º Nivel Educación General Básica*. Editorial Miñón.

Derrida, J. (2003). *de la Gramatología*. Barcelona: Siglo XXI Editores,

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

Díaz-Obregón Cruzado, R. (2006). *Arte contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación* [Tesis doctoral]. http://biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t26912.pdf.

Dobbs, S. (2011). Discipline-Based Art Education. En E. Eisner y M. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 701-794). New York: Routledge.

Dondis, D.A. (2006). *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.

Drucker, P. F. (1992). *The age of discontinuity. Guidelines to our changing society*. New Jersey: Transaction Publishers.

Drucker, P. F. (1999). *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires: Sudamericana.

Duchamp, M. (1957). Conferencia sobre el acto creador. *Arts News, vol. 56*, Núm. 4. Nueva York.

Duran, T. (2000). ¿Qué es un álbum? En Catálogo: *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado* (pp. 13–61). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Durkheim, E. (1995). *A evolução pedagógica*. Artes Médicas.

E

Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta de Agostini.

Edwards, C., Gandini, L. Y Forman, G. (2010). I cento linguaggi dei bambini. L´approccio di Reggio Emilia all´educazione dell´infanzia. Edizioni Junior.

Efland, A. (2002). *Una historia de la Educación del Arte. Tendencias Intelectuales y Sociales en la Enseñanza de las Artes Visuales*. Barcelona: Paidós.

Efland, A. (2007). Arts education, the aesthetic and cultural studioes. En L. Bresler (Eds.), *International handbook of research in arts education* (pp. 39-44). Dordrecht: Springer.

Efland, A. D. (2004). *Arte y cognición, la integración de las artes visuales*. Octaedro EUB.

Efland, A. Freedman, K, Stuhr, P. (2003). *La Educación en el arte Posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W. (2015a). *Educar la visión artística*: Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W. (2015b). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Elkonin, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río Editor.

Escamilla González, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Esquinas, F. y Sánchez Zarco, M. (2011). *Dibujo: artes plásticas y visuales. Complementos de formación disciplinar*. Madrid: Ministerio de Educación de España. Recuperado de http://bv.unir.net:2067/lib/univunirsp/detail.action?docID=10806744.

Esquivias, Mª T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), 2-17. https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf

F

Fidalgo, R. y García, J. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco legislativo del sistema universitario español. *Aula Abierta*, 35, 35-48. http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores_hasta_2013/i8/035_pdfsam_AulaAbierta_35_2007.pdf

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles: ¿Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI.

Froebel, F. (1984). *El niño como persona*. México: Editora de Revistas

G

Gairin, J., Feixas, M., Guillamon, C. y Quinquer, D (2003). *Documento final de la Subcomisión de perfil y competencias del pedagogo en el siglo XXI*. Comisión interdepartamental de Pedagogía. Universidad Autónoma de Barcelona.

García Hoz, V. (1983). Un Sistema integrado de objetivos de la Educación. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 247, 4-14 Disponible en: https://www.revistadepedagogia.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1598&context=rep

García Hoz, V. (1988). *Educación personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp S.A.

Gardner, H. (1997). *Arte, Mente y Cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría de la Práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.

Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (1985). T*eoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

Giráldez Hayes, A. (2014). *La competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial- Larousse.

Gómez-Pintado, A., Zuazagoitia, A. & Vizcarra, M.T. (2020). La instalación como herramienta metodológica en educación infantil: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *22*, e23, 1-13. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e23.2678

Goodman, N. (1978a). *Languages of art* (2nd ed). Indianapolis: Hackett.

Goodnow, J. (2001). *El dibujo infantil*. Madrid: Morata.

Guilford, J. P. (1980). *La creatividad*. Madrid: Narcea.

Guilford, J. P. et Al. (1983). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós.

Gutiérrez Gutiérrez, A. y Pernil Alarcón, P. (2013). *Historia de la infancia: itinerarios educativos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Guzmán Hernández, M.V. (2006). *La importancia del juego como estrategia didáctica para el desarrollo integral del niño escolar*. Universidad Pedagógica Nacional. México.

H

Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Hauser, A. (1978). *Historia social de la literatura y el arte*. 3 vols. Barcelona: Guadarrama.

Hernández, F. (1995). El diseño curricular de educación visual y plástica: un análisis crítico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 21-37.

Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.

Hilgard E. y Bower G. H. (1980). *Teorías del Aprendizaje*. Trillas, México.

Hoyuelos, A. (2006). *El taller de expresión y Loris Malaguzzi. Reflexiones sobre la relación entre niños, arte y artistas*. https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/25/33/42533.pdf

I

Irwin, R. y Chalmers, F. (2007). Experiencing the visual and visualizing experiences. En L. Bresler (Eds.), *International handbook of research in arts education* (pp. 179-193). Dordrecht: Springer.

K

Kellogg, R. (1989). *Análisis de la experiencia plática del preescolar*. Madrid: Cincel.

Kilpatrick, W. (1925). *Foundations of method. Informals talks on teaching*. Recuperado el 8 de junio de 2025: https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015057278676;view=1up;seq=7.

Kolb, D.A. (1984). *Experimental Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

L

Larañaga, J. (2001). *Instalaciones*. Guipúzcoa: Nerea.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Laven, R. (2023). Arte e Paideia: History and significance of the Franz Cizek Legac. *Revista de ciências da educação*, 13, 72-82.

Linaza, J. L. y Bruner, J. (2012). La importancia del contexto cultural en el desarrollo del juego infantil. En J. A. García Madruga, R. Kohen, C. del Barrio, I. Enesco y J. Linaza (Eds.) *Construyendo mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval*. Madrid: UNED.

López Fernández Cao, M. (2015). *Para qué el arte*. Editorial Fundamentos.

López Fernández Cao, M., Caeiro Rodríguez, M., Álvarez Rodríguez, D., Fontal Merillas, O. y Marfil Carmona, R. (Eds.). (2022). *Libro blanco. Especialidad en los grados de Magisterio y centros educativos en Educación Artística, Plástica, Visual y Audiovisual*. SEA. Sociedad para la Educación Artística. https://bit.ly/3MZblO5

López Martín, E. C. (2000). Una reflexión sobre los objetivos en la didáctica de la expresión plástica en la enseñanza escolar. *Aula abierta*, 75, 217-238.

López-Martínez, M.D. y Moreno, L. (2019). La instalación artística como propuesta didáctica para fomentar el desarrollo social en educación infantil. En M.D. López, E.C. Mesas & E. Santos (coord.). *Interacciones artísticas en espacios educativos y comunitarios* (pp.241-266). Nau Llibres.

Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1995). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapeluz.

Lowenfeld. V. (1973). *El niño y su arte*. Kapelusz.

Luquet, G. H. (1978). *El dibujo infantil*, Barcelona: Editorial Médica y Técnica S.A.

Luquet, G. H. (1981). *El dibujo infantil*. Barcelona: Médica y Técnica.

M

Malaguzzi, L. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

Maldonado, A. (Coord.) (2004) *Libro Blanco Título del Grado en Magisterio Volumen 1*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf/bd7fdceb-075e-6256-b769-f89502fec8aa?t=1654601800472

Maldonado, A. (Coord.) (2004). *Libro Blanco Título del Grado en Magisterio Volumen 2*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Anexos). https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_jun05_magisterio2.pdf/b92208a8-f92b-a5a7-9f99-823773a149ee?t=1654601803298

Malinin, L. H. (2019). How Radical Is Embodied Creativity? Implications of 4E Approaches for Creativity Research and Teaching. *Frontiers in Psychology,* 10, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02372

Marín, R. (2011b). El dibujo infantil: imágenes, relatos y descubrimientos simbólicos. En R. Marín (Coord.), *Didáctica de la educación artística para primaria* (pp. 54-106). Madrid: Pearson.

Marín, R. (2011c). Aprender a dibujar para aprender a vivir. En R. Marín (Coord.), *Didáctica de la educación artística para primaria* (pp. 3-51). Madrid: Pearson.

Marín, R. (coord.) (2011a). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson.

Mariscal, S. y Giménez Das., M. (2013). Principales conceptos de la teoría piagetiana. En *Psicología del desarrollo humano (Vol. I). Desde el nacimiento a la primera infancia* (pp. 26-35). Madrid: McGraw-Hill Interamericana-M.U.A.

Martínez-Agut, M. P., y Ramos Hernando, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. In *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación* (pp. 139-151). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

Martínez Cano S. (2019). Instalaciones artísticas como metodología de aprendizaje en futuros docentes. En Juan Carlos Torres (Ed.).T*endencias y retos en la formación inicial de docentes* (pp. 313-326). Universidad Pontifica de Comillas.

Medina, R. (coord.) (1994) La política educativa en España: Líneas actuales y prospectiva, en Colom, A. J. (ed.) *Política y planificación educativa* (pp. 123-146). Sevilla, Preu Spinola.

Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Mesías Lema, J. M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación , 57*(4), 19-28.

Mesías-Lema, J. M., Calviño-Santos, G., Álvarez-Barrio, C. y Díaz-Seoane, Á. (2022). Videopoesía, artivismo y defensa de los derechos medioambientales en la formación docente. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, 1(2).

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

Monge, J.J. (2005). Espacio Europeo Superior e implicaciones para las titulaciones de Magisterio en España. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 8*(2), 1-6. http://www.aufop. com/aufop/home/

Moreno Montoro, M. I. y Cueva Ramírez, M. L. (2022) (Edits). Monográfico Extraordinario VI: Seamos radicales: hacer es arte y educación. *Tercio Creciente, Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural*.

Montero, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37. https://tejuelo.unex.es/article/view/2451

Montessori, M. (1928 [1994]). *Ideas generales sobre el método: Manual práctico*. Clásicos CEPE.

Moraza, J.L. (2012). *Arte en la era del capitalismo cognitivo*. Centro de Estudios, Museo Nacional Centro de Arte del Reina Sofía.

Morin, Edgar. (1999). Enseñar la condición humana. En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México, Colección y cultura para el nuevo milenio UNESCO.

Munari, B. (1997. *Bruno Munari en su estudio y en el laboratorio de Beba Restelli*. Medialogo, Provincia di Milano, Servizio audiovisivi, 1/4/1997. [Vídeo]. Recuperado el 19/05/2024 de https://www.youtube.com/watch?v=MKvh1mAcLjw

N

NoëL, B. (1997). *La castracción mental*. Madrid: Huerga y Fierro Editores, col. La rama dorada.

Núñez, B. J., Gómez Vidal, J. y Álvarez, A. 1973). *Manos hábiles. Formación Pretecnológica. 7º Curso Educación General Básica*. Editorial Miñón.

Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

O

Orozco López, M. T. (2009). El libro álbum: definición y peculiaridades. *Sincronía*, 52. http://sincronia.cucsh.udg.mx/orozcofall09.htm

Ortíz de Maschwitz, E. M. (1994). *El cerebro en la educación de la persona*. Buenos Aires: Bonum

P

Pacheco Menéndez, T. (1989). El sistema educativo mexicano. Su contexto socioeconómico y político. *Revista de educación*, 289, 465-476.

Parsons, M. (1987). *How we understand art: A cognitive development account of aesthetic experience*. Nueva York: Cambridge University Press.

Parsons, M. J. (2002). *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.

Parsons, M. (1992). Cognition as interpretation in art education. B. Reiner y R. A. Smith (eds.). *The arts, education and aesthetic knowing: Ninety-first yearbook of the National Society for the Study of Education* (Parte II, 92-123). Chicago: University of Chicago Press.

Pascale, P. (2005). ¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi. *Arte, Individuo y Sociedad*. 17, 61-84.

Pérez Franco, D., de Pro Bueno, A. y Pérez Manzano, A. (2018). Actitudes ambientales al final de la ESO. Un estudio diagnóstico con alumnos de Secundaria de la Región de Murcia. *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias, 15*(3), 3501. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_ Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15. i3.3501

Pestalozzi. E. (1807). *El ABC de la visión intuitiva o principios de la visión relativamente a los tamaños*. Madrid: Imprenta Real.

Pía Fontana, M. y Mayorga Cárdenas, M. (2017). ¿Pueden los patios escolares hacer ciudad? *Revista Proyecto, Progreso, Arquitectura*, 17, 116-131. https://bit.ly/3xJAseD

Punset, E. (2011). *El cerebro construye la realidad:* Entrevista a Kia Nobre. Programa Redes, n 108. Recuperado el 4 de junio de 2025 de: http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-cerebroconstruye-realidad/1236886/

R

Read, H. (1996). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

Roche Navarro, A. (1976). *Trabajo con las manos. Expresión Plástica-Manualidades 4º curso*. Editorial Everest.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.

Rousseau, J. (2010). *Emilio o De la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Rubio, L y Riaño, M.E. (2019). Arte y Educación: Instalaciones en el aula de Infantil. *Revista d`Innovació Docent Universitária* (11), 55-64. http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2019.11.5

Ruiz Campos, A. M. (2009). Retórica de la ilustración en el álbum ilustrado. Las figuras retóricas ilustradas. En Martos, E. y Rösing (Coords.). *Prácticas de lectura y escritura*. Universidade de Passo Fundo, (pp. 371-398).

Ruiz de Velasco, A., Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.

Ruiz de Velasco, A., Abad, J. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 37-62.

Ruiz de Velasco, A., y Abad, J. (2014). Contextos de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones. *Revista Aula de Infantil*, 77, 11-28.

S

Salazar Méndez, D. E. (2015). *Bases didácticas de la Educación Artística en la actualidad*. México D. F.: Facultad de Artes y Diseño (FAD).

Sánchez, G. (2010). Educación estética y educación artística. *Aula*, 16, 21-32.

Sanz De Acedo, M.L., y Sanz De Acedo, M.T. (2007). *Creatividad individual y grupal en educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, Eiunsa, S.A.

Sarlé, P. (Coord.) (2008). *Objetos, juego y construcciones. En Enseñar en clave de juego: Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas (Noveduc).

Scheffler, I. (1986). In praise of the cognitive emotions. In I. Scheffler (Ed.), *Inquiries: Philosophical studies of language, science, and learning* (pp. 347–361). Indianapolis: Hackett.

Slatthery, P. (1995). *Curriculum Development in the Postmodern Era*. Peter Lang.

Stankiewicz, M. (2007). Capitalizing art education: Mapping international histories. En L. Bresler (Eds.), *International handbook of research in arts education* (pp. 7-30). Dordrecht: Springer.

Stankiewicz, M. A. (2009). Constructing an International History of Art Education: Periods, Patterns, and Principles. *The International Journal of Arts Education*. Vol. 1.

Stankiewicz, M., Amburgy, P. y Bolin, P. (2011). Questioning the past: Contexts, functions, and stakeholders in 19th-century art education. En E. Eisner y M. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 33-53). New York: Routledge.

Sterh, N. (1994). *Knowledge Societies*. Londres: Sage.

Stern, A. (1968). *Une nouvelle comprehension de lárt enfantin*. Neuchatel: Delachaux and Niestlé.

Stern, A. (1972). *Comprensión del arte infantil*. Buenos Aires: Kapelusz,

T

Tabernero, R. (2010). Claves para una política de la recepción del libro-álbum: Un lector inserto en una "inmensa minoría.". En *32º Congreso Internacional IBBY* (pp.1-8).

Torrance, E. P., Myers, R.E. (1976). *La Enseñanza Creativa*. Madrid: Santillana.

Touriñán López, J.M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte. *ESE. Estudios sobre educación*, 21, 61-81.

U

Utrera, G. y Jiménez, M. (2014). Análisis de la adaptación de una asignatura de primer curso a créditos ECTS. *XV Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática:* http://www.ac.upc.edu/app/research-reports/html/RR/2011/9.pdf

V

Valdemoros, M. A. y Lucas, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, (42), 53-60. https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70009-5

Valderrama-Hernández, R., Alcántara, L., Sánchez-Carracedo, F., Caballero, D., Serrate, S., et al., (2020). ¿Forma en sostenibilidad el sistema universitario español? Visión del alumnado de cuatro universidades. *Revista Educación XXI, 23*(1), 221-245. https://doi.org/10.5944/educxx1.23420

Varela, F. (2000). *Four batons for the future of cognitive science*. Dumont Cologne: Envissioning Knowledge, B. Wiens (Ed.).

Varela, F. J; & Maturana, H. R. (1973). De *Máquinas y Seres Vivos: Una teoría sobre la organización biológica*. (Hay edición revisada de 1995). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Varela, J. (1988). La Educación ilustrada o cómo fabricar sujetos dóciles y útiles. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 1, 245-274.

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata

Vecchi, V. y Giudici, C., (2004). *Bambini, arte e artisti*, Reggio Emilia. Reggio Children.

Verea, N., Naval, C. y Arbués, E. (2018). Innovación metodológica y responsabilidad social en la práctica docente universitaria. En Concepción Naval y Elena Arbués (Edts.), *Hacer la Universidad en el espacio social*. EUNSA..

Vergara-Ramírez, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: Ediciones SM, Biblioteca Innovación educativa.

Vigotsky, L. S. (2014). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal.

Villafañe, J. (1987). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide.

W

Wallas, G. (2014). *The Art of Thought*. Solis Press: England.

Welti, M.E. (2016). Las historias de la educación artística y la escolarización de las artes plásticas: aproximación a un estado de la cuestión. *1° Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística*. Facultad de Humanidades y Artes – Universidad Nacional de Rosario.

White, J. (2011). 20th-Century Art Education: A historical perspectiva. En E. Eisner y M. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 55- 84). New York: Routledge.

Wilds, E. y Lottich, K. (1962). *The fondations of modern education*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Winner, E., R. Goldstein, T. y Vincent-Lancrin, (S. 2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*, OCDE.

Wolf Palmer, D. (1991). El aprendizaje artístico como conversación. En D. J. Hargreaves (Coord.), *Infancia y educación artística* (pp. 40-60). Madrid: Ediciones Morata, S. A.

Z

Zabalza, M.A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES (Guía de guías)*. Documento de trabajo – Universidad de Santiago de Compostela.

Zabalza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Legislación y normativa

Acuerdo de 11 de diciembre de 2014, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza, por el que se aprueba la Normativa reguladora de la dedicación del profesorado de los cuerpos docentes universitarios. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://zaguan.unizar.es/record/30635/files/norma_reconocimiento_actividades_PDI.pdf

Acuerdo de 4 de diciembre de 2019, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza, por el que se modifica la composición de algunos Departamentos de la Universidad de Zaragoza. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.unizar.es/sg/pdf/acuerdos/2019/2019-12-04/1_Acuerdo%20Modificacion%20Departamentos.pdf

Borrador del Anteproyecto de Ley por la que se modificaría la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades en relación con el estatuto del personal docente e investigador (2019). Recuperado el 4 de junio de 2025: https://feccoo-madrid.org/e89380a282a20e8f64eb380c1711de6c000063.pdf

Comunicado de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones (2000). *Realización del "Espacio europeo de la investigación": orientaciones para las acciones de la Unión en el ámbito de la investigación (2002-2006). COM (2000) 612 final.* Recuperado el 4 de junio de 2025: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0612:FIN:ES:PDF

Comunicado de la Comisión de Comunidades Europeas (2000). *Hacia un espacio europeo de investigación. Brussel·les. COM (2000) 6 final.* Recuperado el 4 de junio de 2025: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0006:FIN:ES:PDF

Comunicado de la Comisión de Comunidades Europeas (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Brusselles. COM (2001) 678 final.* Recuperado el 4 de junio de 2025: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF

Comunicado de la Comisión de Comunidades Europeas (2003). *El Espacio Europeo de Investigación: un nuevo impulso. Reforzar, reorientar, abrir nuevas perspectivas. Brusselles. COM (2002) 565 final.* Recuperado el 4 de junio de 2025: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0565:FIN:ES:PDF

Comunicado de la Comisión de Comunidades Europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Brusselles. COM (2003) 58 fina*l. Recuperado el 4 de junio de 2025: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:ES:PDF

Declaración de Berlín (2003). *Educación Superior Europea.* Recuperado el 4 de junio de 2025: http://www.eees/pdf/Berlin_ES.pdf

Declaración de Bucarest (2012). *Comunicado de la conferencia de ministros europeos responsables de la educación superior reunidos los días 26 y 27 de abril de 2012.* Recuperado el 4 de junio de 2025: http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012(2).pdf.

Declaración de Budapest- Viena (2010). *Declaración sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, (12 de marzo).* Recuperado el 4 de junio de 2025: http://goo.gl/pM60xm.

Declaración de Praga (2001). *Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Promoción de la cooperación europea en la garantía de calidad, 3.* Recuperado el 4 de junio de 2025: http://www.eee.es/pdf/Praga_ES.pdf

DECRETO 1/2004, de 13 de enero, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Zaragoza (BOA número 8, de 19 de enero). Recuperado el 4 de junio de 2025: https://zaguan.unizar.es/record/13716/files/BOUZ_25_2004.pdf

DECRETO 27/2011, de 8 de febrero, del Gobierno de Aragón, por el que se modifican los Estatutos de la Universidad de Zaragoza, aprobados por Decreto 1/2004, de 13 de ene-ro. Recuperado el 4 de junio de 2025: http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=579787160404

DECRETO 84/2016, de 14 de junio, del Gobierno de Aragón, por el que se modifican los Estatutos de la Universidad de Zaragoza, aprobados por Decreto 1/2004, de 13 de ene-ro, del Gobierno de Aragón. Recuperado el 4 de junio de 2025: http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=913052023333

Estatutos de la Universidad de Zaragoza, aprobados por Decreto 1/2004, de 13 de enero, del Gobierno de Aragón (BOA de 19 de enero de 2004). Recuperado el 4 de junio de 2025: https://academico.unizar.es/sites/academico/files/archivos/estatutosunizar.pdf

Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público. BOE, número 89. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-7788

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. «BOE» núm. 209, de 1 de septiembre de 1983. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/boe/dias/1983/09/01/pdfs/A24034-24042.pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 24 de mayo de 2006. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001. BOE, núm. 89. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786

Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de UNIVERSIDADES, encomienda al Gobierno la elaboración de un Real Decreto sobre el Estatuto del Personal Docente o Investigador. BOE, núm. 70. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. «BOE» núm. 307, de 24/12/2001. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. BOE núm. 70, de 23 de marzo de 2023. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/buscar/pdf/2023/BOE-A-2023-7500-consolidado.pdf

Memoria de Verificación del Grado en magisterio en Educación Infantil (25 de agosto de 2023). Universidad de Zaragoza. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://academico.unizar.es/sites/academico/files/archivos/ofiplan/memorias/grado/sociales/mv_117.pdf

Orden ECD/853/2022, de 13 de junio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://educaaragon.es/documents/20126/2789383Orden+ECD+853+2022+de+13+de+junio+%28BOA+17+de+junio%29.pdf/54bd6877-57e1-f20c-49a8-5fc28590e98d?t=1661767194658

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. BOE núm. 312. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf

Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 43, 4943-4974. Recuperado el 4 de junio de 2025: http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=261765895252&type=pdf

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la

educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE . Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf.

Proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario, Boletín Oficial de las Cortes Generales, *n. 111*. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/A/BOCG-14-A-111-1.PDF

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. BOE . *Núm. 28*. Recuperado el 4 de junio de 2023:https://educa.aragon.es/documents/20126/2789383/RD+95-2022+de+1+de+febrero.pdf/0557bba4-dc1e-5603-d0e4-9f679a49c2e6?t=1661764673931

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado, nº233. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-15781

Real Decreto 1313/2007, de 5 de octubre, por el que se regula el régimen de los concursos de acceso del profesorado acreditado. BOE, núm. 241. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-17582

Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE, núm. 260. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial del Estado, nº224, 18 de septiembre de 2003. BOE, núm. 224. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-17643

Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior «BOE» núm. 185, de 3 de agosto de 2011. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/boe/dias/2011/08/03/pdfs/BOE-A-2011-13317.pdf

Real Decreto 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/eli/es/rd/2008/09/12/1509/dof/spa/pdf

Real Decreto 1086/1989, sobre retribuciones del profesorado universitario. Boletín Oficial del Estado, 216, España. Madrid 9 de septiembre de 1989. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/ boe/dias/1989/09/09/pdfs/A28653-28656.pdf

Real Decreto 1125/2003, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial del Estado, 224, España. Madrid 18 de septiembre de 2003. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf

Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, Boletín Oficial del Estado, 260, España. Madrid 30 de octubre de 2007. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf

Real Decreto 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos. Recuperado el 4 de junio de 2025:https://www.boe.es/eli/es/rd/2008/09/12/1509/dof/spa/pdf

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 4, 474-482. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1630

R*eal Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. (BOE 31 de diciembre de 2010)*. BOE, núm. 318. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-20147

Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario (BOE 19/06/1985), dictado en desarrollo de la LRU. BOE, núm. 146. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-11578

Resolución de 11 de junio de 2020, de la Universidad de Zaragoza, por la que se publica la modificación del plan de estudios del Graduado o Graduada en Magisterio en Educación Infantil por la Universidad de Zaragoza. BOA, núm. 124. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://academico.unizar.es/sites/academico.unizar.es/files/archivos/ofiplan/memorias/grado/boaboe/planes/sociales/plan_boa_modif_2_117.pdf

Resolución de 24 de junio de 2025, de la Universidad de Zaragoza, por la que se convoca concurso de acceso a plazas de cuerpos docentes universitarios. BOA núm. 159 de 3 de julio de 2025. Recuperado el 3 de julio de 2025 de: *https://www.boe.es/boe/dias/2025/07/03/pdfs/BOE-A-2025-13593.pdf*

The SDGs in an EU context (2020). European Union EUROSTAT. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://ec.europa.eu/eurostat/documents/4031688/11010788/KS-01-20-192-EN-N.pdf/ae63aff0-a6f3-1d47-da83-c6886b9daaab?t=159248626800"

UNESCO (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística construir capacidades creativas para el siglo XXI. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa

UNESCO (2024). *Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística Conferencia: "Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Cultural y Artística, Abu Dhabi, 2024"*. Recuperado el 4 de junio de 2025: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390135_spa

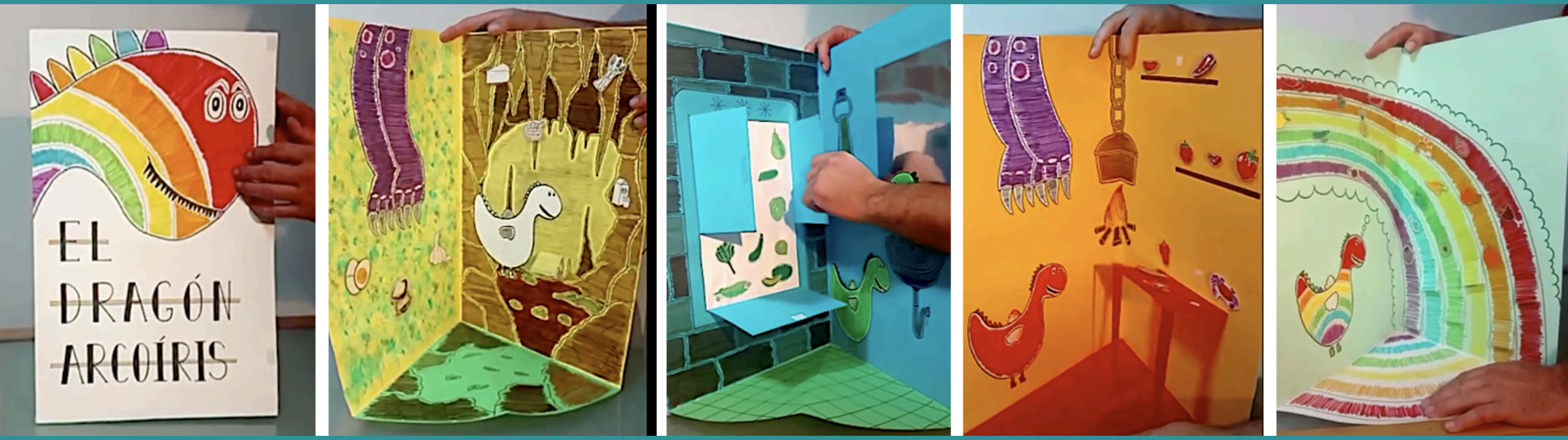


Figura 64. Cuento-Libro álbum *El dragón arcoíris*, creado por alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil (Caeiro, 2022)



Figura 65. Cocreando una instalación arteducadora con alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil (Enfedaque y Caeiro, 2024)

"Una **instalación** es preparar un lugar para que pueda ser utilizado por el usuario de una manera determinada. Es permitir que se pongan en funcionamiento un conjunto de instrumentos, aparatos, equipos o servicios; que se puedan activar una serie de funciones según las necesidades de cada momento. El que instala posibilita una nueva utilización del espacio en el que actúa, pero conviene tener en cuenta que quien la pone en marcha, quien le da un determinado uso, es quien lo utiliza, el ***usuario***."

(Larrañaga, 2001: 31)

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS 6

6. ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

6.1 Tablas pág.

Tabla 1. Época y características de la educación artística 43
Tabla 2: Tipo de proyectos según Kilpatrick 53
Tabla 3. Funciones mentales y expresivas de las fases del pensar y el conocer 59
Tabla 4. Acciones del "pensamiento" de la Taxonomía de Bloom Revisada 61
Tabla 5. Etapas evolutivas del Dibujo Infantil 75
Tabla 6. Fases del proceso de creación según Wallas 79
Tabla 7. Fases y acciones básicas de un proyecto creador (artístico) 79
Tabla 8. Educación artística versus manualidades inertes 97
Tabla 7. Asignaturas y encargo docente según el POD 2023-2024 136
Tabla 8. Normativa jurídica relacionada con el profesorado universitario 143
Tabla 10. Estadísticas aprobados alumnado de Educación Visual y Plástica (periodo 2018-2022) 147
Tabla 11. Distribución de materias y créditos del título 152
Tabla 12. Módulos y materias del Grado de Magisterio en Educación Infantil en la Universidad de Zaragoza 154
Tabla 13. Relación de asignatura, curso y secuenciación durante el Grado 155
Tabla 14. Competencias de la materia 178
Tabla 15. Objetivos formativos de la asignatura Educación Visual y Plástica y relación con los Resultados de Aprendizaje 182
Tabla 16. Actividades formativas de la asignatura Educación Visual y Plástica 184
Tabla 17. Contenidos de la asignatura 186
Tabla 18. Temario de la asignatura Educación Visual y Plástica 188
Tabla 18. Temario de la asignatura Educación Visual y Plástica (continuación) 189
Tabla 18. Temario de la asignatura Educación Visual y Plástica (continuación) 190
Tabla 18. Temario de la asignatura Educación Visual y Plástica (continuación) 191
Tabla 18. Temario de la asignatura Educación Visual y Plástica (continuación) 192
Tabla 19. Organización temporal de los temas y horas presenciales y no presenciales 196
Tabla 20. Técnicas e instrumentos de evaluación más comunes 201
Tabla 21. Organización de la evaluación de la asignatura 205
Tabla 22. Desarrollo del Tema 1 209
Tabla 23. Desarrollo del Tema 2 214
Tabla 24. Desarrollo del Tema 3 220
Tabla 25. Desarrollo del Tema 4 223
Tabla 26. Desarrollo del Tema 5 226
Tabla 27. Desarrollo del Tema 6 231
Tabla 28. Desarrollo del Tema 7 236
Tabla 29. Desarrollo del Tema 8 240
Tabla 30. Desarrollo del Tema 9 244
Tabla 31. Desarrollo del Tema 10 249
Tabla 32. Desarrollo del Tema 11 251
Tabla 33. Desarrollo del Proyecto 1 258
Tabla 34. Listado de Microprácticas para el Cuaderno Arteducador/Maleta Arteducadora 24-25 282
Tabla 35. Rúbrica Cuaderno Arteducador/Maleta Arteducadora 283
Tabla 36. Listado de la bibliografía de la asignatura 284
Tabla 37. Ficha práctica 1 286
Tabla 38. Ficha práctica 2 288
Tabla 39. Ficha práctica 3 290
Tabla 40. Ficha Proyecto 1 292
Tabla 41. Ficha Proyecto 2 295
Tabla 42. Ficha Proyecto 3 297
Tabla 43. Cuestionario sobre los temas para el alumnado 303

6.2 Figuras pág.

Figura 1. Niño artista diverso 6
Figura 2. Ían escribiendo su nombre en la orilla con troncos que trajo la marea 8
Figura 3. Espiral de colores. Instalación artística del alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil 24
Figura 4. Cuatro modos de aprender a escribir y dibujar de Ían 31
Figura 5. Teo e Ian aprendiendo a percibir un arbusto antes de dibujarlo 32
Figuras 6 y 7. Ían y la abuela dibujando el Valle d´Otal en Huesca 36
Figuras 8 y 9. Aplicación de la filosofía de María Montessori y niños y niñas en un taller de Franz Čižek 39
Figura 10. Jacqueline Goodnow con su nieta Emily en 1998 40
Figura 11. Modelos y corrientes más significativas de la segunda mitad del Siglo XX 44
Figura 12. Aula habitual transformada en instalación arteducadora 46
Figura 13. Análisis gráfico antropométrico de la diversidad del aula de Educación Visual y Plástica 51
Figura 14. Esquema gráfico: El desarrollo de la inteligencia según Piaget 57
Figura 15. Re-creando la Taxonomía revisada de Bloom para niños artistas 64
Figura 16. Dibujo de Teo a los 5 años de Papa Noë 70
Figura 17. Dibujo de Teo a los 10 años: El pueblo de los Naturaya 74
Figura 18. Dibujo de Teo a los 5 años 76
Figura 19. Mis hijos y yo escuchando el Museo Pablo Gargallo en Zaragoza 84
Figura 20. Tocar las flores en el paseo de Ordesa 86
Figura 21. Explicaciones e interacciones paseando en el lugar específico del arte y la naturaleza 87
Figura 22. ¿Qué significa el arte para el niño? 90
Figura 23. Fotogramas del vídeo ¿Cómo dibujar un niño? Cuento creado por alumnas del Grado de Educación Infantil 92
Figura 24. Instalación artística Bajo el mar 96
Figura 25. Manualidad inerte versus Autoexpresión cognitiva 101
Figura 26. Historia editorial de las manualizaciones en educación 102
Figura 27. ¿Qué expresan esta manos? 103
Figura 28. Abriendo el esquema del "triángulo del conocimiento" (investigación, educación, innovación) de la Unión Europea (2008) a los tétrades y polípticos de la Educación Artística y Cultural 110
Figura 29. Combinación de metodologías diversas en los planteamientos ECTS 114
Figura 30. Ecosistema de la Educación Artística articulando las vidas de docente y discente 117
Figuras 31 y 32. La Universidad en cifras del 2024 120
Figura 33. Plantas y espacios del edificio que alberga la Facultad de Educación en el campus de Zaragoza 122
Figura 34. Alumnado de magisterio preparando su proyecto interdisciplinar a la entrada dela Facultad de Educación en el campus de Zaragoza 123
Figura 35. Foto de la entrada principal a la Facultad de Educación 124
Figura 36. Creando instalaciones en los espacios de la Facultad de Educación 125
Figura 37. Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación en el edificio principal 128
Figura 38. Proyecto interdisciplinar implementado en Aula de Música en la Facultad de Educación 129
Figura 39. Proyecto interdisciplinar implementado en la Pista Polideportiva (Pabellón) de la Facultad de Ciencias de la Educación 130
Figura 40. Proyecto interdisciplinar implementado en la Sala de Expresión Corporal de la Facultad de Educación en el Pabellón 131
Figura 41. Proyecto interdisciplinar implementado a la entrada de la Facultad de Educación 132
Figura 42. Despacho en la cuarta planta del Área de Didáctica de la Expresión Plástica 139
Figura 43. Cartografías de las áreas artísticas de infantil realizadas en un Proyecto Docente interdisciplinar: Disciplinas 165
Figura 44. Cartografías de las áreas artísticas de infantil realizadas en un Proyecto Docente interdisciplinar: Contextos 166
Figura 45. Cartografías de las áreas artísticas de infantil realizadas en un Proyecto Docente interdisciplinar: Saberes 167
Figura 46. Cartografías de las áreas artísticas de infantil realizadas en un Proyecto Docente interdisciplinar: Dominios 168
Figura 47. Alumnado del Grado en magisterio en Educación Infantil montando una instalación arteducadora 170
Figura 48. Maleta Arteducadora conteniendo las microprácticas de una alumna del Grado en magisterio en Educación Infantil 204
Figura 49. Fotograma del vídeo sobre el cuento El punto 208
Figura 50. Experiencias de la práctica "Despertando sensaciones" 210
Figura 51. Fotograma de la película basada en la obra de Dickens: The Life and Adventures of Nicholas Nickleb 213
Figura 52. Figura retórica visual de una alumna del Grado en magisterio en Educación Infantil 216
Figura 53. Fotograma de La Flor 221
Figura 54. Instalación artística educadora Nos movemos por nuestro universo, de alumnado del Grado en magisterio en Educación Infantil 226
Figura 55 Alumnas del Grado en Magisterio en Educación Infantil poetizando un paseo y obras artísticas, Zaragoza 236
Figura 56. Cuentos-Libro álbum de alumnas del Grado en Magisterio en Educación Infantil 239
Figura 57. Foto-secuencia de la creación de una vaca iniciando por el tronco por Erea, 8 años y 3 meses 240

Figura 58. De paseo artístico con el alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil al IAACC Pablo Serrano lInstituto Aragonés de Arte y Cultura Contemporáneos 244
Figuras 59 y 60. De paseo artístico con niños y niñas de un Colegio de Educación Infantil (3, 4 y 5 años) 251-252
Figura 61. Momentos de implementación del proyecto interdisciplinar elaborado por un grupo del Grado en Magisterio en Educacion Infantil Elmer y sus colores 254
Figura 62. Alumnas despertando sensaciones 258
Figura 63. Contenido de una Maleta Arteducadora 260
Figura 64. Cuento-Libro álbum El dragón arcoíris, creado por alumnado del Grado en magisterio en Educación Infantil 270
Figura 65. Cocreando una instalación arteducadora con alumnado del Grado en magisterio en Educación Infantil 271
Figura 66. Portado del libro de Rébecca Dautremer Las ricas horas de Jacominus Gainsborough 284
Figuras 67 y 68. Dos creaciones del ilustrador Pawel Kuczyński 284
Figuras 69 y 70. Dos dibujos infantiles de la etapa preesquemática 286
Figuras 71 y 72. Izquierda, página del libro Paseos Sensibles I: el placer de caminar y aprender; derecha, Fragmento de Walkspaces: el andar como práctica estética 287
Figuras 73, 74. Izquierda, Página web con ejemplos de instalaciones escolares; derecha, Instalación Igloo-Libro 293
Figuras 75 y 76. Izquierda, Cómo hacer y contar un cuento infantil; derecha, ¿Cómo crear e inventar cuentos? 295
Figura 77. Rúbrica de evaluación del Proyecto 3: Crear y contar cuentos 296
Figuras 78. Rectángulo cromático valoración instalaciones Proyecto 2 297
Figura 79. Rectángulo cromático valoración cuentos ilustrados Proyecto 3 298
Figura 80. Rectángulo cromático valoración cuentos ilustrados Proyecto 3 cubierto por alumnado 299
Figura 81. Ejemplo de configuración Prueba Global (1) 301
Figura 82. Ejemplo de configuración Prueba Global (2) 302
Figuras 83 y 84. Carteles exposición cuentos y álbumes en la Biblioteca de la Facultad de Educación 303
Figura 85. Carteles Jornadas Arte, Educación e Infancia, Facultad de Educación 304

ANEXOS

Tabla 34. *Listado de Microprácticas para el Cuaderno Arteducador/Maleta Arteducadora* curso 24-25

MICROPRÁCTICAS		DESCRIPCIÓN
1	**Diseño y formato Cuaderno Arteducador/ Maleta Arteducadora (0,2)**	Diseña y piensa en tu Cuaderno Arteducador o tu Maleta Arteducadora (el aspecto exterior, el material, el tamaño, la forma…). Ten en cuenta que debe "contener": • una reflexión textual-visual sobre la materia de educación artística. Puede ser en forma de tarjetas… la reflexión se puede realizar en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo crees que debería ser una buena educación artística en la Educación Infantil? ¿Qué se pretende conseguir con la educación artística? ¿Cómo deberían desarrollarse las clases de arte? ¿Cómo crees que debe ser un/una buen/buena docente de educación artística? Relaciona las preguntas con la educación artística recibida y tus expectativas en esta materia.
2	**Línea de tiempo de la Historia de la Educación Artística (Tema 1) (0,2)**	Realiza una línea de tiempo a partir del tema impartido. Incluir la propuesta de cuatro actividades artísticas para Educación Infantil teniendo en cuenta los diferentes modelos educativos de Educación Artística (modelo academicista, la autoexpresión creativa, la Educación Artística Basada en Disciplinas (DBAE) y la cultura visual). Para las actividades se deben especificar los siguientes apartados: • Contextualización (edades, lugar donde se desarrolla la actividad). Al menos una para el primer ciclo (0-3 años) • Objetivo Principal de la actividad. • Breve desarrollo de la actividad. • Materiales que se utilizarán para realizar la actividad.
3	**Mapa visual-cartografía sesión métodos (Tema 2) (0,2)**	Realiza un mapa visual-cartografía categorizando lo visto en el tema en relación a los métodos. Debes incorporar al menos el diseño de una propuesta de método que atienda a las fases y apartados necesarios, según escojas Instalación artística, Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos, Taller Artístico, Paseo Artístico Sensible… aplicando la personalización del método.
4	**Actividades de arte, espacio y juego en infantil (Tema 3) (0,2)**	Crea/diseña un juego a partir de lo visto en el tema en relación al arte. Uso de actividades artísticas basadas en el juego: puede ser para el primer ciclo o para el segundo ciclo de infantil. Para el juego se deben trabajar los siguientes apartados: • Contextualización (edades, lugar donde se desarrolla el juego). • Objetivo/s del juego. • Descripción del juego (instrucciones, indicaciones…). • Materiales que se utilizarán en el juego. • Construirlo/diseñarlo.
5	**Mapa visual-cartografía del curriculum de infantil (Tema 4) (0,2)**	Realiza un mapa visual-cartografía escogiendo entre los conceptos teóricos trabajados o los elementos curriculares de la normativa actual. Debes diseñar al menos, dos instrumentos de evaluación personalizados para aprendizajes artísticos. Pueden ser para las actividades pensadas anteriormente en la línea de tiempo. ¡Ponle imaginación creadora!
6	**Mapa visual-cartografía Competencia Conciencia y Expresiones Culturales (Tema 7) (0,2)**	Realiza un mapa visual-cartografía categorizando lo visto en el tema en relación a la Competencia Conciencia y Expresiones Culturales. Debes incorporar actividades relacionadas con las tres dimensiones de la competencia cultural y artística (expresiva, comprensiva y actitudinal), algunas para el primer ciclo de infantil y algunas para el segundo ciclo. Para cada actividad se deben especificar los siguientes apartados: • Contextualización (edades, lugar donde se desarrolla la actividad). • Objetivo Principal de la actividad. • Breve desarrollo de la actividad. • Materiales que se utilizarán para realizar la actividad.
7	**Iniciativas propias sobre Arteducación (Ad Libitum) (0,3)**	Un cuaderno Arteducador/Maleta Arteducadora es singular, biográfico, desvela la sensibilidad y el conocimiento de quién lo ha realizado. Por tanto, no responde a un programa cerrado preestablecido y prescriptivo. Se espera que sea emergente e incorpore aspectos únicos que nos hablen de la persona que lo ha creado, imaginado, expresado… Sorpréndete a ti misma (artística y educadoramente) al elaborarlo. En ella se pueden incluir las microprácticas voluntarias. Aquí se incluyen las microprácticas voluntarias.

Fuente: *Elaboración propia*

Tabla 35. *Rúbrica Cuaderno Arteducador/Maleta Arteducadora*

ÍTEM		NIVEL DE LOGRO 1	NIVEL DE LOGRO 2	NIVEL DE LOGRO 3	NIVEL DE LOGRO 4
1	**Diseño y formato Cuaderno Arteducador/Maleta Arteducadora**	El diseño y el formato son aburridos y carecen de imaginación creadora y personalización y no aporta la reflexión	El diseño y el formato son algo originales aportando cierta imaginación creadora pero con poca personalización y poca reflexión textual-visual	El diseño y el formato son bastante originales y aportan imaginación creadora y personalización y aporta algo de reflexión textual-visual	El diseño y el formato son muy originales, aportan mucha imaginación creadora y personalización e incluye una excelente reflexión textual-visual
2	**Línea de tiempo de la Historia de la Educación Artística**	La línea del tiempo es un batiburrillo difícil de seguir sin saber cómo ha ido evolucionando y transformándose la educación artística ni incluye actividades	La línea del tiempo es correcta y puede seguirse en parte cómo ha ido evolucionando y transformándose la educación artística pero no aparecen las actividades	La línea del tiempo es correcta y puede seguirse en parte cómo ha ido evolucionando y transformándose la educación artística e incluye algunas actividades	La línea del tiempo es original y puede seguirse diacrónicamente cómo ha ido evolucionando y transformándose la educación artística e incluye todas las actividades y apartados
3	**Mapa visual-cartografía del curriculum de infantil**	La cartografía visual es un batiburrillo incomprensible y no se incluye ningún instrumento de evaluación	La cartografía visual es correcta organizando los principales aspectos del tema pero no se incluye ningún instrumento de evaluación	La cartografía visual es correcta organizando los principales aspectos del tema e incluye un instrumento de evaluación pero de poca aplicabilidad artística	La cartografía visual es original y organiza con claridad los principales aspectos del tema e incluye un instrumento de evaluación personalizado y útil arteducadoramente
4	**Mapa visual-cartografía sesión métodos**	El tema no está bien categorizado visual y textualmente siendo un batiburrillo incomprensible y no incluye el diseño de ningún método	El tema está algo categorizado visual y textualmente permitiendo comprender la riqueza de los métodos pero no incluye el diseño de ningún método	El tema está bien categorizado visual y textualmente permitiendo comprender la riqueza de los métodos e incluye el diseño de un método pero es poco arteducador	El tema está perfectamente categorizado visual y textualmente permitiendo comprender la riqueza de los métodos e incluye el diseño de un método arteducador personal y útil
5	**Actividades de arte, espacio y juego en infantil**	El juego no está bien pensado visual y conceptualmente siendo un batiburrillo incomprensible y las actividades artísticas basadas en el juego no aparecen	El juego está bien pensado visualmente pero no conceptualmente y permite comprender solo en parte la conexión del juego con el arte a través de las actividades ideadas	El juego está bien pensado visual y conceptualmente permitiendo comprender la conexión del juego con el arte e incluye algunas actividades artísticas basadas en el juego muy bien pensadas para una etapa de educación infantil	El juego está bien pensado visual y conceptualmente permitiendo comprender la conexión del juego con el arte e incluye actividades artísticas basadas en el juego tanto para el primer ciclo como para el segundo ciclo de infantil
6	**Mapa visual-cartografía Competencia Conciencia y Expresiones Culturales**	El tema no está bien categorizado visual y textualmente siendo un batiburrillo incomprensible y no incluye actividades artísticas relacionadas	El tema está algo categorizado visual y textualmente permitiendo comprender lo que caracteriza a la competencia Conciencia y Expresiones Culturales pero no incluye actividades artísticas relacionadas con las tres dimensiones	El tema está bien categorizado visual y textualmente permitiendo comprender lo que caracteriza a la competencia Conciencia y Expresiones Culturales e incluye actividades artísticas relacionadas con las tres dimensiones	El tema está bien categorizado visual y textualmente permitiendo comprender lo que caracteriza a la competencia Conciencia y Expresiones Culturales e incluye actividades artísticas relacionadas con las tres dimensiones diferenciando para el primer y el segundo ciclo de infantil
7	**Iniciativas propias sobre arteducación**	No incluye ningún contenido propio	Incluye algún contenido propio pero no es artístico ni arteducador	Incluye contenido propio relacionado con la arteducación pero con poca personalidad	Incluye contenido propio relacionado con la arteducación original y personal

Fuente: *Elaboración propia*

Tabla 36. *Listado de la bibliografía de la asignatura*

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA DE LA ASIGNATURA EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA	
BB	Imanol, A. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro- EUB
BB	VV.AA. (2016). *Didáctica de las artes plásticas y visuales en educación infantil*. Universidad Internacional de La Rioja.
BB	Dondis, D. A. (2004). *La sintaxis de la imagen: Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
BB	Murillo Ligorred, V., Cruz Resano López, J. Y Ramos Vallecillo, N. (coords.). (2018). *Educación artística hoy: el reto de la sociedad de la imagen*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
BB	Revilla Carrasco, A. Murillo Ligorred, V. (coords.) (2019). *Fundamentos conceptuales en educación visual y plástica*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
BC	Abad Molina, J. (2007). Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración. En *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social* (pp.37-76). Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte.
BC	Abad, J. (2006). Escenografías para el juego simbólico. *Revista Aula de Infantil*, 32, 10- 16. http://hdl.handle.net/11162/22468
BC	Acaso, M. (2005). *El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen*. Madrid: Catarata @libro
BC	Acaso, M.; Megías, C. (2018). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Catarata.
BC	Aguirre Arriaga, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia, *Docencia*, 57, 4-15
BC	Arnheim, R. (2008). *Arte y percepción visual: psicología del ojo creador.* Alianza.
BC	Baudrillard, J. (2008). Cultura y simulacro . Kairós.
BC	Berger, J. (2008). *Modos de ver*. Editorial GG.
BC	Besalú Costa, X. (2002). *Educación intercultural*. Madrid: Síntesis
BC	Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
BC	Brea, J. L (2010). *Las tres eras de la imagen: imagen-materia, film, e-image*. Akal.
BC	Bruner, J. S.; Linaza, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
BC	Caeiro Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística:: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, individuo y sociedad*, *30* (1), 159–177, DOI 10.5209/aris.57043.
BC	Caeiro Rodríguez, M. (Coord.) (2020). *La educación estética en la infancia: Aprendiendo a vivir en la Ciudad de las Estrellas. Guía para docentes y familias*. UNIR.
BC	Chao, V. L. (2019). La relevancia del dibujo como elemento de creatividad y expresión plástica: la concepción de los futuros maestros de Educación Infantil. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 29, 227-250
BC	Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
BC	Dadzie, S.; Manzano, P. (2004). *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Morata,
BC	Derrida, J. (1987). *La verdad en la pintura*. Chicago: University of Chicago Press.

Tabla 36. *Listado de la bibliografía de la asignatura (Continuación)*

BC	Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
BC	Marín Viadel, R. (Coord.) (2003). *Didáctica de la educación artística para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
BC	Efland, A. D. et al. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Ibérica.
BC	Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Ibérica.
BC	Eisner, E. W. (2020). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós,
BC	Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó
BC	Hernán, L. (2002). *¿Cómo evaluar el arte?: Evaluación de las enseñanzas de las artes visuales a nivel escolar: prácticas, mitos y teorías*. Fontaine Editores
BC	Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. Opinión, pensamiento. *Cuadernos de pedagogía*, 310, 78-82.
BC	Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
BC	Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
BC	Hoyuelos, A. (2018). Niños, niñas y cultura artística: dibujos y otras expresiones de la cultura infantil. *Laplage em Revista* (Sorocaba), 4, n. Especial.
BC	Lowenfeld, V.; Brittain, W. L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz
BC	Lyotard, J.F. (2000). *La condición posmoderna*. Madrid: Ed. Cátedra.
BC	Mirzoeff, N. (2016). El derecho a mirar. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 13, 29 – 65.
BC	Mitchell, W. J. T.; Mellén, I. (2017). *¿Qué quieren las imágenes?: una crítica de la cultura visual*. Sans Soleil.
BC	Oliveira, M., Silva, B. (2013). Una Imagen sobre la Educación Artística en la actualidad. *European Review of Artistic studies (ERAS), 4* (1), 54-75
BC	Pedró, C. (2005). La educación artística en museos y centros de arte. En Huerta, R.; Calle, R. de la; Arañó Gisbert, J. C. (Coords.), *La mirada inquieta: educación artística y museos*. Universidad de Valencia.
BC	Rancière, J. (2002). La *división de lo sensible. Estética y política*. Salamanca: Consorcio Salamanca.
BC	Rancière, J.; Dilon, A.; Bassas Vila, J. (2010). *El espectador emancipado*. Ellago.
BC	Read, H. (1985). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
BC	Ruiz de Velasco Gálvez, Á., Abad Molina, J. . (2019). *El lugar del símbolo: El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Barcelona: Graó.
BC	Sáinz, A. (2011). *El arte infantil, conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid: Eneida.
BC	Stern, A. (2016). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión. Iniciación a otra mirada sobre el trazo*. Barcelona: Samaruc Ediciones.
BC	Stern, A. (1972). *Comprensión del arte infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
BC	Stern, A.; Thomas, J. J. (1965). *El lenguaje plástico: estudio de los mecanismos de la creación artística del niño*. Buenos Aires: Kapelusz.
BC	Vela, P, Herrán M. (2019). *Piezas Sueltas: El juego infinito de crear*. Madrid: Litera Libros.

Fuente: *UNIZAR*

Tabla 37. *Ficha práctica 1*

PRÁCTICA 1. CREANDO FIGURAS RETÓRICAS VISUALES

TIPO				INDIVIDUAL															
Competencias				Resultados de aprendizaje						Objetivos									
CB	CG	CT	CE	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5	OE6	OE7	OE8	OE9	OE10
CB1 CB4 CB5	CG02 CG11 CG12	CT03 CT05 CT10	CE52 CE55 CE56		X	X			X	X		X	X	X	X		X		

Presentación de la Práctica 1

Las figuras retóricas pueden ser literarias o visuales. El mundo de la ilustración y la publicidad las utilizan para transmitir ideas o mensajes a través de personajes y situaciones diversas. Es el momento de familiarizarse con algunas de estas figuras retóricas para identificarlas en las creaciones de los niños y las niñas. Las figuras retóricas visuales forman parte del nivel tropológico de las imágenes. Y son de diversos tipos: metáforas, sinécdoques, metonimias, hipérboles, personificación o prosopopeya, símil, repetición, alegoría, etcétera.

Objetivos de la Práctica

- Aplicar los conocimientos adquiridos en el tema mediante la práctica
- Ejecutar la creación de figuras retóricas visuales
- Comprender e identificar las relaciones entre ideas o mensajes visuales y las figuras creadas
- Situar en la Educación Infantil el alcance y desarrollo de las figuras retóricas visuales para trabajar con ellas en las aulas

Descripción e instrucciones para realizar la Práctica

La Práctica 1 consiste en:

- Primero: deberás escoger, entre las figuras retóricas visuales vistas en clase, dos de ellas a través de las posibilidades que encuentres.
- Segundo: tienes que crear dos figuras retóricas visuales. En una de las ilustraciones deberás trabajar una situación o contexto determinado (Figuras 64 y 65) y la otra deberá ser un personaje capaz de usarse en un cuento (Figura 63).
- Tercero: entrega físicamente las ilustraciones al docente y por Moodle fotografías de estas. Añade en la entrega una breve reflexión sobre el valor artístico y didáctico de la actividad en el aula de infantil (máximo 20 líneas).

Las técnicas son libres. Pero se aconseja trabajar con útiles trazadores que permitan la línea, precisión en el contorno, detalles… y combinación de secas (lápices) y húmedas (rotuladores, acuarela, gouache…). También puedes usar recursos digitales como Apps o programas de edición digital, hacer collage, etcétera.

Criterios de evaluación (expresados como ítems)

- Riqueza de significado de las figuras retóricas visuales creadas (20%)
- Detalle y acabado de las figuras retóricas (20 %)
- Implicación en la actividad planteada (20 %)
- Conexión con el universo infantil de las figuras retóricas visuales (20%)
- Aporta una reflexión personal acerca de las posibilidades de aplicación al aula de infantil de las figuras retóricas visuales (20%)

Tabla 37. *Ficha práctica 1 (Continuación)*

Recursos y materiales para inspirarse

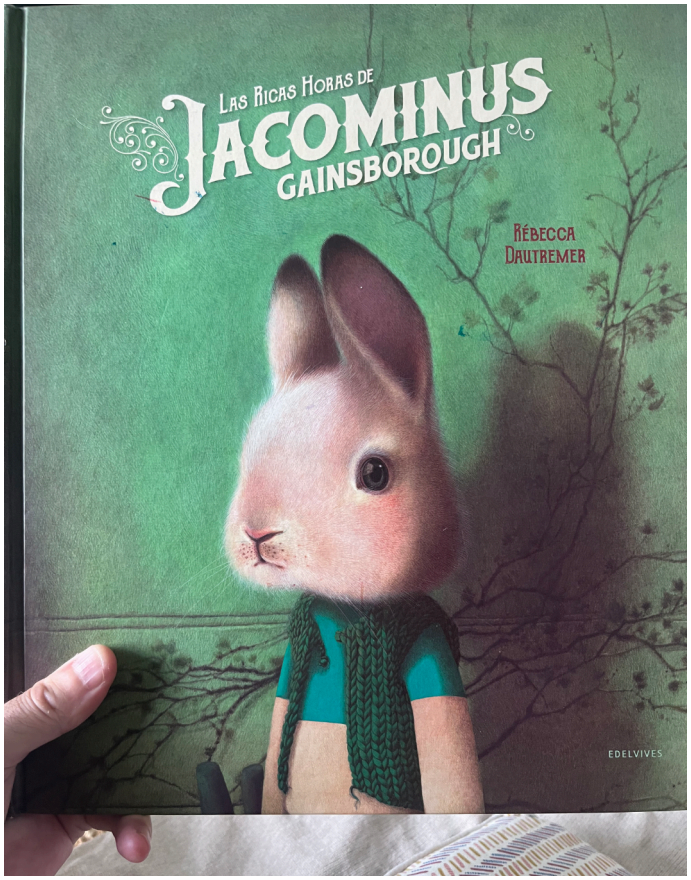


Figura 66. Portado del libro de Rébecca Dautremer *Las ricas horas de Jacominus* Gainsborough, con una: Personificación o prosopopeya visual (Caeiro, 2025)





Figuras 67 y 68. Dos creaciones del ilustrador Pawel Kuczyński: arriba, personificación visual; abajo, metáfora y alegoría visual. Fuente: *Página*

Tabla 38. *Ficha práctica 2*

PRÁCTICA 2. ANÁLISIS DE DIBUJOS INFANTILES

TIPO				INDIVIDUAL															
Competencias				Resultados de aprendizaje						Objetivos									
CB	CG	CT	CE	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5	OE6	OE7	OE8	OE9	OE10
CB1 CB2 CB3 CB4 CB5	CG01 CG03 CG11	CT03 CT08 CT10	CE56 CE57		X			X	X	X			X			X	X		

Presentación de la Práctica 2

Hemos visto en clase las razones por las que los niños y las niñas hacen sus primeros dibujos y los distintos tipos de trazos que realizan y elementos que expresan. Ahora vamos a profundizar analizando un dibujo: correspondiente a la etapa garabateo (0-4 años), o correspondiente a la etapa preesquemática (4-7). Descubrirás cómo lo que hemos comentado en clase aparece (aún con variables) en la realidad de los dibujos de los niños y las niñas de esta edad.

Objetivos de la Práctica

- Aplicar los conocimientos adquiridos en el tema mediante la práctica
- Ejecutar el análisis de dibujos de niños/niñas desde un enfoque evolutivo
- Comprender e identificar las propiedades del uso general del espacio, el color, la figura humana de diferentes etapas gráfico-plásticas
- Situar en la Educación Infantil el alcance y desarrollo de la expresión grafito-plástica de los niños y las niñas

Descripción e instrucciones para realizar la Práctica

La práctica consta de tres partes:

- Primero: deberás conseguir dibujos creados por niños/niñas de familiares, amigos, internet… Algunos, correspondientes a la etapa del garabateo (3-4 años) y otros correspondientes a la etapa preesquemática (4-7). Idealmente pueden ser dibujos tuyos de tu infancia.
- Segundo: realiza el análisis de uno de los dos dibujos, siguiendo el guion general trabajado en clase: descripción objetiva, justificación de la etapa, decodificación, interpretación personal y reflexión. También puedes hacer una comparativa entre dos dibujos de etapas distintas.
- Tercero: entrega la tarea por Moodle para su corrección.

Guion para el análisis en 4 puntos:

- *Descripción objetiva*: ¿qué nos presenta el dibujo a grandes rasgos? Si lo sabemos, podemos indicar los datos del autor/autora y edad.
- *Justificación de la etapa*: se hace a través del uso que el niño/niña hace del espacio, del color, intensidad del trazo, figura humana, línea/s base/s...
- *Decodificación*: es un análisis de los diferentes elementos que aparecen en el dibujo. No es necesario que los describas todos uno por uno. Será mucho mejor hacerlo por grupos. Por ejemplo, si aparecen varios árboles puedes comentarlos en su conjunto, o las "figuras humanas".
- *Reflexión*: la reflexión es personal. Puedes comentar lo que más te ha interesado de ese dibujo, algún detalle que te haya resultado especialmente relevante, lo que has aprendido al prestar atención al dibujo, etcétera.

Tabla 38. *Ficha práctica 2 (Continuación)*

Recuerda que en esta práctica es muy importante que tus comentarios hagan referencia al dibujo que estás analizando exclusivamente. No se trata de hacer un resumen de lo que hemos visto en el tema, sino de localizar los elementos que describe el temario en este dibujo concreto.

En el documento Word que entregarás con el análisis debes incluir la imagen del dibujo que has analizado.

Apartados de la plantilla para el análisis

a) Descripción objetiva: ¿qué nos presenta el dibujo a grandes rasgos?

b) Justificación de la etapa: rasgos generales de la etapa identificada

c) Decodificación: descripción detallada de lo que vemos: uso del espacio (línea base), uso del color, tratamiento de las figuras (formas)…

d) Reflexión personal: aportaciones personales al análisis

Extensión máxima del análisis: tres páginas incluyendo las imágenes analizadas. .

Criterios de evaluación (expresados como ítems)

- Existe coherencia en la justificación de la etapa a la que corresponde el dibujo (20%)
- Identifica y decodifica los distintos elementos y los describe de forma correcta (30%)
- Se centra en las características del dibujo, referenciando el dibujo concreto, sin generalizar (20%)
- Presenta capacidad de análisis e interpretación (20%)
- Aporta una reflexión personal acerca de los aspectos fundamentales propios de la expresión plástica infantil a partir del dibujo analizado (10%)





Figuras 69 y 70. Dos dibujos infantiles de la etapa preesquemática (Caeiro, 2021)

Tabla 39. *Ficha práctica 3*

PRÁCTICA 3. CARTOGRAFÍAS DE PASEOS SENSIBLES

TIPO	PAREJAS/TRÍOS

Competencias				Resultados de aprendizaje						Objetivos									
CB	CG	CT	CE	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5	OE6	OE7	OE8	OE9	OE10
CB1 CB2 CB3 CB4 CB5	CG01 CG02 CG11	CT02 CT03 CT04 CT05 CT08 CT09 CT10	CE54 CE55 CE57	X			X		X		X		X			X	X	X	X

Presentación de la Práctica 3

En Educación Infantil los niños y las niñas deben empezar a identificar obras y artistas y a comprender las historias que les cuentan, a experimentar en espacios naturales o urbanos con salidas escolares y excursiones diversas. Y es algo que implica planear tanto experiencias de aula como fuera del aula, por ejemplo, visita a exposiciones de arte, descubrir las obras que hay en el espacio público o el patrimonio natural…

En este caso denominamos a estas salidas escolares como *Paseos Sensibles Arteducadores*: recorridos en los que se viven experiencias artísticas, estéticas, sensoriales, de valor ecológico conectadas con lo artístico, patrimonial, etcétera.

Objetivos de la Práctica

- Aplicar los conocimientos adquiridos en el tema mediante la práctica
- Crear Cartografías de Paseos Sensibles Arteducadores que giren en torno a obras de arte y artistas, patrimonio material, patrimonio natural, recorridos urbanos... acompañándolas de una Ficha Didáctica (puede estar integrada en la propia cartografía)
- Comprender e identificar las posibilidades que abre el acercamiento al arte, el patrimonio, la naturaleza… tanto dentro como fuera del aula.
- Realizar experiencias con compañeros o niños y/o familiares… en paseos sensibles arteducadores que hagan recorridos en el entorno próximo (Zaragoza, alrededores…)
- Situar en la Educación Infantil las salidas escolares en relación a la comprensión del arte, el patrimonio, la naturaleza… a través de sus protagonistas, en diversos espacios y contextos más allá del aula



Figuras 71 y 72. Izquierda, página del libro Paseos Sensibles I: el placer de caminar y aprender (Caeiro et al., 2024); derecha, página de *Walkspaces:el andar como práctica estética* (Careri, 2024)

Tabla 39. *Ficha práctica 3 (Continuación)*

Descripción e instrucciones para realizar la Práctica

La práctica consiste en:

Primero: debéis escoger un recorrido.
Segundo: tenéis que elaborar artísticamente una Cartografía y diseñar una Ficha Didáctica del paseo.

- La cartografía debe poder plegarse y desplegarse. Recordad que es como "un mapa mental y visual" de un lugar físico. Por eso puede utilizarse el punto (para identificar lugares especiales), las líneas (para identificar recorridos), los planos o superficies (para identificar territorios o zonas homogéneas), color… Además, una cartografía puede tener agujeros y ser del tamaño que se quiera.
- La Ficha Didáctica: incorpora la información necesaria para entender la actividad/actividades que ocurrirán durante el paseo cartografiado: puede acompañar la cartografía o estar integrada en ella, en un lado, por la parte de atrás...

En la ficha puede aparecer la siguiente información:

1. Título de la experiencia/paseo: se permite lo poético
2. Curso de Infantil
3. Actividad/es con su descripción: ¿individual, grupal, dentro o fuera del aula, en el entorno de la obra, en el espacio…?, duración, recursos y materiales

Tercero: en el Paseo Sensible Arteducador: deberéis documentar la experiencia con fotografías que ayuden a comprender las relaciones surgidas con las obras, las experiencias/actividades ocurridas y pensadas en el espacio, las interacciones, aprendizajes…
Cuarto: entrega física en el aula (la cartografía y la ficha) y por Moodle la tarea para su corrección (imágenes de la Cartografía/Ficha Didáctica más dosier de la experiencia).

Extensión máxima: en Moodle, imágenes de la cartografía/ficha didáctica y de la experiencia del recorrido planteado (sobre 4 páginas según las imágenes)

Criterios de evaluación (expresados como ítems) y ponderación:

- Selección e interés del recorrido (20%)
- Coherencia entre los apartados que conforman la parte didáctica (10%)
- Conexión de las experiencias y las actividades con la edad de los niños y las niñas (10%)
- Utilidad de la ficha didáctica/cartografía (20%)
- Estética de la cartografía y su diseño (10%)
- Implicación del alumnado y participantes en las experiencias (30%)

Tabla 40. *Ficha Proyecto 1*

PROYECTO 1. TRANSVERSALIDAD MÚSICA, PLÁSTICA Y CORPORAL

TIPO				GRUPAL 5/6															
Competencias				Resultados de aprendizaje						Objetivos									
CB	CG	CT	CE	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5	OE6	OE7	OE8	OE9	OE10
CB1 CB2 CB4 CB5	CG01 CG02 CG03 CG05 CG11	CT01 CT02 CT03 CT04 CT05 CT08 CT1	CE52 CE53 CE54 CE55 CE56 CE57 CE67 CE68	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Presentación del Proyecto

1. Título: Breve, conciso y representativo. Debe reflejar la perspectiva global del proyecto y las intenciones de los aprendizajes previstos.

2. Introducción

- Redactar el objetivo de manera concreta.
- Identificar el alumnado al que va destinado (1º, 2º o 3º) y las características de su etapa de desarrollo.
- Justificación legislativa y normativa (currículo de referencia) en relación con las características de los niños y las niñas que conforman el grupo-clase.

3. Vinculación con el currículo

3.1. Relación con los objetivos generales de la Educación Infantil. Cuáles son los objetivos generales con los que está relacionado el proyecto interdisciplinar (2 máximo). Justificar por qué este proyecto contribuirá a desarrollar estas capacidades.
3.2. Áreas curriculares que se desarrollan:

- Objetivos generales del área o áreas que se atienden (3 máximo).
- Contribución al desarrollo de las competencias básicas (2 máximo).
- Contenidos que se desarrollan (máximo 6). Vincularlos con música, plástica y educación física.
- Criterios de evaluación que se atienden según el currículo (máximo 1)
- Justificar por qué este proyecto contribuirá a desarrollar estas capacidades

4. Evaluación

- Redactar criterios de calificación (es un ejercicio de concreción del criterio de evaluación junto con el objetivo principal). Deben ser alcanzables y observables.
- Describir los instrumentos de evaluación y vincularlos con cada criterio de calificación. Relacionar con los momentos y situaciones (actividades, tareas, ejercicios…) donde se aplicarán.

5. Temporalización y distribución de sesiones

- Realizar una tabla en la que aparezca de cada sesión: título y objetivo (redactado); contenido (currículo) vinculado a música, plástica y educación física; criterio de calificación; e instrumento de evaluación.
- Atender a los principios de progresión y continuidad del aprendizaje.

Tabla 40. *Ficha Proyecto 1 (Continuación)*

5. 1. Desarrollo sesiones

- Incluir el desarrollo de 3-5 sesiones. Cada sesión tendrá una duración de un tiempo útil de 45 minutos, y la estructura de la misma será la siguiente: actividades previas/iniciación, actividades de desarrollo, actividades de ampliación y actividades de refuerzo o vuelta a la calma.
- Descripción detallada de actividad a desarrollar en la sesión. Cada actividad debe de tener título, material, duración y desarrollo.
- Propuestas globalizadoras en cada una de las sesiones, con mayor o menor incidencia de las tres áreas, dependiendo de los objetivos del proyecto.

5. 2. Diario reflexivo (anexo a la memoria del proyecto interdisciplinar)

- Aprendizajes adquiridos con el proyecto interdisciplinar
- Valoración sobre cómo ha sido el trabajo en equipo realizado durante el proyecto
- Dificultades encontradas durante el diseño e implementación del proyecto
- Aspectos a tener en cuenta para mejorar el proyecto
- Líneas de futuro para continuar o ampliar el proyecto interdisciplinar
- Uso de diferentes lenguajes (textual, visual, sonoro…) en su configuración

Nota: para la implementación del proyecto cada grupo seleccionará una de las sesiones, principalmente una de las que tenga un enfoque más globalizador, y lo llevará a cabo con sus compañeros de clase dentro del horario académico de las asignaturas vinculadas con el proyecto interdisciplinar.

Calendario de acciones por orden cronológico

Concretamente seguiremos el siguiente calendario durante el 2º semestre:

- Primera semana del semestre: explicación del proyecto a los estudiantes, constitución de los grupos de trabajo (4-5 estudiantes), definición y concreción de cada una de las fases del proyecto y los instrumentos de trabajo.

- Durante los dos primeros meses del semestre: el proyecto se trabajará en el horario de las tres asignaturas, dedicando un parte presencial para el trabajo por grupos, a través de las diferentes actividades y técnicas presentadas anteriormente. Este primer mes comenzará con una lluvia de ideas por parte de los grupos hasta llegar a la elección de la temática para el proyecto. Con esta primera fase los estudiantes se iniciarán en un primer co-diseño (borrador) del proyecto que posteriormente será entregado al profesorado que hace un seguimiento de los grupos desde el inicio (profesor/a de referencia).

- A partir del tercer mes del semestre: después de recibir el feedback del borrador de proyecto comienza una fase de mejora y retoque dentro del co-diseño de los proyectos y una fase de preparación sobre la implementación de una parte del proyecto interdisciplinar. Dentro de esta fase se realizará un evento o actividad formativa de presentación de los proyectos entre los estudiantes, a través de una dinámica de presentación de pósteres, con la intención de generar un espacio interactivo, inspirador, provocador y motivador. En esta fase cada grupo diseñará un póster con los elementos básicos del proyecto (título, objetivos, vinculación con el currículo, evaluación, temporalización, etc.) y lo expondrá de forma verbal en un tiempo determinado a sus compañeros.

- Durante las últimas semanas del semestre: se llevarán a cabo las implementaciones de los proyectos (una parte de ellos), potenciando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del profesorado de las 3 asignaturas.

- Final del semestre: Antes de finalizar las asignaturas se realizará un seminario de evaluación sobre las implementaciones llevadas a cabo por cada uno de los grupos. También se recopilarán evidencias del proceso y de los productos finales, principalmente a través de fotos, vídeos, entradas en redes sociales (de la Facultad o de centros educativos implicados en el proyecto), y leyendo algunos testimonios de los diarios grupales de aprendizaje (finalmente cada grupo lo entregará al profesorado para que posteriormente sean analizados).

Tabla 40. *Ficha Proyecto 1 (Continuación)*

Acerca de la evaluación

Las indicaciones que se dan al alumnado en forma documental son las siguientes.

1. Evaluación

- Tendrá una puntuación máxima de 2 puntos que se otorgará de forma grupal: 1 punto para la memoria y 1 punto para la implementación. Para aquellas áreas en las que la guía docente marque una puntuación distinta se mantendrá la que aparezca en la guía docente. Es el caso de la asignatura "Educación Física para Educación Infantil", en la cual, hay un apartado denominado trabajo grupal que tiene un valor del 30%, por lo tanto, el trabajo tendrá una puntuación máxima de 3 puntos.
- La calificación se realizará de forma conjunta por un profesor/a de cada una de las tres áreas vinculadas. Esa misma calificación se aplicará en las tres asignaturas implicadas.

1.1 Calificación de la memoria del proyecto (45%)

- Realiza una justificación adecuada del proyecto con relación al currículo y al contexto. El diseño parte de un centro de interés específico.
- Las sesiones propuestas y las actividades desarrolladas se adaptan a las características de esta etapa.
- Se proponen criterios de evaluación específicos alcanzables y observables.
- Se proponen actividades que implican la exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales sencillos y de tradición aragonesa para producir sonidos y ritmos sencillos.
- Se proponen actividades que implican la discriminación de sonidos y percepción de contrastes básicos: ruido-silencio, fuerte-suave…
- Se proponen actividades de carácter artístico que impliquen el trabajo de elementos del lenguaje visual y/o audiovisual (comunicación y representación), conectando a su vez con el conocimiento del entorno y/o el conocimiento del cuerpo humano.
- Se proponen experiencias de expresión, creación y/o percepción relacionadas con contenidos artísticos, patrimoniales o estéticos.
- Se proponen actividades cuyo resultado implica un producto plástico-artístico.
- La actividad propuesta se plantea desde la observación, el descubrimiento y la manipulación de materiales diversos.
- Se proponen actividades que implican el desarrollo de las posibilidades motrices básicas (saltar, lanzar, correr, girar, etc.).
- Se proponen actividades que implican la representación de personajes, hechos, emociones y situaciones.
- Existe coherencia interna y relación interdisciplinar entre las propuestas de Música, Plástica y E. Física
- Riqueza del diario de experiencias

1.2. Calificación de la intervención (45%)

Cada grupo dispondrá de una hora para desarrollar una sesión de su proyecto. La calificación será individual

- Crea unas dinámicas adecuadas en cuanto a organización temporal, material (sobre la organización temporal, material, etc.)
- Se expresa con claridad y precisión.
- Todos los miembros del grupo participan y se implican equilibradamente
- Se introducen aclaraciones o modificaciones adecuadas
- La colocación espacial y el tono de voz del docente permite la adecuada transmisión de informaciones y pautas
- Introduce feedbacks
- Han asistido a las implementaciones de sus compañeros y compañeras

1.3. Calificación deL Póster (10%)

- Calidad en el diseño del póster (texto, imagen, color...)
- Presentación y defensa del póster (exposición oral, organización, claridad, reparto grupal equilibrado,...)

Tabla 41. *Ficha Proyecto 2*

PROYECTO 2. ARTE, ESPACIO Y JUEGO

TIPO				GRUPAL 5/6															
Competencias				Resultados de aprendizaje						Objetivos									
CB	CG	CT	CE	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5	OE6	OE7	OE8	OE9	OE10
CB1 CB2 CB4 CB5	CG01 CG02 CG03 CG11	CT01 CT02 CT04 CT05 CT08 CT10	CE52 CE54 CE55 CE57		X	X	X		X			X	X	X	X	X	X	X	X

Presentación del Proyecto Dos

En el contexto del arte aparecen géneros artísticos que hacen al espacio protagonista: instalaciones artísticas, intervenciones en el espacio público, Arte en la Naturaleza… Y en el contexto educativo encontramos visiones como las de Malaguzzi que consideran al espacio como "tercer maestro" junto a los docentes y las familias (el espacio-ambiente entendido como un elemento fundamental, que busca la conexión entre la arquitectura y el proyecto pedagógico). En este proyecto uniremos ambas posibilidades pensando, diseñando, creando acciones artísticas que incorporan el espacio específico como elemento inspirador del aprendizaje de los niños y las niñas a través del juego.

Objetivos del Proyecto

- Aplicar los conocimientos adquiridos en el tema mediante la práctica
- Ejecutar el diseño e implementación de un proyecto artístico enlazando arte, espacio y juego
- Escoger y aplicar materiales y recursos artísticos adecuados a lo que queramos realizar
- Comprender e identificar las relaciones entre el arte y el juego y el espacio específico
- Situar en la Educación Infantil el alcance y desarrollo de las instalaciones, intervenciones artísticas… en su conexión con el juego

Descripción e instrucciones para realizar el Proyecto

El Proyecto consta de cinco fases:

Primera. Deberéis escoger entre instalación artística, intervención en el espacio público o Arte en la Naturaleza e idear una propuesta para un espacio específico que enlace arte, juego y espacio.

Segunda. Debéis diseñar un proyecto para alumnado de Educación Infantil atendiendo a los siguientes apartados:

1. Título del proyecto: se permite lo poético
2. Curso de Infantil
3. Objetivos didácticos: máximo cinco (recordad enlazar lo didáctico y lo artístico)
4. Contenidos/Saberes: relación con las Áreas de Conocimiento
5. Referentes artísticos y espacio: incluyendo imágenes del espacio escogido, referentes artísticos (año, autor/autora, temática, género: instalación, intervención o Arte en la Naturaleza)
6. Metodología docente
7. Fases del proyecto: Inicial, Desarrollo, Final, Evaluación. Incluyendo las acciones/actividades con su descripción. En formato tabla.
8. Cronograma y secuenciación: en formato tabla
9. Recursos y materiales: no olvidéis los artísticos
10. Evaluación: al menos diseño de una rúbrica con ítems acordes a las fases del proyecto; idealmente también un instrumento de evaluación original

Tabla 41. *Ficha Proyecto 2 (Continuación)*

Tercera. Materialización del proyecto diseñado (en la medida de lo posible) y documentación fotográfica y audiovisual para la memoria

Cuarta. Entrega en Moodle de una Memoria del Proyecto que incluya dos partes:

- El diseño didáctico con todos sus apartados
- Anexo con la documentación visual, audiovisual, gráfica… de su desarrollo e implementación

Quinta. Presentación y exposición del proyecto en grupo en el aula

¿Qué materiales, recursos, medios… utilizamos? Cada tipo de propuesta (instalación, intervención o Ante en la Naturaleza) implicará unos u otros. Asimismo, el tema alrededor del que gire el proyecto también nos llevará a unos u otros materiales, recursos, medios.

Criterios de evaluación (expresados como ítems) y ponderación

- Implicación del grupo en el proyecto y cohesión poética (esto se visualizará en el interés y riqueza de lo proyectado) (20%)
- Coherencia entre el proyecto diseñado y la edad a la que se dirige de Educación Infantil (10%)
- Riqueza de los materiales de documentación del proyecto incluidos en la memoria (10%)
- Conocimiento del género escogido para el proyecto: instalación artística, intervención en el espacio público o Arte en la Naturaleza (10%)
- Conexiones didácticas entre el espacio específico, el arte y el juego (20%)
- Relación entre los apartados del proyecto: objetivos, contenidos, actividades, evaluación… (20%)
- Exposición grupal y comunicación con los compañeros y el docente (10%)

Recursos y materiales para inspirarse





Figuras 73, 74 Izquierda, *Página* web con e*jemplos de instalaciones escolares*; derecha, *Instalación Igloo-Libro* (Lagos, 2015)

Tabla 42. *Ficha Proyecto 3*

PROYECTO 3. EL ARTE DE CREAR Y CONTAR CUENTOS

TIPO	PAREJAS

Competencias				Resultados de aprendizaje						Objetivos									
CB	CG	CT	CE	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5	OE6	OE7	OE8	OE9	OE10
CB1 CB2 CB4 CB5	CG01 CG02 CG03 CG04 CG05 CG11	CT01 CT02 CT04 CT05 CT06 CT10	CE52 CE54 CE55 CE56 CE57		X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X

Presentación del Proyecto 3

Los cuentos introducen a los niños y las niñas en universos únicos que activan su imaginación, su capacidad de soñar y su creatividad. Los cuentos y álbumes ilustrados permiten trabajar al mismo tiempo el pensamiento visual, audiovisual y lingüístico al utilizar diversos lenguajes y formas de expresión. Si además los docentes nos convertimos en "contadores de historias" aunamos la expresión oral y el relato con el universo visual y gráfico propio de la infancia.

Objetivos del Proyecto

- Aplicar los conocimientos adquiridos en el tema mediante la práctica
- Ejecutar la creación de un cuento-álbum ilustrado
- Escoger y aplicar técnicas y recursos artísticos adecuados según lo que queramos realizar
- Comprender e identificar las relaciones entre las palabras y las imágenes en una historia ilustrada
- Situar en la Educación Infantil el alcance y desarrollo de los cuentos infantiles y el álbum ilustrado
- Aprender a diseñar Talleres Artísticos

Descripción e instrucciones para realizar el Proyecto.

El Proyecto consta de seis fases:

Primera: deberéis escoger una historia, tema… de vuestro interés que de juego para ilustrar. Puede ser inventado por vosotros o existente (una fábula, un pequeño relato…)
Segunda: tenéis que crear un cuento/álbum ilustrado dirigido a la Etapa de Infantil a partir de la historia o tema escogido.
Tercera: debéis realizar un video (formato horizontal) en el que nos relatéis el cuento creado utilizando los materiales elaborados (ilustraciones, objetos…) como si os dirigieseis al público infantil.
Cuarta: finalmente, deberéis diseñar un Taller de Ilustración a partir de lo realizado incluyendo los siguientes apartados:

1. Título del taller: se permite lo poético
2. Curso de Infantil
3. Objetivos didácticos: máximo tres (recordad enlazar lo didáctico y lo artístico)
4. Contenidos/Saberes: relación con las Áreas de Conocimiento
5. Referentes artísticos: incluyendo imágenes
6. Fases del taller: Incluyendo las acciones/actividades con su descripción
7. Cronograma y secuenciación: en formato tabla
8. Recursos y materiales: no olvidéis los artísticos
9. Evaluación: al menos diseño de una rúbrica con ítems acordes a las fases del taller; idealmente también un instrumento de evaluación original

Tabla 42. *Ficha Proyecto 3 (Continuación)*

Quinta: entrega de una Memoria con el diseño del Taller y el vídeo por Moodle
Sexta: subid al PADLET creado por el docente el vídeo del cuento

Las técnicas de ilustración son libres. Pero se aconseja trabajar con útiles trazadores que permitan la línea, precisión en el contorno, detalles… y combinación de técnicas secas (lápices) con húmedas (rotuladores, acuarela, gouache…). También está abierta la posibilidad de aplicar recursos y materiales novedosos y originales según las posibilidades que abre cada historia. Asimismo, se pueden combinar ilustraciones bidimensionales con elementos tridimensionales o desplegables.

Criterios de evaluación (expresados como ítems) (ver anexo)

- Implicación de la pareja en el proyecto de ilustración
- Cohesión didáctica y poética de la pareja
- Coherencia entre el nivel lingüístico y el nivel visual del cuento
- Detalle y acabado de las imágenes ilustradas (u objetos)
- Capacidad de meterse en la historia creada al contarla conectando con los niños y las niñas
- Conexión de las imágenes y la historia con las edades de Educación Infantil
- Riqueza y aplicación didáctica, artística y literaria del Taller de Ilustración
- Asistencia durante las sesiones presenciales dedicadas al proyecto
- Calidad del vídeo grabado e implicación en su elaboración (iluminación, sonorización, escenificación...)

Recursos y materiales para inspirarse





Figuras 75 y 76. Izquierda, *Cómo hacer y contar un cuento infantil*; derecha,, ¿Cómo crear e inventar cuentos?

Titulo de la actividad:	PROYECTO 3. EL ARTE DE CREAR Y CONTAR CUENTOS				Universidad Zaragoza	
	NIVEL DE LOGRO				Selecciona el nivel	
	Nivel 1 (suspenso)	Nivel 1 (suspenso)	Nivel 3 (notable)	Nivel 4 (sobresaliente)	Nivel	Puntuación
Implicación de la pareja en el proyecto de ilustración	No demuestra ninguna implicación	No demuestra ninguna implicación	Se implican pero no todo el tiempo	Demuestran. todo el tiempo una excelente implicación	**Nivel 4**	**1,00**
Cohesión didáctica y poética de la pareja	No existe cohesión didáctica ni poética	No existe cohesión didáctica ni poética	Existe buena cohesión dida´ctica pero poca poética	Demuestran una excelente cohesión didáctica y poética	**Nivel 4**	**1,00**
Coherencia entre el nivel lingüístico y el nivel visual del cuento	No hay coherencia	No hay coherencia	Hay buena coherencia en algunas partes del cuento entre el nivel lingüístico y el nivel visual	Hay excelente coherencia en todas las partes del cuento entre el nivel lingüístico y el nivel visual	**Nivel 4**	**1,00**
Detalle y acabado de las imágenes ilustradas (u objetos)	Sin detalle ni acabado	Sin detalle ni acabado	Hay detalle y acabado pero solo en algunas imágenes y objetos del cuento	Hay un excelete acabado y nivel de detalle en lo elaborado	**Nivel 4**	**1,00**
Capacidad de meterse en la historia creada al contarla conectando con los niños y las niñas.	Sin conexión alguna	Sin conexión alguna	Hay conexión con la historia pero poca con los niños y las niñas al contarla	Excelente conexión con la historia creada y la forma de contarla como si se dirigiesen al publico infantil	**Nivel 4**	**1,00**
Conexión de las imágenes y la historia con las edades de Educación Infantil	Sin conexión alguna	Sin conexión alguna	Hay conexión en algunas imágenes y partes de la historia	Excelente conexión de las imágenes y la historia con las edades de Educación Infantill	**Nivel 4**	**1,00**
Riqueza y aplicación didáctica, artística y literaria del Taller de Ilustración	Sin riqueza y aplicación	Sin riqueza y aplicación	Hay conexión didáctica y literaria del Taller diseñado pero no artística	Excelente aplicación didáctica, artística y literaria del taller de ilustración diseñado	**Nivel 4**	**2,00**
Asistencia durante las sesiones presenciales dedicadas al proyecto	No han asistido	No han asistido	Han asistido todos los días pero no los dos	Han asistido siempre ambos	**Nivel 4**	**1,00**
Calidad del vídeo grabado e implicación en su elaboración (iluminación, sonorización, escenificación...	Sin calidad ni implicación	Sin calidad ni implicación	Hay implicación en la grabación del vídeo pero fallan algunos aspectos	Excelente calidad del vídeo en su elaboración: iluminación, sonorización, escenificación	**Nivel 4**	**1,00**
ORTOGRAFÍA: Penalización de -0,25 puntos por cada cinco faltas de acentuación. Penalización de - 0,10 puntos por cada falta ortográfica (Hasta 0,5 máximo)						**0,00**
						10,00

Figura 77. *Rúbrica de evaluación del Proyecto 3: Crear y contar cuentos*

RECTÁNGULO CROMÁTICO DE VALORES ARTÍSTICOS Y DIDÁCTICOS PRESENTES EN LAS INSTALACIONES, INTERVENCIONES, ARTE EN LA NATURALEZA												
CLAVE TONAL: DE – A + SATURACIÓN (0 A 10)												
DIMENSIÓN ARTÍSTICA	Dedicación											
	Originalidad											
	Técnicas de construcción											
	Materiales y medios artísticos											
	Temática											
	Lenguajes											
	Imaginación											
	Profundidad											
	Sensibilidad											
	Sorpresa											
	Estilo y diseño											
	Vivencias artísticas											
DIMENSIÓN DIDÁCTICA	Actividades											
	Conexión infancia											
	Estrategias del método											
	Recursos, materiales, medios docentes											
	Juego											
	Aprendizajes											
	Secuenciación y progresión											
EJEMPLO VALORACIÓN	*Ejemplo*	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Diseño: Martín Caeiro

Nota: Píntense las casillas cromáticamente hasta la valoración que se considera, de cero a....

RECTÁNGULO CROMÁTICO DE EVALUACIÓN

Figuras 78. Rectángulo cromático valoración instalaciones Proyecto 2

RECTÁNGULO CROMÁTICO DE VALORES ARTÍSTICOS, DIDÁCTICOS Y LITERARIOS PRESENTES EN EL CUENTO ILUSTRADO												
CLAVE TONAL: DE – A + SATURACIÓN (0 A 10)												
DIMENSIÓN ARTÍSTICA	Dedicación											
	Originalidad											
	Técnicas											
	Temática											
	Lenguajes											
	Expresión											
	Imaginación											
	Profundidad											
	Sensibilidad											
	Sorpresa											
	Vivencias											
	Estilo											
	Formato											
DIMENSIÓN DIDÁCTICA	Aprendizajes											
	Métodos											
	Estrategias											
	Afectividad											
	Cognición											
	Sociabilidad											
DIMENSIÓN LITERARIA	Comunicativa											
	Poética											
	Semántica											
	Narrativa											
EJEMPLO VALORACIÓN	*Ejemplo*	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Diseño: Martín Caeiro

Nota: Píntense las casillas cromáticamente hasta la valoración que se considera, de cero a....

Figura 79. *Rectángulo cromático valoración cuentos ilustrados Proyecto 3*

RECTÁNGULO CROMÁTICO DE VALORES ARTÍSTICOS, DIDÁCTICOS Y LITERARIOS PRESENTES EN EL CUENTO ILUSTRADO

CLAVE TONAL: DE – A + SATURACIÓN (0 A 10)

DIMENSIÓN ARTÍSTICA	**Dedicación**	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Originalidad	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Técnicas	0	1	2	3	4	5	6	7			
	Temática	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Lenguajes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Expresión		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Imaginación	0	1	2	3	4	5	6	7	8		
	Profundidad	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Sensibilidad	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Sorpresa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Vicencias		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Estilo	0	1	2	3	4	5	6	7			
	Formato	0	1	2	3	4	5	6	7			
DIMENSIÓN DIDÁCTICA	**Aprendizajes**	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Métodos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Estrategias	0	1	2	3	4	5	6	7	8		
	Afectividad	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Cognición		1	2	3	4	5	6	7	8		
	Sociabilidad	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
DIMENSIÓN LITERARIA	**Comunicativa**	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Poética	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Semántica	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Narrativa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
EJEMPLO VALORACIÓN	*Ejemplo*	0	**1**	**2**	**3**	**4**	5	6	**7**	**8**	**9**	10

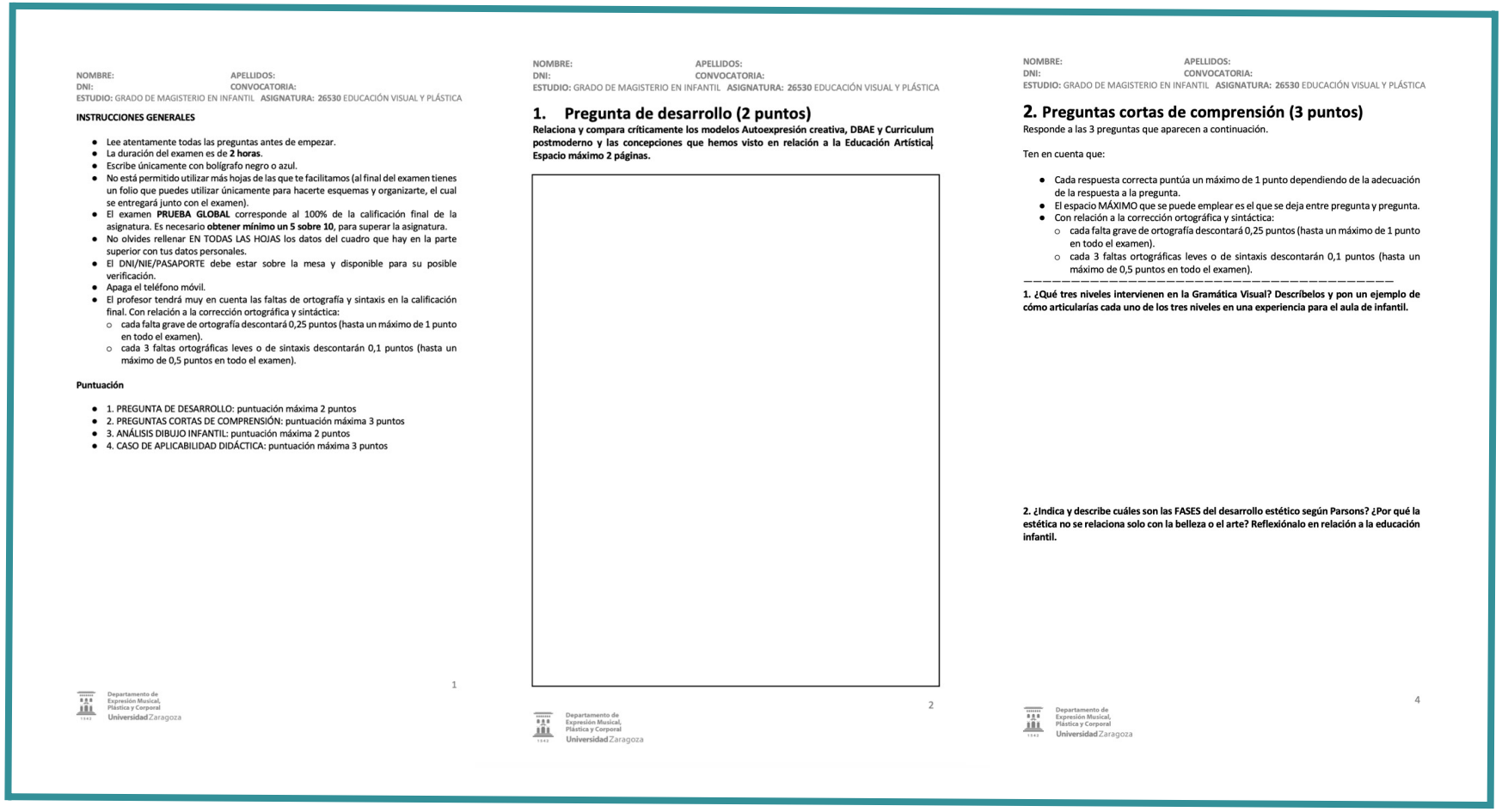
Nota: Píntense las casillas cromáticamente hasta la valoración que se considera, de cero a….

Figura 80. *Rectángulo cromático valoración cuentos ilustrados Proyecto 3 cubierto por alumnado*

Tabla 43. *Cuestionario sobre los temas para el alumnado*

IMPRESIONES Y SUGERENCIAS SOBRE EL TEMARIO DE EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA: INFANTIL			
TEMA Nº		**TÍTULO**	
NOMBRE ALUMNO/ALUMNA			
a) ¿Qué te ha gustado, interesado más y por qué de este tema?			
b) ¿Qué quitarías de lo visto y por qué y qué conoces relacionado que añadirías?			
c) ¿Qué aplicabilidad encuentras para tu futura labor docente a lo que hemos aprendido a lo largo del tema?			
d) ¿Qué actividades se te ocurren para trabajar a partir de este tema? ¿Primer ciclo? ¿Segundo ciclo?			
e) ¿Otras cuestiones, sugerencias o comentarios propios?			

Fuente: *Elaboración propia*



NOMBRE: APELLIDOS:
DNI: CONVOCATORIA:
ESTUDIO: GRADO DE MAGISTERIO EN INFANTIL ASIGNATURA: 26530 EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA

INSTRUCCIONES GENERALES

- Lee atentamente todas las preguntas antes de empezar.
- La duración del examen es de **2 horas**.
- Escribe únicamente con bolígrafo negro o azul.
- No está permitido utilizar más hojas de las que te facilitamos (al final del examen tienes un folio que puedes utilizar únicamente para hacerte esquemas y organizarte, el cual se entregará junto con el examen).
- El examen **PRUEBA GLOBAL** corresponde al 100% de la calificación final de la asignatura. Es necesario **obtener mínimo un 5 sobre 10**, para superar la asignatura.
- No olvides rellenar EN TODAS LAS HOJAS los datos del cuadro que hay en la parte superior con tus datos personales.
- El DNI/NIE/PASAPORTE debe estar sobre la mesa y disponible para su posible verificación.
- Apaga el teléfono móvil.
- El profesor tendrá muy en cuenta las faltas de ortografía y sintaxis en la calificación final. Con relación a la corrección ortográfica y sintáctica:
  - cada falta grave de ortografía descontará 0,25 puntos (hasta un máximo de 1 punto en todo el examen).
  - cada 3 faltas ortográficas leves o de sintaxis descontarán 0,1 puntos (hasta un máximo de 0,5 puntos en todo el examen).

Puntuación

- 1. PREGUNTA DE DESARROLLO: puntuación máxima 2 puntos
- 2. PREGUNTAS CORTAS DE COMPRENSIÓN: puntuación máxima 3 puntos
- 3. ANÁLISIS DIBUJO INFANTIL: puntuación máxima 2 puntos
- 4. CASO DE APLICABILIDAD DIDÁCTICA: puntuación máxima 3 puntos

1

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad Zaragoza

NOMBRE: APELLIDOS:
DNI: CONVOCATORIA:
ESTUDIO: GRADO DE MAGISTERIO EN INFANTIL ASIGNATURA: 26530 EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA

1. Pregunta de desarrollo (2 puntos)

Relaciona y compara críticamente los modelos Autoexpresión creativa, DBAE y Curriculum postmoderno y las concepciones que hemos visto en relación a la Educación Artística. Espacio máximo 2 páginas.

2

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad Zaragoza

NOMBRE: APELLIDOS:
DNI: CONVOCATORIA:
ESTUDIO: GRADO DE MAGISTERIO EN INFANTIL ASIGNATURA: 26530 EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA

2. Preguntas cortas de comprensión (3 puntos)

Responde a las 3 preguntas que aparecen a continuación.

Ten en cuenta que:

- Cada respuesta correcta puntúa un máximo de 1 punto dependiendo de la adecuación de la respuesta a la pregunta.
- El espacio MÁXIMO que se puede emplear es el que se deja entre pregunta y pregunta.
- Con relación a la corrección ortográfica y sintáctica:
  - cada falta grave de ortografía descontará 0,25 puntos (hasta un máximo de 1 punto en todo el examen).
  - cada 3 faltas ortográficas leves o de sintaxis descontarán 0,1 puntos (hasta un máximo de 0,5 puntos en todo el examen).

---

1. ¿Qué tres niveles intervienen en la Gramática Visual? Descríbelos y pon un ejemplo de cómo articularías cada uno de los tres niveles en una experiencia para el aula de infantil.

2. ¿Indica y describe cuáles son las FASES del desarrollo estético según Parsons? ¿Por qué la estética no se relaciona solo con la belleza o el arte? Reflexiónalo en relación a la educación infantil.

4

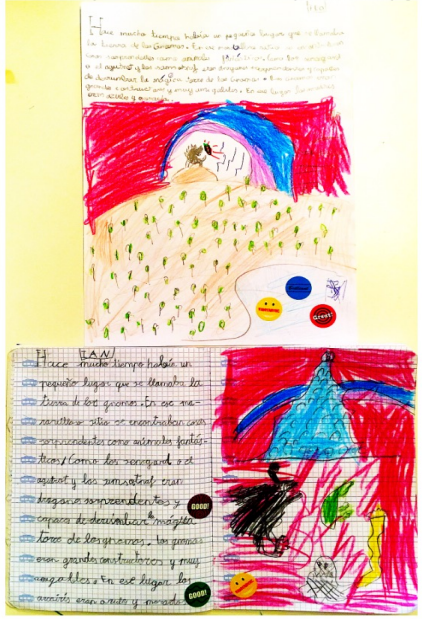
Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad Zaragoza

Figura 81. *Ejemplo de configuración Prueba Global (1)*

NOMBRE: APELLIDOS:
DNI: CONVOCATORIA:
ESTUDIO: GRADO DE MAGISTERIO EN INFANTIL ASIGNATURA: 26530 EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA

3. Análisis dibujo infantil (2 puntos)

Debes realizar un análisis de las imágenes que aparecen a continuación relacionando los dos dibujos en base a lo trabajado en la evaluación continua. Espacio máximo 2 páginas.



Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad Zaragoza

NOMBRE: APELLIDOS:
DNI: CONVOCATORIA:
ESTUDIO: GRADO DE MAGISTERIO EN INFANTIL ASIGNATURA: 26530 EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA

4. Caso de aplicabilidad didáctica (3 puntos)

Diseña un proyecto de aula para un curso de infantil que articule el método por proyectos de Kilpatrick y relacione Arte-Espacio y Juego. El diseño debe incluir los apartados propios del diseño curricular trabajados en la evaluación continua, así como el diseño de los instrumentos de evaluación necesarios. Espacio máximo 3 páginas.

Con relación a la corrección ortográfica y sintáctica:

- cada falta grave de ortografía descontará 0,25 puntos (hasta un máximo de 1 punto en todo el examen).
- cada 3 faltas ortográficas leves o de sintaxis descontarán 0,1 puntos (hasta un máximo de 0,5 puntos en todo el examen).

NO UTILIZAR

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad Zaragoza

Figura 82. *Ejemplo de configuración Prueba Global (2)*

Exposición Albumes Ilustrados Alumnado de 3º del Grado en Magisterio en Educación Infantil

PROFESORES

Martín Caerio Rodriguez & María Enfedaque Sancho
Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal
Área de Expresión Plástica

Biblioteca de la Facultad de Educación del 24 de abril al 24 de mayo del 2024



Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad Zaragoza

PIIDUZ Innovación docente

Proyecto de Innovación Docente Curso 23/24 PIIDUZ_5051 Creación de álbumes ilustrados para una Educación Artística multidimensional. Un proyecto de innovación docente para la elaboración de recursos didácticos, artísticos y literarios en el Grado de Magisterio de Infantil.

EXPOSICIÓN ÁLBUMES ILUSTRADOS ALUMNADO DE 3º DEL GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

PROFESORES

Martín Caerio Rodriguez & María Enfedaque Sancho
Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal
Área de Didáctica de la Expresión Plástica



BIBLIOTECA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DEL 2 DE ABRIL AL 9 DE MAYO DEL 2025

Figuras 83 y 84. *Carteles exposición cuentos y álbumes en la Biblioteca de la Facultad de Educación* (María Enfedaque, 2024, 2025)

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad Zaragoza

PIIDUZ Innovación docente

Proyecto de Innovación Docente Curso 24/25 PIIDUZ_5281 El albúm ilustrado en el Grado de Magisterio de Infantil: Integración de lenguajes artísticos y literarios desde la creación de historias



Figura 85. Cartel *Jornadas Arte, Educación e Infancia*, Facultad de Educación (María Enfedaque, 2025)

ZARAGOZA JULIO 2025

Servicio de Publicaciones
Universidad Zaragoza



Universidad Zaragoza

Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad Zaragoza