

SÍNTESIS DE TESIS DOCTORAL

TÍTULO: LA PLÁSTICA Y OTROS LENGUAJES COMO HERRAMIENTAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Planteamiento

Aprender ha sido a lo largo de la historia un recurso para sobrevivir y progresar en entornos que sufrían cambios para los que un período concreto de formación era suficiente. La actualidad, inmersa en una transición tecnológica impulsada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), muestra un cambio acelerado que exige aprender continua y rápidamente durante toda la vida (Pérez Zúñiga et al 2018).

Un cambio estructural que hace *del conocimiento* la fuente más importante de productividad y crecimiento (Krüger 2006) como sustituto de los medios de producción clásicos. En consecuencia obtener recursos naturales, humanos y económicos será fácil teniendo conocimientos (Drucker1969). Hoy el recurso más valioso son los datos, la información (Castells 1998) y el conocimiento (Lundwall 1999), que un mundo globalizado cuya única realidad es el cambio precisa personas competentes para manejarlos.

Así, la formación se convierte en elemento clave y la educación para la sociedad del milenio se enfoca a la formación permanente para construir una *sociedad del conocimiento* (Drucker 1969, Krüger 2006, Jessop 2008, Valenzuela 2016). El objetivo es formar una *sociedad de aprendizajes* (Stinglitz y Greenwald 2016), donde las personas puedan ir adquiriendo a lo largo de su existencia las *competencias* necesarias para expresarse, relacionarse, solucionar conflictos y obtener conocimiento, autonomía y seguridad. La comunidad educativa parece convencida de que consiguiéndolo estarán más capacitadas para aprender, aprender a aprender (Stinglitz y Greenwald 2016, P.27) y poder llevar a cabo sus proyectos vitales. Como explica (UNESCO 2019, p.30)

El aprendizaje a lo largo de la vida comprende actividades de aprendizaje para personas de todas las edades y en todos los contextos de la vida (familia, escuela, comunidad, lugar de trabajo etc.), mediante distintas modalidades (educación formal, no formal e informal).

Los retos de la educación permanente exigen una formación que permita aprender investigando, preguntando, buscando respuestas y comprendiendo cómo se pueden utilizar los conocimientos. Necesitamos pues sustituir el

aprendizaje basado en asimilar contenidos y adquirir destrezas y hábitos heredero de la Ilustración, por una educación que además de atender a contenidos intelectuales, contemple también aspectos sociales y emocionales, la tecnología, el arte etc., porque la educación del S.XXI deberá formar personas flexibles y creativas y ser una educación integral.

Marín (1980) insiste en la necesidad de que la escuela proporcione instrumentos que faciliten las respuestas personales y el aprendizaje en la resolución de problemas. Señala el desconocimiento que existe sobre los saberes que van a resultar útiles mañana, cuales valdrán a los estudiantes de hoy y por tanto qué se les debe enseñar. Asegura sin embargo que en el futuro deberán funcionar en diversos trabajos, tomar decisiones por sí mismos y encontrar los caminos utilizando soluciones nuevas. Necesitarán por tanto una formación adecuada, capacitación para funcionar en trabajos distintos, decidir y resolver problemas aprendiendo a trabajar de forma diferente. Porque en un mundo complejo, con crisis de identidad de valores y multitud de intereses, las materias primas ya no serán el carbón y el petróleo, las materias primas van a ser el conocimiento, la innovación y la creatividad.

En base a ello se articulan las directrices señaladas por la UNESCO para la educación del milenio. Normas que deberían despertar en medios políticos y educativos interés por la enseñanza creativa y las materias artísticas, las únicas junto con la investigación que operan en sistemas abiertos, ensayan ideas originales, nuevas destrezas y buscan respuestas múltiples, permitiendo desarrollar nuevas habilidades para transitar la sociedad global. Señala Eflan (2003) que Incluir la actividad artística en el currículo escolar y apreciar el arte como legado cultural son prácticas educativas que cumplen con los objetivos señalados por la UNESCO.

Identificarse con este planteamiento y buscar nuevos caminos, pide que la formación de los niños desde pequeños se apoye en las materias artísticas, utilizando experiencias que inviten a aprender de manera fácil y atractiva, para tratar de subsanar las dificultades que traban el aprendizaje.

Problema a investigar

El problema se planteó al advertir que para profesores y alumnos la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, materias imprescindibles para la interacción social con el entorno, se hacía cuesta arriba a profesores y alumnos. Para los profesores porque necesitaban dedicarles gran parte del tiempo lectivo y para los pequeños porque las encontraban monótonas. Analizando las causas, se constató que la escuela iniciaba tradicionalmente a los pequeños en la escritura mediante la copia recurrente de trazados creados por adultos y en la lectura mediante transcripción de letras y sílabas.

Considerando, que el aprendizaje de la escritura se venía planteando desde un punto de vista visual y estático cuando el gesto de escribir es dinámico, parecía necesario cambiarlo, y se entendió que la clave podía estar en asociar movimiento y trazo. Así los niños podrían aprehender las formas que tenían que reproducir antes de trazarlas para que el movimiento corporal una vez

interiorizado hiciera de guía y la mano pudiera reproducirlo posteriormente. Es decir adoptando un punto de vista dinámico.

Respecto a la lectura, su aprendizaje se hacía generalmente mediante transcripción fonética, obviando su valor social y el aprendizaje y la riqueza expresiva que el niño adquiere al interactuar con su entorno. Era necesario arrinconar los textos prefabricados, tirar de los conocimientos que el niño acumula en su relación con el entorno y crear situaciones reales del uso de textos para la lectura.

Rompiendo con la metodología tradicional se fueron acomodando a la experiencia diaria actividades motrices y plásticas acompañadas de cambios de lenguaje. Se sustituyó la copia de modelos visuales por una educación motriz vivenciada para educar el trazado y se movió en los niños la necesidad de comunicación que tiene el ser humano, facilitándoles el manejo de textos reales surgidos de la interacción con el entorno, para que la lectura tuviera sentido.

Este trabajo de investigación nacía así de la necesidad de buscar en el día a día soluciones a problemas concretos. Por eso su propósito está pegado a lo cotidiano, a facilitar y hacer atractivo el acceso de los pequeños a la lectura y la escritura. Para probar su validez con diferente alumnado se ha dispuesto un programa de actividades plásticas y motrices con tres líneas de acción: la resolución de problemas en lenguaje plástico; la educación motriz vivenciada del trazado y los cambios de lenguaje. Tres líneas de trabajo que aportan valor individual a la educación integral del niño y unidas conciertan competencias, conocimientos y valores puntuales para su formación.

-La resolución de problemas se usa como herramienta para formar personas creativas y competentes en resolver conflictos y generar ideas.

-Utilizar diversos lenguajes enriquece cognitivamente perfeccionando la percepción múltiple y la comprensión de significados.

-La actividad motriz vivenciada permite explorar, interiorizar y estructurar el conocimiento del espacio y adquirir dominio visomotriz.

En este trabajo se analiza el valor educativo que comporta hacer que los alumnos de educación infantil aprendan a resolver problemas en lenguaje plástico, trabajen con distintos lenguajes y aprendan a escribir ejercitando la motricidad. Se pretende probar que, educar el pensamiento visual, la creatividad y la expresión en diferentes lenguajes, aprender a establecer relaciones y asociaciones nuevas y trabajar con lo ambiguo y lo indefinido, contribuye de manera positiva a la educación integral.

La presente tesis abarca en su fundamento teórico planteamientos sobre infancia, educación, arte y sus contenidos. Para la parte práctica se ha utilizado investigación aplicada y cuantitativa, con un enfoque sociocrítico y la observación como estrategia cualitativa para optimizar las posibilidades de desarrollo de los más pequeños en todas las áreas.

Fundamentación teórica

El trabajo de investigación se ha estructurado en base al currículum de Educación Infantil utilizando los siguientes enfoques teóricos: infancia, educación, arte y los elementos que cada uno contiene, haciendo de anclaje al desarrollo de una experiencia práctica en educación infantil con los lenguajes artísticos como herramientas.

El marco teórico lo han prestado expertos en educación infantil, psicología, pedagogía, psicología del arte y arte como Piaget, Bruner, Vygotski, Bellver, Marín, De la Torre, Zabalza, Lera, Lebrero, Gento, Arnheim, Torrance, Eisner, VerLee, Goleman, Guilford, Gardner, Feurestein, Lowenfeld, Wallon, Amabile, Mihaly, Read, Tiana, De Bono, y otros muchos como los implicados en movimientos de investigación en la escuela o en multiculturalidad. También se han consultado informes y estudios de organismos de reconocido prestigio nacionales e internacionales, investigaciones, prensa especializada y legislación.

Infancia y educación

El concepto de infancia ha cambiado a lo largo de la historia según el papel asignando por la sociedad del momento. El niño fue considerado *adulto en potencia* durante la Edad Media y parte de la Moderna y *sujeto de educación* con la Revolución Industrial y los cambios que trajo aparejados, aunque solamente *sujeto pasivo*, no sujeto social. Cuando la familia empezó a tomar conciencia pedagógica, la escuela asumió las funciones de culturización y socialización del hijo-alumno sustituyendo al tradicional aprendizaje de oficios, Frabboni (1987). El niño ya estaba cuidado y protegido, pero carecía de libertad y autonomía.

Fue Rousseau con la publicación del "Emilio", quién considerando al niño un ser diferente del adulto, sujeto a sus propias leyes y evolución, un *ser autónomo* a quién el educador no debía suplantar la voluntad, cambió el concepto de infancia, creando una nueva noción de niño y una nueva forma de educarlo acorde con su propia naturaleza y en relación con sus intereses y necesidades.

Avances científicos y tecnológicos, estudios teóricos, prácticas científicas, y los desarrollos de la psicología, la medicina y la pedagogía, han ampliado el conocimiento que se tenía del niño siendo determinantes para considerar sus derechos y deberes, estimarlo como *sujeto social* e interesarse en su autonomía. Finalmente, el sentimiento ético de la sociedad ha promovido los *derechos del niño*, singularizando en él los derechos de la humanidad.

Actualmente se considera al niño *sujeto activo* en su aprendizaje, (Piaget 1985, Vigotsky 1979, Bruner 1984), un *sujeto competente* con sus propias vivencias y destrezas (Zabalza, 1996), con un protagonismo y una contribución a la sociedad más potente de lo estimado (Peralta 2006), cuyas destrezas y

vivencias que la escuela debe aprovechar aumentándolas para mejorar su desarrollo personal (Zabalza,1996).

A partir de la declaración de Naciones Unidas (1959), considerando al niño *sujeto de derechos*, el enfoque internacional reconoce al niño como *sujeto-persona, sujeto de derechos y responsabilidades*, generando una amplia normativa legal adoptada por gobiernos, instituciones y organizaciones

La Convención sobre Derechos del Niño en su artículo 12 establece: “El niño tiene derecho a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan” (UNICEF 1989, p.13) Esta visión proporciona al niño un nuevo marco donde desenvolverse como *sujeto social* con identidad y recursos propios y abre camino al concepto de *educación universal e igualitaria*, la educación como un derecho del *niño sujeto social* y un deber de los estados con sus ciudadanos.

La palabra educación según su etimología latina educare - conducir o educere - sacar fuera, ha originado las distintas formas de entenderla. Bruner (1985) siguiendo a Vygotski la concibe como instrumento de transmisión cultural y valora la cultura como transmisora de instrumentos. Stenhouse (1991) la define como arte práctica, reivindicando la enseñanza como actividad ética encaminada a fines morales y sociales, no actividad técnica con fines utilitarios. Goleman (1996) aporta un elemento importante; su dimensión emocional.

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO) (2008) destaca la función socializadora y de distribución del conocimiento de la educación para hacerlo patrimonio de todos. “Consiguiendo educación gratuita universal y compensatoria en todos los países se puede conseguir la igualdad de oportunidades de todos los niños” (Pozo 2016).

Los términos educación, infancia y escuela se han ido perfilando de acuerdo con los cambios sociales y el papel jugado por la infancia en cada momento, sin embargo el núcleo de la educación siempre ha sido la *forma de enseñar-aprender*, en la que los teóricos atribuyen gran valor al profesorado. El instrumento pedagógico de mayor excelencia según Jordán (2009).

La educación empezó a cobrar valor al necesitar un modelo de formación para los trabajadores de la industria y encontrando poco eficaz el tradicional aprendizaje de oficios, se acordó que la escuela podía hacerlo de manera eficiente. Así comenzó el interés por institucionalizar la educación.

A finales del siglo XVIII la Revolución Industrial apostaba en Europa por *la educación pública* para conseguir ciudadanos productores y consumidores de los productos industriales. Como no existían aún los sistemas nacionales, la educación estuvo gestionada por el régimen estamental y la Iglesia, coexistiendo los preceptores privados para los hijos de familias pudientes con escuelas sostenidas por ayuntamientos y beneficencia, donde instruían al pueblo maestros poco preparados y mal remunerados.

La pugna Iglesia-Estado por el control de la educación recorrió todo el siglo en Europa, pero el triunfo de la Revolución Francesa dejó la educación en manos del Estado restringiendo la acción de la Iglesia. Una educación de carácter laico que generaría los *sistemas nacionales de educación* gratuita y obligatoria que empezaron a aparecer durante el siglo XIX en Europa y Estados Unidos y en América Latina y Japón posteriormente. Sin embargo, hasta principios del S.XX *la educación primaria* no fue obligatoria. Su democratización se debe a la consideración humanista de la educación como derecho de todos, junto con la teoría económica que contempla que el talento infantil debe producir beneficio Crahay (EURÍDICE 2009).

La sociedad del S.XIX consideraba al niño un ser concebido en pecado, necesitado de educación, preparación y castigo para ser civilizado Aries (1988). A finales del siglo aún existían las *escuelas alfabetizadoras* Wilson (1992) y las escuelas incorporaban profesores, métodos y materias que frenaban la iniciativa y la libertad crítica del niño. La *corriente realista* representada por Herbart siguió esta línea educativa, consolidando la educación de siglos anteriores aunque intentando renovarla. Representaba el orden, la enseñanza memorística y la autoridad, incluyendo premios y castigos. La enseñanza tradicional adoptó sus principios y obstaculizó los movimientos renovadores.

Sin embargo, desde finales del S.XVIII Europa contaba con una tradición pedagógica renovadora fundada en la filosofía de Rousseau, que reclamaba adaptar la educación a la naturaleza infantil y fundar el aprendizaje en la sensación, la observación y la experimentación. Su obra "Emilio o la Educación" publicada en 1762 racionalizaba el concepto de naturaleza "lo común" a todos los seres humanos, dirigiendo la educación a conseguir esa humanidad. Era una novela, no tenía soporte psicológico, pero revolucionó la pedagogía originando las doctrinas con mayor influencia en la educación del siglo XIX.

Entre las corrientes pedagógicas nacidas de sus ideas predominaron el *idealismo* y *neohumanismo* alemán, representados por escritores y filósofos interesados en la educación y pedagogos como Pestalozzi y Froebel, cuyas doctrinas definieron toda la educación innovadora posterior apoyándose en los intereses y necesidades del niño y respetando su libertad. Adecuaban la educación al desarrollo infantil utilizando la pedagogía activa y el juego. Su modelo educativo construye la enseñanza desde la comprensión para educar los sentidos, el cuerpo, el intelecto y los sentimientos. Ellos y sus seguidores tuvieron difícil llevarlo a la práctica, hubo motivos económicos, pero también rechazo a modernizar la educación.

El movimiento pestalozziano-froebeliano tuvo gran influencia en la educación decimonónica europea y originó en España la Institución Libre de Enseñanza. Su modelo de escuela liberal progresista defendía la educación popular, la formación de maestros y los demás elementos del modelo europeo. Una educación práctica y utilitaria a la que todos tuvieran derecho incluida la mujer y

una escuela laica con ausencia de castigos.

Este modelo pasó al resto de países con la difusión de la democracia y las transformaciones económicas, representando el movimiento de renovación pedagógica llamado *escuela nueva* o *escuela activa*, consolidada entre finales del siglo XIX en que formuló sus principios, y comienzos del XX. Se inició en instituciones privadas, adquiriendo rápidamente carácter internacional. Figuras como Piaget, Decroly, Montessori, Freinet, Wallon o Dewey entre otros, contribuyeron con sus teorías y proyectos a enriquecerlo. Su modelo convierte al niño en centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y al profesor en dinamizador. La Escuela Nueva ha servido de base a diversidad de métodos y proyectos que mantienen características comunes, entre ellas el respeto a la individualidad y creatividad infantil.

Después de la Segunda Guerra Mundial los pensamientos políticos socialdemócrata y conservador defendían la igualdad de oportunidades, pero la socialdemocracia siguiendo a John Rawls respaldaba una escuela pública gratuita, educación universal compensatoria, retraso de la selección y comprensividad. Los conservadores, siguiendo a Milton Friedman o Friedrich Hayeck, apoyaban la meritocracia, la selección temprana, financiar el talento y la escuela privada.

Junto a estos modelos de políticas educativas, se han utilizado varios modelos de enseñanza entre los que destacan, la *enseñanza directiva* basada en aprendizaje memorístico, trabajo repetitivo y autoridad del profesor y la *enseñanza libre*, basada en la cooperación, observación y experimentación, el trabajo creativo y el profesor colaborador.

Se han llevado a cabo iniciativas que siguiendo la tradición renovadora intentaban transformar el contexto memorístico y rutinario en tareas basadas en la comprensión, el descubrimiento y la investigación. Como el movimiento de *investigación en clase* dirigido entre otros por Elliot, McDonald, Smith o Adelman desarrollando proyectos nacionales en colaboración con profesores.

Torrance (1977) apoyando la renovación sugería enseñar a los niños a utilizar las habilidades mentales creativas en todas las disciplinas, afirmando que sería más estimulante y disminuiría el fracaso escolar.

En (1996) Jacques Delors presentaba *Educación para el desarrollo*; un modelo de educación para el S.XXI concebido como aprendizaje a lo largo de la vida que zanjaba el sentido de caducidad del derecho a la educación. Presentaba su implantación como llave de acceso al nuevo siglo porque respondía a las necesidades del actual mundo inestable. Advertía asimismo que el sistema formal de educación es irremplazable y la relación de autoridad junto con el diálogo maestro/alumno insustituible. El modelo se resume en cuatro puntos: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Un modelo que hace al alumno activo y al profesor

colaborador.

Actualmente, la escuela más que impartir conocimientos debe gestionar alumnos activos en su aprendizaje, trabajando en equipo y por competencias. Se mezclan las áreas científico-tecnológica con la de humanidades y la artística, acabando con la división de ciencias y letras y valorando la creatividad, a cuyo alrededor deberán girar todas las áreas.

La nueva pedagogía se acompaña del consumo responsable aprovechando materiales usados, propone el aprendizaje basado en proyectos y adopta el principio de inclusión, le educación emocional y la apertura del centro al entorno e Internet.

Las nuevas tecnologías ofrecen entornos más ricos, más posibilidades de personalizar la enseñanza y permiten romper la barrera del espacio y el tiempo, haciendo del profesor un facilitador dentro de un entorno colaborativo en el que pueden caber alumnos de diferentes clases, centros y países. También muestran su valía en momentos difíciles como el actual, permitiendo enseñar-aprender desde los hogares a profesores y alumnos.

El niño de educación infantil

Durante el tiempo que abarca este periodo educativo, los niños van conociendo el esquema corporal y definiendo su lateralidad, avanzan en control motriz aumentando su independencia y coordinación, adquieren habilidades motrices cada vez más finas y comienzan a estructurar espacio y tiempo.

Presentan características evolutivas peculiares, como la *percepción global* o la *autonomía e independencia* que muestran desde 3 años y afianzan con 4 años en las actividades cotidianas y su relación con otros niños. También aprenden normas y valores, inician la socialización y buscan el reconocimiento. El juego, su actividad primordial, es también el vínculo principal de relación con sus iguales.

En el aspecto *cognitivo*, los niños entre 2-4 años recorren el *periodo simbólico pre conceptual* (Piaget 1985). A partir de 4 años su pensamiento es *intuitivo, egocéntrico y sincrético*, sin conexiones temporales o lógicas y funciona por *yuxtaposición* al ser *irreversible y animista*. Una característica peculiar en esta etapa es *el pensamiento mágico*, o forma contraria al pensamiento racional, que atribuye acciones sin prueba empírica alguna como creer que la realidad cambia al cambiar su pensamiento o culparse de sucesos en los que no han participado.

Los niños durante esta etapa tienen una serie de necesidades como la *necesidad de afecto*, dependiente de la seguridad y confianza que necesitan para establecer lazos afectivos y sociales de forma positiva en su desarrollo socio-emocional y sentirse queridos, o de *atención individualizada* para sentirse aceptados. Tienen *necesidad de acción*, derivada de su forma de conocer para

poder construir intelectualmente, porque conocen de forma activa. Necesitan además un *entorno seguro*, accesible, confortable y con unas condiciones que le ofrezcan protección, porque es el medio en que se desenvuelven.

La etapa de Educación Infantil

En los años 30 del siglo XX la investigación psicológica puso de relieve la importancia del estímulo cognitivo durante los primeros años de la vida avalada por investigaciones posteriores de Hunt (1961) y Boom (1964). Había interés por reducir los elementos negativos que engendraban las desigualdades sociales apoyando la intervención temprana. Investigaciones posteriores Stallings y Stipeck (1986), García (1996) y Bricker (1996) señalaban efectos positivos de la escolarización inicial en el desarrollo de los niños.

Pero la preocupación por la primera infancia comienza realmente al declarar 1979 *año del niño*, al que siguió la Cumbre Mundial de la Infancia (1990) y la declaración de Educación para Todos en Jomtien, ese mismo año. El Foro Mundial Educación Para Todos en Dakar (2000) aprobó finalmente extender la educación a los más vulnerables y desfavorecidos.

Estudios de EEUU en los años 70 del S.XX y EEUU y Canadá en los 80, centrados en los efectos de la escolarización infantil concluían, que la ratio, el tamaño del grupo y la formación y experiencia de los profesores guardaban relación directa con la calidad del centro y el desarrollo de los niños, que aumentaba con grupos más pequeños. El segundo estudio confirmaba además que lo importante no era la asistencia a centros educativos sino la calidad de los procesos que se generaban en ellos.

Zabalza (1996,p. 42), encuentra la etapa de infantil “eminente educativa y por tanto destinada a hacer posible progresos personales, que no se obtendrían si la escuela no existiera”. Igualmente opinan (Lebrero 1996, Lopez 1999, Ruiz 2002 o Peralta 2009). Otros como Lera (2007) solo encuentran positiva la escolarización temprana si es de calidad. Todos sin embargo encuentran necesaria la calidad en el contexto, el perfil del profesorado y el currículo. Torrance (1977) valora que aporte enseñanza creativa y Guerrero (2009) que la impartan profesionales empáticos y flexibles

En función de los países la educación infantil cambia su contenido, periodos de edad, nombre etc. En Europa, dividida generalmente en dos ciclos entre (0-3 y 0-5 años), la imparten especialistas, no tiene carácter obligatorio y solo 8 países la garantizan legalmente. En España consta de un ciclo dividido en dos periodos: 0-3 y 3-6 años impartido por especialistas con una ratio similar a la de países de nuestro entorno. Legalmente no es obligatoria y el 2º ciclo es gratuito desde 2006. Sus contenidos están organizados en torno a áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y el desarrollo infantil con actividades globalizadas. se caracteriza por su conexión con la educación primaria, generalmente en el mismo espacio material.

Arte y creatividad

El arte, creación exclusivamente humana que nos diferencia, en primer lugar de los animales, es también “Algo que sólo los seres humanos pueden producir y ninguna máquina puede hacer” Bruner (1985, p 9). Así el arte se convierte en un colaborador significativo en la vida del ser humano al que capacita para apreciar la cultura, el patrimonio y las formas de lenguaje de su sociedad. Es también un agente activo en la formación de la persona Martínez (2005), que “afina los instrumentos con los que se lleva a cabo el pensamiento” Arnheim (1989 p.154).

El arte, como otros lenguajes, pertenece al dominio de la abstracción, una peculiar forma del pensamiento que obedece a una sofisticación intelectual vinculada con la especie. La abstracción engendra el simbolismo, la expresión y la comunicación, origen a su vez de la creación. Un valor singular que reclama el manejo de diversos lenguajes, porque conocer y emplear códigos y elementos de lenguajes distintos, permite adquirir habilidades expresivas y comunicativas junto con las cognoscitivas y lograr especialización cognitiva en distintos formatos explica Martínez (2005), indicando que el arte considerado actividad perfeccionadora es educativo y pide iniciar a los niños en tareas artísticas desde pequeños.

Eisner (1987) reclama cambiar el currículo aumentando el protagonismo de las materias artísticas para “adiestrar” a los alumnos en los distintos lenguajes artísticos y que adquieran habilidades en las diferentes formas de representación. Arnheim (1989) apunta que contribuye a estructurar el conocimiento. Romero (2001) valora el área artística frente a otras mejor consideradas porque desarrolla destrezas manuales y cognitivas, atiende contenidos expresivos, e intelectuales, valora procesos frente a resultados e impulsa el pensamiento divergente.

El arte según Lowenfeld (1980) es la forma más notable de la expresión humana y un transmisor para el crecimiento mental y creativo de los niños. Bruner (1984) encuentra tres rasgos especialmente humanos que necesitan un tratamiento especial para conservar la calidad humana en la sociedad: la detección de problemas; la capacidad de realizar servicios no previstos y el arte en todas sus manifestaciones. Distintos planteamientos que consideran el arte actividad perfeccionadora.

Pestalozzi y Froebel incluyeron las materias artísticas en sus planteamientos educativos entendiendo su gran importancia junto con el juego para el desarrollo infantil, pero la jerarquización provocada por la industrialización, colocó primero las materias de habilidad académica y las creativas al final, menospreciando su sentido lúdico, su valor educativo como actividades investigadoras y su poder para utilizar la imaginación y la inteligencia divergente.

La tradición psicológica había limitado el arte al mundo de la percepción y la fantasía o los sentimientos, oponiéndolo a la ciencia y excluyendo de su campo el conocimiento y los procesos intelectuales. Vygotski (1970) dio el gran paso al colocar el conocimiento artístico en el mismo plano que el científico, pudiendo

afirmar que “las grandes verdades científicas se asemejan a las imágenes artísticas” (1970,p.51). Vygotski define el arte ligado a la sabiduría, estimando que es un medio educativo, porque permite “una determinada modificación duradera de nuestra conducta”.(1970,p.9),haciendo socialmente relevante su papel en la educación, porque puede ofrecer oportunidades para “incrementar la capacidad de acción, la experiencia, la redefinición y la estabilidad que son imprescindibles en una sociedad recorrida por cambios, tensiones e incertidumbres”, Lowenfeld y Lambert.(1980, p.3).

Gardner (1987) concede gran valor social al hecho de educar personas capacitadas para conocer, admirar, crear y recrear arte, entendiendole que iniciar a los niños en el arte es formar personas cultas y con mayor competencia social y ciudadana que podrán ser críticas, consumidoras de arte y algunas también artistas.

Arnheim (1989) asegura que las artes plásticas adecuadamente concebidas pueden plantear problemas cognitivos “dignos de un buen cerebro con la precisión de cualquier problema matemático o científico... tanto la escultura como la pintura proporcionan las experiencias perceptivas que se necesitan para llegar al conocimiento de las relaciones espaciales” Arnheim (1989, p.153).

Merodio (2001) afirma que el trabajo artístico ayuda a construir pensamiento, incide en el funcionamiento de la mente y el conocimiento, presta métodos de expresión y capacita para percibir, analizar o criticar. También habilita para apreciar la cultura y el patrimonio de una sociedad y sus formas de lenguaje. Muestra así la necesidad de conectar desde pequeños con el arte y la creatividad para entender la vida y poder elegir.

Si el arte enriquece la educación ésta ha tenido un valor significativo en el arte. A comienzos del S. XX hubo una relación extraordinaria entre ambos, porque la educación infantil de los artistas de las vanguardias formó parte del germen de su arte. El S.XIX objetando los métodos y modelos de educación tradicional y proponiendo otros nuevos hizo triunfar una nueva forma de entender la enseñanza que inició Rousseau y culminaría la Bauhaus. Se adelantó un siglo al cuestionamiento posterior que harían las vanguardias de la Academia y la tradición, aunque ambos, arte y educación, coincidieron al elaborar nuevas propuestas de ideales políticos y sociales.

A principios del siglo XX Frank Cizek en Viena inició un movimiento de valoración del arte infantil. Dewey en Chicago utilizó experiencias educativas basadas en labores de carpintería, cocina, costura, arcilla, encuadernación etc. Mackintosh y otros profesores de escuelas de arte en Glasgow innovaron la arquitectura escolar los libros y el vestuario infantil, involucrando a los niños en la tarea. En Italia un grupo de artistas, reformadores sociales y pedagogos romanos entre ellos Balla y Marinetti impartieron clases junto a Montessori en escuelas rurales que crearon para los desfavorecidos, entendiendole su contribución como labor de la vanguardia artística.

A las escuelas más progresistas de arte y diseño les interesó la perspectiva lúdica que ofrecía la pedagogía basada en el juego de las escuelas infantiles del siglo XX y muchas crearon juguetes, que desarrollaban la imaginación, con los que los niños aprendían. El concepto social democratizador del arte y el movimiento kindergarten coincidían al valorar el contacto con la naturaleza, la expresión personal y el proceso creativo, así como la investigación con materiales para aflorar recuerdos y emociones que avivaran la creación de imágenes.

Muchos profesores de la Bauhaus tenían conexión con el movimiento kindergarten como Itten, creador del innovador curso preliminar en la Bauhaus y modelo de curso preparatorio de diseño en el mundo durante el siglo XX. Itten había sido profesor en un kindergarten y tenía interés por el enfoque del juego estructurado. Profesores y alumnos de la Bauhaus diseñaron juguetes creativos, algunos como Paul Klee o Guerry Rietvelt para sus hijos.

Kandinsky, alumno en un kindergarten italiano, realizó en su etapa constructivista composiciones con triángulos, cuadrados, arcos... totalmente froebelianas. Igualmente se observa en la obra de Mondrián, profesor de dibujo en Holanda, que trabajó con un método análogo al “decimo don” de Froebel. El cubismo creado por Picasso y Braque combinaba básicamente palillos y triángulos siguiendo un patrón. (Bordes 2019).

Con los dones froebelianos se educaron Frank Lloyd Wright y Le Corbusier, dos de los arquitectos más importantes del siglo XX. Wright (1957) valoraba su educación en un kindergarten, diciendo que allí aprendió a “mirar” y se despertó su deseo de crear, estableciend así la conexión del arte de este siglo con los kindergarten. Parece que la pedagogía froebeliana favoreció que fuera un creador, diseñador de nuevas formas y pionero en arquitectura modernista a principio del S. XX.

La creatividad despertó interés a partir de la conferencia “Creativity” de Guilford ante la Asociación Psicológica Americana en 1950, afirmando que la creatividad es la esencia de la educación, en el sentido más amplio de ésta, y la solución de los problemas más graves del género humano. Señaló así la necesidad social de tener creatividad y sujetos creativos.

Esta conferencia hizo aparecer la creatividad desde el punto de vista científico, en el que el desarrollo de la psicología ha sido determinante para abordarla desde aspectos como: el biológico, Galton (1869); ambiental, Osborn (1953) y Parnes (1962); como producto, Guilford, (1968) y Stemberg (1988) o como factor de progreso y cambio De Bono (1993).

Del interés por el arte y la creatividad en el entorno de la psicología surgió un movimiento que produjo múltiples teorías, líneas de investigación y publicaciones que pusieron de relieve conceptos nuevos, abordando el estudio de la creatividad desde diferentes ángulos. En la década de 1960 el arte adquirió categoría de disciplina, empezando a ser valorado en campos diversos, como el educativo.

La creatividad ha sido considerada fuerza vital, facultad, don divino, componente del genio, demencia, fenómeno sistémico etc. Como *facultad* la consideran Guilford (1976) y Torrance (1977) entre otros. La gran aportación de Guilford es su concepto de producción divergente, considerando a los individuos creativos especialmente dotados para resolver problemas con soluciones múltiples.

Teresa Amabile (2000) considera en la creatividad tres categorías: como *atributo*, como *proceso* y como *producción*. Como *atributo* procede de ideas románticas que la consideraban atributo exclusivo de artistas. Como *proceso* remite a estudios psicológicos en los modelos más clásicos. Con enfoque constructivista han trabajado Piaget y Vygotski, el primero sobre creatividad en los procesos de acomodación y el segundo como actividad de construcción dependiente de la imaginación. Como *producción*, una acepción muy actual, comporta dos modelos: el modelo componencial de Amabile (2000) que introduce la influencia socioambiental y el fenómeno sistémico de Csikszentmihalyi (1998), que analiza el contexto de la interacción con las personas. Finalmente se puede citar la teoría de la inversión del modelo de Sternberg y Lubart en el terreno socioeconómico.

Sieber (1978) reivindica formar a los niños en la creatividad, para que tengan una mentalidad abierta, enseñarles métodos de incertidumbre y avalar con pruebas, para que tengan puntos de vista alternativos y criterios propios aunque éstos entren en conflicto con las creencias más arraigadas.

Marín Ibáñez (1993 p.18) afirma que “crear es superar antivalores y sembrar valores”. Reclama formar una generación de personas creativas, comprometidas con los valores relacionados con la naturaleza, el ser humano, el respeto a la dignidad y a las libertades fundamentales, alegando que la creatividad “se ha convertido en un imperativo ético” (1993 p.19)

Novaes (1993) entiende la creatividad como valor universal que aumenta el potencial humano y renueva sus recursos. Esta universalidad ha permitido sacarla de sus círculos tradicionales y utilizarla en todos los ámbitos de la vida, aplicándola en la psicología médica, la industria, los gobiernos, la gastronomía, la educación... Su extensión se debe, al valor añadido de la productividad que genera, pero también a la riqueza humanista que ofrece a las sociedades. Así ha pasado de ser contemplada como atributo individual a ser considerada un bien social.

Las personas creativas pueden generar numerosas soluciones para los problemas, están dispuestas a admitir su inseguridad y no les preocupa el éxito o el fracaso personal ni la imagen que puedan dar ante otros, Wallach y Kogan (1978). Experimentos realizados en el tercio final del siglo XX han puesto de relieve que las personas con habilidades creativas tienen iniciativa, confianza, recursos y pueden afrontar problemas de cualquier índole. Utilizando estas habilidades se pueden también economizar esfuerzos en el aprendizaje, por eso las opiniones y los estudios de distintos expertos (Vygotski, Mihaly, Eflan, Martínez...) sugieren utilizar las habilidades creativas de la mente para abordar con mayor eficacia el estudio, incluso, el de las materias más cotidianas.

Metodología

La parte empírica del trabajo ha tenido como modelo el “método genético experimental” de Vygotski, centrando el interés en el proceso, porque en él se producen los cambios y los avances (Vygotski, 1989. Calmy, 1977). Se han practicado múltiples actividades observables, otorgando gran relevancia a la observación participativa. Se han incluido dificultades para romper rutinas e impulsar alternativas nuevas y se han incluido tareas de difícil solución para descubrir nuevas habilidades. También se ha utilizado un amplio surtido de material para ampliar las posibilidades que tenían los sujetos investigados de manipular, aprehender las características de materiales diversos y enriquecer su capital expresivo.

Objetivos generales y específicos

- Objetivo general de la investigación.

-Conocer si el trabajo en la resolución de problemas con materiales plásticos, la educación motriz vivenciada del trazado y la escritura y los cambios de lenguajes pueden aportar elementos positivos al conocimiento, la creatividad y el aprendizaje de los niños de educación infantil.

- Objetivos específicos.

-Averiguar si utilizar los cambios de lenguaje como estrategia influye de manera positiva en la creatividad y el avance de la expresión oral y escrita e incita a escribir. Si aumenta la oralidad y el interés por la actividad lectora y si enriquece la expresión.

-Analizar si existe relación entre la resolución de problemas de plástica y la facilidad para establecer asociaciones y relaciones nuevas, trabajar con lo ambiguo y lo indefinido y desarrollar mecanismos contra la frustración.

-Estudiar si resolver problemas con elementos plásticos fomenta la producción divergente, la creación, la composición y la originalidad en las imágenes, así como el aumento de las producciones.

-Indagar si ejercitar el grafismo mediante el movimiento vivenciado lleva a aprender mejor el espacio, facilita el aprendizaje del trazado y aumenta el interés, la eficiencia y la seguridad en el trazo y la escritura.

-Comprobar si una experiencia lúdica y creativa favorece la seguridad en sí mismo, la responsabilidad, la independencia y si beneficia la constancia y la eficiencia.

-Examinar si el trabajo en proyectos cooperativos favorece el desarrollo de valores sociales y personales y si estimula la sociabilidad, la colaboración y las relaciones de grupo.

-Descubrir si existen dificultades para insertar este tipo de experiencias en el trabajo normal de una clase.

Población y muestra

Para ajustar en el estudio los datos sociológicos de las familias con los datos utilizados en mediciones oficiales, se ha hecho una correlación entre las clases sociales definidas por Requena (2011) según la clasificación socioeconómica europea y los datos aportados por las familias, dando lugar a los siguientes grupos:

Nivel socioeconómico alto o medio alto

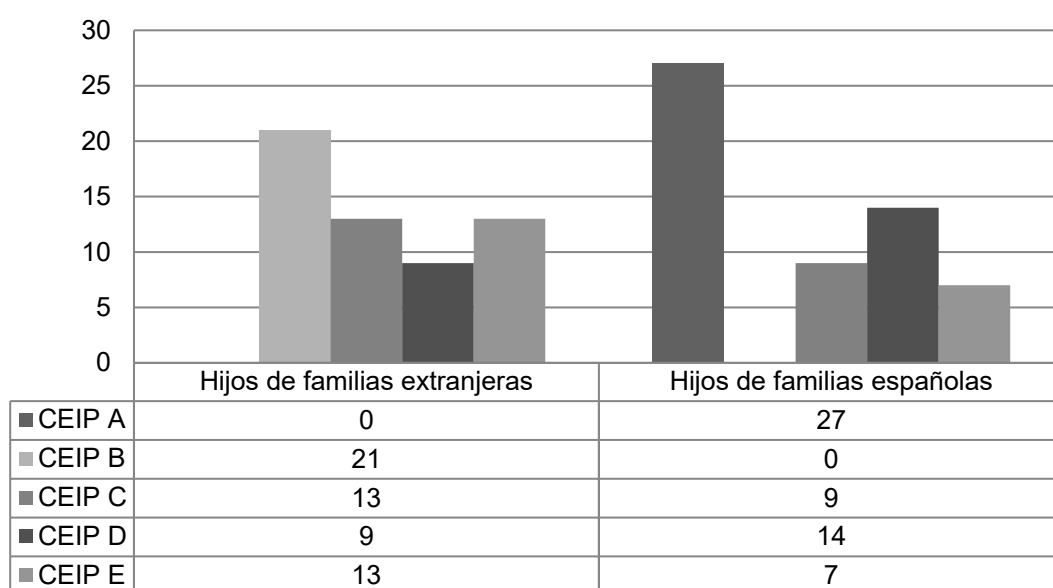
Nivel socioeconómico medio a medio bajo

Nivel socioeconómico bajo.

En la experiencia piloto intervinieron dos grupos (control y muestra) de 24 sujetos de un mismo centro escolar. Componían la muestra 15 niños y 9 niñas pertenecientes a una clase de 5 años de educación infantil de un centro escolar público de la provincia de Madrid, con una población de nivel sociocultural alto o medio alto. Todos españoles, aunque 4 pertenecían a familias extranjeras.

La población definitiva participante en la investigación responde a una muestra de 113 sujetos (67 niños y 46 niñas) de 5 años correspondientes a 5 centros escolares públicos cuyas poblaciones abarcan todo el espectro socioeconómico.

Descripción sociológica de la muestra



Grupo A- compuesto por 27 sujetos (16 niños y 11 niñas) hijos de familias españolas con nivel sociológico alto o medio alto.

Grupo B- compuesto por 21 sujetos (13 niños y 8 niñas) hijos de familias extranjeras con nivel sociológico bajo.

Grupo C- compuesto por 22 sujetos (16 niños y 6 niñas) hijos de familias españolas y extranjeras de nivel sociológico medio a medio bajo.

Grupo D- compuesto por 23 sujetos (10 niños y 13 niñas) hijos de familias españolas de nivel sociocultural medio alto y extranjeras de nivel sociológico bajo.

Grupo E- compuesto por 20 sujetos (12 niños y 8 niñas) hijos de familias españolas de nivel sociocultural medio alto y extranjeras de nivel sociológico bajo.

Paradigma metodológico

Desde el paradigma sociocrítico del conocimiento y a través de la investigación aplicada, hemos partido del análisis teórico del conocimiento del niño, la educación y el arte, para centrarnos en la educación infantil. En el estudio empírico se han empleado el método experimental, la observación y la corrección de errores seguidos de un nuevo planteamiento de la investigación-acción, para, a través de la utilización de diversos materiales, poder cubrir los distintos enfoques propuestos.

En la actualidad existe la idea compartida de que, con una formación mejor y más completa, las personas podrán solucionar con mayor facilidad los problemas que se le vayan presentando, porque serán más competentes emocional y socialmente y tendrán mayor capacidad de aprendizaje y emprendimiento. Formación que establece un proceso de aprendizaje sin caducidad en el tiempo, acorde con el individuo y abarcando todas las áreas de la persona, su mundo interno y su inclusión en el medio social en que participa.

El trabajo de la escuela debe dirigirse a conseguir de forma eficaz la adquisición de las competencias necesarias para hacer realidad esta idea (Marín 1980) adaptando la enseñanza a la naturaleza e intereses del niño y ofreciéndole un papel activo. Para ello se debe abandonar la jerarquización de materias heredera de la industrialización y adoptar un modelo que valore la contribución que hace cada una a la construcción de la persona.

En el siglo XXI los estudiantes deberán ser protagonistas, cooperar en los proyectos en que intervengan y aprender a aprender (Drucker, 1969). Una tarea consistente en aprender a gestionar los errores que cometen al usar sus conocimientos aprendiendo a la vez todo lo necesario para desenvolverse en la sociedad de cada momento. Esta nueva cultura del aprendizaje exige diálogo (Pozo 2016) y un profesor acompañante que favorezca las iniciativas de los alumnos y estimule su confianza en sí mismos. Por ello el presente trabajo enfrenta a los niños a situaciones que contienen retos, actividades en formato lúdico que los invitan a experimentar e investigar, estimulándolos a aprender y enriquecer sus conocimientos. Activos y libres en el aprendizaje pero sujetos a las reglas marcadas por la actividad y las normas del grupo.

Instrumentos de evaluación

En la experiencia piloto se utilizaron tres pruebas dirigidas a los participantes: test BOEHM; prueba de nivel gráfico y test gráfico de creatividad. El test BOEHM mide los conceptos básicos que los alumnos poseen, se formalizó de forma colectiva al comienzo y al final de las actividades. El test gráfico de creatividad es adaptado del “test los círculos” de la batería de Guilford, reduciendo de 25 a 12 los círculos de que consta la prueba original para ajustarla a la edad de los participantes, implementándola al comenzar y al finalizar el programa con una duración de 15 minutos.

La prueba de nivel gráfico fue creada para la investigación y permite conocer el vocabulario gráfico que utiliza cada sujeto, su conocimiento de palabras y el uso espontáneo de un tipo de letra (cursiva/script). Consiste en un pequeño relato descriptivo que pone de relieve los garabatos previos a la escritura que forman parte del vocabulario gráfico de los sujetos como la hierba o el pelo liso representados por un segmento de recta vertical o la serpiente por una senoide.

Los sujetos dibujan mientras escuchan porque en grafismo espontáneo manejan libremente los signos cuyo trazado han asimilado e incorporado al conocimiento. Al finalizar el relato se les pide que pongan nombre a los elementos dibujados para saber si trazan palabras que les son familiares. Se puede, comprobar también el tipo de letra (script o cursiva) que utilizan en la escritura espontánea.

La aplicación de la prueba consiste en leer el relato y pedir a los sujetos que dibujen lo que se narra, sin colorear, para que no pierdan el hilo de la historia y perfilen los grafismos que representa cada elemento. Posteriormente, se les pide que escriban los nombres que sepan de los elementos dibujados prestándoles ayuda cuando lo solicitan. Se evalúa contando los garabatos que trazan, las palabras que escriben y el tipo de letra que utilizan. Esta prueba se ha implementado al comienzo y al final de las actividades. Su aplicación dura 15 minutos.

Se realizó una encuesta a los padres para conocer su interés por el desarrollo motriz y creativo de sus hijos y una entrevista a las tutoras de los grupos control y muestra para saber si existían diferencias significativas en su trabajo que pudieran influir en los resultados que arrojaban las pruebas.

Entre la experiencia piloto y la investigación definitiva se han realizado los siguientes cambios: suprimir el test BOEHM de conceptos básicos porque su aportación fue exigua y el cuestionario para padres porque al extender la investigación a los nuevos grupos solo contestó una mayoría de padres en uno de los cinco centros educativos participantes. Respecto a la entrevista para profesores, al incluir en la investigación cinco centros escolares diferentes se encontraron estilos diferentes de enseñanza (métodos directivos, libres, proyectos etc.), anulando el valor de la entrevista anterior.

En la investigación definitiva se han implementado dos pruebas a los alumnos; el test gráfico de creatividad de los círculos y la prueba de nivel gráfico. También se ha efectuado una entrevista a los tutores para conocer su valoración del programa, de su adecuación al ciclo, los ejercicios que encontraban más interesantes, las competencias, el tipo de aprendizaje que origina, los valores que fomenta y su interés en insertar estos trabajos en el aula.

La observación, valorada considerablemente por expertos como Wallon (1987), para quien la psicología de la primera infancia depende casi exclusivamente de ella, ha proporcionado en este trabajo los datos más ricos, mostrando los cambios, avances, retrasos, las dificultades alteraciones y movimientos debidos a las relaciones que se iban estableciendo durante los trabajos grupales y también las dificultades que cada sujeto encontraba y su interés paciencia y tenacidad al buscar soluciones.

En la experiencia piloto, los resultados positivos hallados en el grupo muestra frente al grupo control indicaban: que el grupo B (muestra) había logrado mayor autonomía e iniciativa que el grupo A (control) y avanzando más y mejor en el aprendizaje y el desarrollo de competencias.

Procedimiento

La parte empírica de esta investigación radica en llevar a la práctica un programa de ejercitación creativa centrado en las materias artísticas. Tiene la plástica como eje y tres líneas de actuación: la resolución de problemas en lenguaje plástico; el cambio de lenguajes y la motricidad vivenciada para educar el gesto gráfico y la escritura. Se ha utilizado el lenguaje plástico como eje porque se presenta como el más completo entre los lenguajes artísticos. Es también el más versátil, universal y adecuado a las características y capacidades individuales y al momento expresivo de cada etapa madurativa. Didácticamente es el más eficaz en el ciclo educativo infantil, al ofrecer al niño pequeño la acción para expresarse y el resultado de esa acción para poder contrastarlo con sus sentimientos y su conocimiento de la realidad. Es “la herramienta”, como dice Bruner (1984), la gran herramienta que estimula el conocimiento y despliega la habilidad manual.

El tiempo total de ejecución del programa abarca 40 horas repartidas en periodos de una hora, estando presente los tutores durante el desarrollo de las actividades dirigidas por la investigadora.

La estructura del trabajo se ha dispuesto en orden a los siguientes apartados: arte, materias artísticas y creatividad; psicología del aprendizaje, el valor de los lenguajes y su intercambio; la resolución de problemas y el error y el azar como estrategias de aprendizaje. El andamiaje teórico será el apoyo que justifica el valor de las acciones y estas podrán conducir a los resultados que la teoría prevé. La creatividad ha sido el hilo conductor, las materias artísticas los elementos clave y la expresión plástica la protagonista.

La investigación acompañando a la docencia se fue concretando durante el

ejercicio como tutora especialista en Preescolar, realizando en el día a día un trabajo de investigación en clase que unía teoría y práctica. Un trabajo regido por la observación, la práctica fundada y la autocrítica, confirmando lo válido y rechazando lo estéril, buscando los fallos y los aciertos, investigando objetivos nuevos con materias tradicionales, concediendo importancia a los procesos antes que a los resultados, pero sin dejar de lado el progreso en el conocimiento.

En él se basa la parte empírica de ésta tesis, que en su base conceptual, en sus elementos clave y en la acción, se asemeja al método usado por Vygotski (1981) para realizar sus experimentos sobre educación llamado por él “método genético experimental”. En este caso tenemos una serie de actividades plásticas y motrices planteadas en forma de problemas, que incluyen a su vez realizar cambios de lenguajes.

La diferencia entre el trabajo de experimentación convencional y el realizado por Vygotski, se debe sobre todo a la gran importancia que él daba al proceso frente a la concedida a los resultados por otros investigadores. Vygotski (1981) consideraba que en educación el proceso era lo más importante, porque es donde se producen los cambios y los avances, mientras que los resultados son menos relevantes. En este proyecto también el proceso ha sido esencial para encontrar los elementos válidos para seguir incorporados al proyecto y los que había que descartar o redefinir para trabajar en la dirección adecuada. Pero sobre todo, el proceso ha sido importante en sí mismo, como acción positiva, produciendo en los niños sentido crítico y una actitud nueva para superar dificultades.

Vygotski (1979), era partidario de dar al sujeto experimental el máximo de posibilidades en actividades observables y no estrictamente controladas. Este tipo de actividades son infinitamente más creativas y enriquecedoras, pero el modelo clásico las rechaza por su complejidad para evaluarlas y porque para realizarlas necesitan un contexto de mayor libertad que las actividades tradicionales, situación que muchos profesionales descartan.

Esta investigación se nutre de actividades observables y sin control estricto atendiendo el trabajo del grupo, las soluciones individuales, las formas de resolver las dudas y obtener resultados satisfactorios. Trabajando en un contexto de libertad organizada y vigilada, pero sin corsés y con oportunidad para investigar, reflexionar, corregir, elegir y expresarse.

Vygotsky (1989), introducía en su técnica obstáculos y dificultades para romper la rutina al resolver problemas y proporcionaba a los niños caminos alternativos para solucionarlos. En la práctica educativa rompiendo la rutina se consigue que los alumnos abandonen maneras repetitivas y aprendan a utilizar procedimientos inexplorados empleando por sí mismos técnicas nuevas.

Despertar el pensamiento divergente es romper la rutina, haciendo a los alumnos poner en juego nuevas opciones y estar abiertos a la búsqueda de soluciones personales y novedosas. Observándolos sabremos cómo proceden ante las dificultades y facilitarles caminos alternativos cuando los necesiten .

Vygotski (1981) entregaba a los niños cantidad de materiales de diferente uso que llamaba "ayudas externas" para facilitarles la tarea. Cuando se sitúa al niño frente a situaciones difíciles, es fundamental contar con cantidad y diversidad de material en el que al manipularlo, pueda encontrar semejanzas, diferencias, antagonismos etc. Interactuando con el entorno y sus elementos el niño adquiere capacidad para su comprensión, competencia para entender los interrogantes que se le van planteando y empieza a entender el mundo y a aprender.

En esta experiencia se inicia a los sujetos participantes en las técnicas plásticas que pueden manejar, introduciendo cambios (Ej. cambiar tintas chinas por temperas aguadas) para que puedan experimentar también con otras. Manipular materiales y técnicas diversas favorece la comprensión y permite adquirir seguridad, capacitación y riqueza expresiva, facilitando la expresión a los más pequeños.

Vygotski (1981) utilizaba una técnica rompedora imponiendo al niño tareas que lo superaban para descubrir el comienzo incipiente de nuevas habilidades, porque los sistemas convencionales solo miden los conocimientos adquiridos. Cuando los niños se encuentran ante una dificultad que los supera y buscan elementos, estructuras, conexiones, caminos alternativos y cualquier otro elemento con el que resolver las tareas que en principio encuentran insuperables, es cuando observando sus actuaciones podemos detectar en ellos el inicio de nuevas habilidades.

En esta investigación se ha pedido a los sujetos que resolvieran problemas relacionados con la constancia de la imagen, la figura-fondo, la resistencia al cierre de estructuras abiertas, la composición, la constancia de la forma etc. Problemas de solución abierta con una parte de azar, para que jugando con el azar aprendieran como nace algo válido desde la casualidad, cómo se puede transformar lo viejo en nuevo y descubrir nuevas asociaciones y relaciones. No llegar a "la solución", ya que no existe solución única, sino comprobar cómo se van enlazando las ideas, integrando las partes y comparando lo diferente, hasta obtener resultados que permitan a cada uno encontrar "su solución".

Vygotski (1989) sostuvo la importancia de la observación en la labor investigadora, diciendo: "si se extraen objetivamente y con rigor científico, dichas observaciones adquieren el estatus de hechos perfectamente válidos" (p.36). En este trabajo se ha realizado una observación participante y rigurosa, tomando notas de las dificultades, aciertos, avances, bloqueos, persistencia o abandono de tareas, necesidad de ayuda etc. Esta forma de actuar ha hecho de la evaluación una parte sustancial en toda la actividad. En parte, por tratarse de una investigación centrada en niños pequeños con los que los test resultan insuficientes como indica Cervantina (2003) y en parte porque se han obtenido datos que no hubiera sido posible conseguir con pruebas cuantitativas.

Al realizar las investigaciones sobre educación, Vygotski (1989) realizó sus trabajos sin someterlos a test empíricos, una forma peculiar que la psicología

experimental estadounidense no considera experimental por ser un método de investigación mediante demostraciones. Un valor importante de su técnica fue acabar con las barreras de separación entre "laboratorio" y "campo", haciendo posible experimentar en la escuela o en las clínicas, permitiendo, junto con métodos propios de las ciencias sociales, derribar las barreras tradicionales con mayor facilidad que el método clásico.

En la presente investigación sí se han utilizado pruebas empíricas tratando de obtener otros datos que junto a los procedentes de la observación permitieran afinar más en las conclusiones, aunque la observación, como ya se ha dicho, ha presidido todo el proceso y ha proporcionado los datos de mayor interés.

El presente trabajo despliega un programa de resolución de problemas combinando las actividades plásticas y motrices que se habían ido desarrollando entre las actividades habituales con alumnos de Infantil. Sus resultados desvelaron la validez del proyecto, porque el trabajo se hizo más fácil, más lúdico, fue mucho más rico y permitió avances que con otros métodos no se habían obtenido.

Siguiendo a Vygotski, para el desarrollo de las actividades que incluye el programa se ha facilitado a los niños gran cantidad de materiales que han usado en las diferentes técnicas plásticas que han ido manipulando.

Desarrollo

Las sesiones plásticas han partido de la observación del entorno natural (el jardín, el huerto...), una obra pictórica o la audición de un cuento, relato o poema, en ocasiones acompañado de música. A continuación los sujetos, manipulando una técnica plástica para expresar el tema tratado, resolvían los problemas que se les iban planteando. Muchos de ellos de difícil solución como los siguientes:

- *Construir imágenes plásticas con formas planas*: utilizando restos de cartulinas, envoltorios etc. sin poder modificarlos. Utilizando líneas concretas dadas (Ej. 2 círculos y 3 rectas) o líneas trazadas.
- *Romper para construir*. Tomando la fotocopia de una imagen con pocos elementos y de fácil comprensión (ej. una chica bajo un árbol) y hacerles recortar ambas figuras y trocearlas por las líneas divisorias en partes definidas como: piernas, falda, cabeza, tronco, copa etc., para una vez desestructuradas, pedirles que construyan con sus fragmentos una imagen distinta a "la chica bajo del árbol".

Estos problemas requieren romper la ley gestáltica de la constancia de la imagen para organizar lo percibido de manera distinta, produciéndose una reorganización del campo perceptivo que implica utilizar nuevos enfoques, generando un amplio espectro de ideas sin relación con los conocimientos

adquiridos y abiertas a otras oportunidades de conocer.

El lenguaje plástico es didácticamente el más eficaz en la fase inicial, cuando los pequeños necesitan expresarse mediante la acción y encontrar el resultado de esa acción para poder contrastarlo con sus sentimientos y su conocimiento de la realidad. Por su versatilidad el lenguaje plástico es el que mejor se adapta a las características y capacidades individuales, que la actividad plástica completa al desarrollar la musculatura pequeña mediante la manipulación, facilitando el acceso al trazado y la escritura.

Resolviendo los problemas que presentan la imagen/fondo, el color, la composición etc., los participantes en la investigación han creado formas abstractas y figurativas, han aprendido a manejar técnicas distintas, colores, texturas... y a utilizar términos del lenguaje artístico (colores primarios, arte abstracto...) enriqueciendo su vocabulario.

El lenguaje motriz representa una parte muy importante en la actividad de los pequeños, porque a través del movimiento empiezan a percibir e interiorizar, entender el mundo y entenderse a sí mismo y a los demás.

Las actividades gráfico-motrices se sustentan en el conocimiento del espacio a través del movimiento y su representación gráfica, que es el resultado final. Son actividades motrices de exploración y aprendizaje perceptivo motriz del espacio (G.Calmy, 1977. Lapierre y Aucouturier, 1985. Hernández, 2015) dirigidas a educar el grafismo y la escritura. El programa contiene dos tipos de prácticas: ejercicios gráficos y juegos gráficos. Los primeros forman parte de la educación de la expresión gráfica que afecta el dominio de la dirección y el sentido de la escritura. Los juegos tienen un sentido más lúdico, pero participan del perfeccionamiento del trazo.

En los ejercicios gráficos se explora dinámicamente el espacio vivenciándolo para abstraer sus cualidades, aprehenderlo y encontrar la relación entre desplazamiento, trayectoria y trazado que conduce al aprendizaje de la escritura. Hay que controlar que los desplazamientos sigan siempre la dirección y sentido de la escritura occidental, por tanto, actor/es, observadores y educadora orientarán el cuerpo en la misma dirección para que el movimiento tenga la misma trayectoria para todos según las siguientes pautas:

- Un niño actor se sitúa de espaldas delante del grupo que lo observa. El grupo de niños observadores se alinearán detrás de él y, detrás de ellos, la educadora, para controlar toda la acción. Así, el sentido izquierda/derecha es el mismo para todos.
- Los observadores pueden estar de pie o sentados y tener material para trazar mientras el actor realiza sus movimientos, o bien dibujar sus movimientos y desplazamientos posteriormente.
- Nunca se colocará al grupo alrededor del actor ni éste entre dos filas.

- Se traza primero en soporte de amplio formato (papel continuo, suelo, arena) reduciéndolo poco a poco hasta llegar al folio.

En las sesiones motrices, los sujetos han realizado movimientos libres y desplazamientos explorando el espacio a través del movimiento. Se han movido y desplazado con direcciones y trayectorias distintas, con y sin obstáculos y después han plasmado su acción en trazos, representando gráficamente esos movimientos y trayectorias para descifrarlos posteriormente y volver a efectuar los movimientos que representaban.

El interés por experimentar con distintos lenguajes (hablado, escrito, plástico, motriz) se debe a ser considerados imprescindibles por expertos y profesionales para la maduración de los niños y la obtención de conocimiento durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Efectuar cambios de lenguaje supone: pensar imágenes sonoras, icónicas y verbales con sus diferentes elementos estéticos, emocionales y sentimentales; realizar distintas operaciones mentales; aprender a utilizar sistemas diversos de expresión y comunicación con sus formatos y ensayar experiencias perceptivas nuevas. Un conjunto de operaciones que genera nuevos conocimientos.

Los cambios de lenguaje se han centrado en traducir imágenes visuales al lenguaje oral/escrito y a la inversa, o en transcribir el movimiento al grafismo y viceversa. Los sujetos han puesto título a sus creaciones plásticas, descrito su contenido e inventado narraciones sobre las escenas, imágenes, personajes, etcétera, que aparecían en ellas. Para la conversión del lenguaje oral al visual han ilustrado cuentos, relatos o poemas, inventando formas y expresado su significado con dibujos. También han dramatizado relatos expresando sus sentimientos.

Para provocar el paso del lenguaje plástico a la lengua escrita, se ha pedido a los sujetos que escribieran los nombres de los elementos dibujados y el título de sus creaciones artísticas si sabían, creándoles la necesidad de usar el lenguaje escrito en contextos reales.

Al ser un programa creativo era de gran importancia educar la sensibilidad de los niños hacia el arte y la belleza, proporcionándoles a lo largo de la actividad reproducciones de obras de reconocidos artistas plásticos e imágenes impresas de calidad contrastada y acabado estético impecable. Han manejado imágenes figurativas y abstractas, más próximas a sus creaciones pero que conocían menos.

En esta investigación se estimuló a los sujetos a ser activos en su aprendizaje, se atendieron sus valores y principios, así como la dimensión emocional y los diferentes niveles intelectuales de cada uno. La intervención diferenciada de la investigadora apoyando las iniciativas personales los estimuló a expresarse, comentar, preguntar dudas, explicar las dificultades, pedir ayuda ante los problemas y prestarla a los compañeros.

Se han utilizado como soporte papel continuo, din A4 blanco o cartulina, trabajando prácticamente con formato único por economía de tiempo. Entre los

instrumentos de trazado y pintura se usaron pinceles, ceras duras y blandas, lápices de grafito y color y rotuladores de distinto grosor. También se emplearon témperas, acuarelas, imágenes de revistas y periódicos, fotocopias, cartulinas y distintos tipos de papel.

Evaluación

Resultados del Test de los círculos (adaptado de Guilford)

Producción cuantitativa (Referida al nº de círculos en que trabaja cada sujeto).

En el pre-test un 30% de sujetos trabajó con todos los círculos.

En el post-test el 70% de sujetos completo todos los círculos.

Fluidez o capacidad para generar ideas.

En el Pre-test una mayoría de sujetos dibujó los mismos elementos (cara, sol, pelota...) y 19 crearon elementos diferentes (caracol, árbol o gafas).

En el post-test la mayoría también repitió elementos sencillos, pero 55 crearon elementos novedosos como bicicleta o tren.

Originalidad. o aptitud para aportar ideas poco frecuentes o nuevas.

En el pre-test el grupo integró 60 imágenes diferentes partiendo del círculo.

En el post-test el grupo completó 101 imágenes diferentes. Algunas compartidas por pocos sujetos y otras únicas.

Flexibilidad o aptitud para cambiar de planteamiento o línea de pensamiento.

En el pre-test la mayoría empleó el círculo como elemento aislado y solo 12 sujetos como parte de una imagen.

En el post-test 94 sujetos utilizaron los círculos según el interés compositivo, (aislados o como parte de una imagen).

Conectividad o capacidad para integrar en una unidad significativa superior estructuras gráficas autónomas.

En el pre-test solamente 12 sujetos utilizaron más de 1 círculo para construir sus imágenes.

En el post-test 50 sujetos emplearon hasta 6 círculos para construir sus imágenes.

Los resultados obtenidos confirman que el grupo aumentó su rendimiento. Hubo más sujetos generando más ideas diferentes y buscando soluciones novedosas para crear elementos originales, no convencionales ni repetitivos, porque aumentaron su capacidad de integrar unidades autónomas en una superior y cambiar de planteamiento consiguiendo soluciones distintas desde un patrón único, el círculo.

Resultados de la Prueba de nivel gráfico

Conocimiento de grafismos.

Pre-prueba

Un 45,13% del grupo traza todos los garabatos básicos previos a la escritura, el 0,88% no traza bucles, zigzag, curvas ni ondas, el 9,73% no traza bucles, zigzag ni curvas el 20,35% no traza bucles ni curvas y el 23,89% falla el bucle.

Post-prueba

El 78,76% del grupo trazó todos los garabatos básicos previos a la escritura, el 1,77% no trazó bucles, zigzag ni curvas, el 2,65% no trazó bucles, zigzag ni ondas, un 9,73% no trazó bucles y ondas y un 7,07% no trazó bucles.

Los resultados muestran que prácticamente todos los sujetos han aumentado su vocabulario gráfico y trazan todos los signos previos a la escritura.

Conocimiento de palabra y utilización espontanea de letra cursiva.

Al comenzar el programa 36 sujetos utilizaban de forma espontanea la letra cursiva y 56 al finalizar. Igualmente 69 sujetos escribían algunas palabras al principio y 87 finalizar.

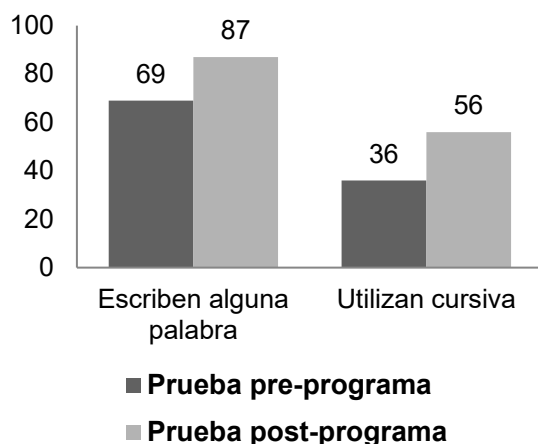


Grafico 2 .Pruebas pre /post programa de conocimiento de palabras y utilización de letra cursiva.

Estos resultados muestran que después de participar en el programa ha aumentado el número de sujetos que utilizan espontáneamente la letra cursiva y escriben algunas palabras.

Resultado de la observación.

En la resolución de problemas los sujetos participantes han puesto en marcha procesos asociativos nuevos concretando lo indefinido, relacionando entre sí elementos dispares o conectando elementos sin conexiones aparentes. Utilizando recursos nuevos, fueron estableciendo estrategias propias y buscaron medios para conseguir sus objetivos, insistiendo hasta conseguir el resultado deseado y entendiendo que del error también se aprende. En este proceso adquirieron capacidad creativa, destreza técnica e, interés por investigar, y crearon mecanismos frente a la frustración.

Los cambios de lenguaje resultaron válidos para potenciar la creatividad, la expresión y el aprendizaje. Son indicios de ello el aumento de la oralidad en los sujetos sometidos a investigación y su deseo de expresarse. Se pudo observar, según lo dicho por Gardner (1987), cómo transitaban de manera natural de uno a otro lenguaje para cubrir todas sus necesidades expresivas. Encauzar esta tendencia y fomentarla parece que ha significado un salto en la comprensión y la riqueza expresiva, redundando a su vez en el aprendizaje lectoescritor.

La observación ha mostrado, que mientras intentaba resolver problemas, cada sujeto comentaba consigo mismo y con los demás lo que iba a hacer o estaba haciendo. Como diría Vygotski (1979) se ayudaba del lenguaje como herramienta planificadora de la acción. Una tendencia muy evidente en los trabajos más difíciles.

Se ha constatado que el trabajo motriz y su vivencia, ha hecho que los sujetos participantes interiorizaran el conocimiento del espacio en sí y en relación con el cuerpo en movimiento y los objetos, educando la coordinación visomotriz trazando y descifrando movimientos y recorridos. Así han adquirido seguridad en el trazo.

En actividades colaborativas y problemas complejos los sujetos más capaces ayudaban a los confusos o menos autónomos. La ayuda de la investigadora y compañeros más capaces ha dinamizado el proceso de aprendizaje y multiplicado las relaciones pese al carácter individualista de estas edades. Se ha podido apreciar cómo el grupo ganaba sociabilidad mientras adquiría autonomía y seguridad.

Al avanzar los trabajos, los sujetos iban narrando mejor, mostraban interés por expresarse, utilizaban frases más largas, mejor construidas y un vocabulario más amplio, revelando mejor comprensión y utilización del lenguaje, una expresión más rica y mayor oralidad. También aumentaba su interés por escribir y experimentar el grafismo de palabras nuevas, consultando para hacerlo correctamente.

Resultados de las entrevistas a los tutores

Los tutores consideran que el programa desarrollado con sus alumnos estimula el trabajo libre y ordenado, crea en los niños interés por las tareas, incluso las rutinarias, convierte el aprendizaje de la escritura en una actividad

amena y despierta su interés por expresarse. Aprecian su utilidad para que desarrollen autonomía y constancia y pierdan el miedo a equivocarse. Aprecian que sea inclusivo para alumnos con dificultades, que los niños hayan ganado seguridad, colaboren más entre ellos y sean capaces de valorar su trabajo y el de sus compañeros. Valoran que favorezca el desarrollo de competencias creativas, artísticas, lingüísticas y sociales y que impulse la investigación y el aprendizaje por descubrimiento.

Limitaciones

No existen pruebas para medir el vocabulario gráfico y el nivel de madurez del trazo, siendo necesario crear un instrumento que proporcionara datos sobre estos valores.

No se ha localizado información específica sobre resolución de problemas por alumnos de educación infantil y menos aun utilizando materiales plásticos, por lo que se ha recurrido a crear problemas de plástica adecuados a su edad relacionados sobre todo con la imagen y la composición.

Tampoco se encontró una prueba válida de creatividad para niños de educación infantil, porque entre las pocas que existen, tanto el test CREA de J. Corbalán como el de Creatividad Infantil de Manuela Romo proporcionan a los niños una imagen para que escriban preguntas sobre ella, y cómo todavía no dominan la escritura no era factible su aplicación. Por eso ha sido necesario adaptar el test gráfico utilizado por Torrance a partir de los valores de Guilford para poder extraer la información deseada.

Conclusiones

Los resultados que arroja test de los círculos indican que, como sostienen (Guilford, 2002. Read, 1982. de la Torre, 1993), el trabajo con materias artísticas ha desarrollado la creatividad y aumentado la fluidez, flexibilidad mental y originalidad en los sujetos participantes, que emplean más y mejor el pensamiento divergente y establecen asociaciones y relaciones nuevas (Bruner, 1984). Resolviendo problemas en lenguaje plástico han ganado autonomía, responsabilidad y seguridad en sí mismos, creando como afirma (Gardner, 2005) mecanismos frente a la frustración. También han aumentado su capacidad expresiva y han entrenado la elaboración y la persistencia.

Los datos obtenidos en la prueba de grafismo revelan, que los sujetos participantes han adquirido destrezas en control motor, direccionalidad, coordinación viso motriz y ubicación espacial, todas imprescindibles para la escritura (García 1987). Al lograr seguridad y firmeza en el trazado se han interesado por la lengua escrita, avanzando en el uso espontáneo de la letra cursiva, la escritura de palabras y en la labor escritora, en la que han realizando un desarrollo considerable que a su vez ha repercutido en el progreso de la lectura.

Se confirma así que el movimiento motriz vivenciado facilita al niño la transición del mundo real al simbólico (Arnaiz y Bolarín, 2016), que el cuerpo en movimiento produce aprendizaje y educación integral (Calmy, 1977) y que el movimiento vivenciado permite configurar los patrones cognitivos y sociales (Hernandez 2015) y las estructuras lógicas que necesita la actividad gráfica (Lebrero, 2002).

La observación ha mostrado que los sujetos saben transcribir al papel desplazamientos y movimientos y reproducir en forma motriz trazados diferentes ampliando su vocabulario gráfico, porque tienen conocimiento real del espacio. Se conoce que han interiorizado la direccionalidad y el sentido de la escritura porque trazan con facilidad y precisión y conocen y escriben nuevas palabras.

Afirman (Arnheim, 1993. Bruner, 1984. VerLee, 1986), que trabajar con distintos lenguajes permite realizar experiencias perceptivas y operaciones mentales distintas que crean conocimiento, porque pensar en imágenes verbales sonoras o icónicas acarrea elementos estéticos, emocionales y sentimentales que generan experiencias y enriquecen cognitivamente.

Cambiando del lenguaje plástico al oral o escrito, poniendo título a una imagen, describiendo y relatando a partir de una forma plástica o ilustrando relatos y poemas, los participantes han interpretado sus imágenes plásticas, y han desarrollado la comprensión y la expresión, ganando riqueza expresiva e interés por expresarse con distintos lenguajes. Su deseo de utilizar el lenguaje escrito para comunicarse ha dinamizando los procesos de lectura y escritura.

La búsqueda de palabras y frases para describir y definir imágenes ha facilitado la comprensión general de la lengua y el desarrollo de la oralidad. La falta de conocimiento técnico se ha hecho evidente cuando los sujetos pasaban al lenguaje oral al fallar el gráfico, utilizando la imagen plástica como telón de fondo y convirtiendo el resto del trabajo plástico en pura narración. Igualmente al fallar la oralidad, la plástica y el dibujo eran la alternativa expresiva, porque utilizaban en cada momento el lenguaje que mejor les facilitaba la expresión. Como explica Gardner (1987), los niños realizan los cambios de lenguaje de forma natural, yendo de un lenguaje a otro para cubrir todas sus necesidades expresivas. Con ello respalda la actividad de cambiar de lenguaje.

La observación ha mostrado a los sujetos trabajando sin precipitarse en busca del fin, gestionando los tropiezos con interés y constancia y siendo críticos con su trabajo. La experiencia desarrollada ha aumentado la seguridad en sí mismos de todos, incluso los que arrastraban dificultades para relacionarse o adaptar su ritmo de trabajo al grupo. Se ha visto que mientras desarrollaban constancia y eficiencia en su labor iban ganando sociabilidad, responsabilidad e independencia.

El trabajo cooperativo ha supuesto estímulo, colaboración y sentimiento de pertenencia al grupo. La colaboración espontánea de los más hábiles ayudando a los inseguros ha contribuido a crear sentimientos de amistad,

seguridad en los más débiles y avance en el aprendizaje. Las interacciones han contribuido a cohesionar los grupos, generando nuevas relaciones personales.

Las prácticas del programa creativo no han supuesto ruptura dentro de la labor cotidiana en ninguno de los centros, como se desprende de la opinión expresada por los profesores. Muy al contrario, afirman que sus efectos positivos han redundado en las actividades escolares cotidianas, en las que los sujetos han mostrado mayor responsabilidad e interés. También valoran que sea fácil de aplicar y que fomente las relaciones de los sujetos participantes con los adultos y entre ellos, por eso están interesados en continuar aplicándolo con sus alumnos.

Como conclusión final se puede afirmar que la utilización de los lenguajes creativos como herramientas han mostrado ser una alternativa eficaz para potenciar la enseñanza-aprendizaje y facilitar la adquisición de competencias en educación infantil.

Prospectiva

Sería interesante realizar la experiencia con una población intercultural y aprovechar las sinergias creadas para establecer lazos entre las culturas que anulen la inclinación al racismo y la xenofobia.

Habría que implicar a los niños desde pequeños en la resolución de problemas, porque la actividad genera mecanismos mentales que permiten resolverlos en cualquier ámbito. Los problemas de plástica además, al ser tareas atractivas y gratificantes, crean constancia en el trabajo, generando seguridad en sí mismo y mecanismos contra la frustración y el fracaso escolar.

Se debería invitar a los niños a evaluar algunas de sus actividades, porque aprenden a reflexionar sobre su propia tarea y a valorar su trabajo y el de los demás, desarrollando sentido crítico.

Sería preciso fortalecer desde la universidad la preparación del profesorado en materias artísticas, capacitándolo para que no se sienta inseguro al impartir estas disciplinas, así podrá cambiar las tradicionales “manualidades” por la educación visual y artística desde el inicio escolar. Los últimos movimientos de la LONCE en relación con las materias artísticas no parecen ir en la dirección de aprobar iniciativas relativas al fomento de las artes y lo relacionado con ellas, por lo que esta recomendación no parece tener mucho futuro en estos momentos.

Referencias

- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Rev. Arte, Individuo y Sociedad*, (12), 41. <https://doi.org/>
- Álvaro, M. (1993). *Los indicadores de calidad en educación*. Revista de Psicología. General y Aplicada, nº 46 (2).
- Aldecoa.(2005). Arte y educación. “*Arte infantil y cultura visual*” pag. 43 a 48. Madrid, España: Ed. Eneida.
- Aja, E. y Larios, M^a. J. (2003). *Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva jurídica en el Estado Español*. Informe 2003 Consejo Escolar del Estado. Madrid, España.
- Amabile, T. M., (2000). Creatividad e innovación. Bilbao, España: Ed. Deusto D.L.
- Amabile, T.M.,(1983). *The social psychology of creativity: A componential conceptualization*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 357-376.
- Antunez, N. (2008). Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital. eprints.ucm.es/8265/1/T30587.pdf
- Araiza, V. (2012). *Pensar la sociedad de la información/conocimiento*. Biblioteca Universitaria, 15 (1), 35-47. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rbu/article/view/32609>
- Area, M.(2012). *Alfabetización Digital y Competencias Informacionales*. Informe Fundación Telefónica y Fundación Encuentro. Madrid, España: Ed. Ariel.
- Aries, P. (1988). *El Niño en el Antiguo Régimen*. Madrid, España: Ed. Tauro.
- Arnaiz, P. Y Bolarín (2016). *Introducción a la psicomotricidad*. Madrid, España: Editorial Síntesis S. A.
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona. España: Ed. Paidós Ibérica.
- Arnheim, R. (1989). *Nuevos ensayos sobre Psicología del Arte*. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.
- Arnheim, R.(1993). *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Arnheim, R.(1995). *Arte y Percepción Visual*. Madrid, España: Ed. Alianza Forma.

- Arósteguí, J.L. y Martínez, J.B.(Coord.) (2008). *Globalización, Posmodernidad y Educación*. Universidad Internacional de Andalucía. Madrid, España: Ed. Akal.
- Aunión, J. A (2009). *La primaria se estanca*. El País, Vida y artes-Educación 6 abril.
- Aunión, J.A. (2012). *Todo empieza con las palabras*. El País pag. 32 Vida y artes-Educación, 10 septiembre.
- Ausubel, D.(2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona, España: Ed. Paidos.
- Balada, M. y Juanola, R.(1984). *La Educación Visual en la Escuela*. Barcelona, España: Ed. Paidos.
- Barcia, M.(2008). *Desarrollo y creatividad en educación infantil. Editorial. Revista Creatividad y Sociedad nº 12 septiembre 2008.*
www.creatividadysociedad.net
- Bellver, M. H. et al (2005). *Arte infantil y cultura visual*. Madrid, España: Ed. Eneida.
- Benítez, M.L. (2005). *Las Escuelas Aguirre*. Trabajo de investigación. Facultad de Geografía e Historia UNED Madrid (documento policopiado).
- Berenguer, R., Llamas, F. y Lopez, V. (2016). *Relación entre creatividad y lateralidad en educación infantil*. Rev. Enseñanza & Teachin.34,pp.65-75. Universidad de Salamanca.
- Best, J.B.(2003) *Psicología cognoscitiva. Solución de problemas*.5ª Ed. México: Ediciones Paraninfo.
- Bizquerra, R. y Pérez, N.(2007). *Las Competencias Emocionales*. Educación XXI, nº10.pp.61 -82.
- Boehm, Ann E. (2000). *Test Boehm de Conceptos Básicos*. Madrid, España: TEA Ediciones, S. A
- Bordes, J. el al.(2007) *“La Infancia de las vanguardias”*. Madrid, España. Editorial Cátedra.
- Bruner, J. (1984). *Acción pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza Editorial S. A.
- Bruner, J. (1985). *Cultura, políticos y pedagogía*. Revista Cuadernos de Pedagogía. Nº121. Enero 1985, p. 3-15.
- Caballo, E.y Simón, V.M.A.(2002) *.Manual de psicología clínica infantil y del*

- adolescente*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Calmy, G.(1977). *La Educación del gesto gráfico*. Barcelona, España: Ed. Fontanella.
- Calvo, T. (2003). *Inmigración y Educación. La intervención de la Comunidad Educativa*. Consejo Escolar del Estado Madrid, España.
- Calvo, T. (2010). *Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva de la sociedad española*. Seminario Consejo Escolar del Estado. Madrid, España.
- Campmann ,L. (1972). *Dominio del Azar*. París, Francia: Ed. Bouret.
- Campmann, L. (1972). *Espacios y Volúmenes*. París, Francia: Ed. Bouret.
- Carabaña, J. (2008). *El impacto de la inmigración en el sistema educativo español*. ARI N° 63/2008 Fecha: 16/06/2008-Real Instituto Elcano. Área: Demografía, Población y Migraciones Internacionales.
- Carbonell, F.(1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, España.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación–acción*. Sevilla, España: Diada Editorial S. L.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Vol. 3 Fin de Milenio. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Castro, C. (2009). *Mayor interés de los padres, hijos con mejores notas*. El País, Vida y artes 24 abril 2009.
- Cattell, R. (1972). *El análisis científico de la personalidad*. Barcelona, España: Ed. Fontanella.
- Cebolla, H. (2009). *La concentración de inmigrantes en las escuelas españolas*. Real Instituto Elcano –ARI, 7, 2009.
- Cebolla, H., Radl, J. y Salazar, L.(2014) *Aprendizaje y Ciclo Vital*. Col. Estudios Sociales nº 39 Obra Social “la Caixa”
<https://obrasociallacaixa.org/documents/.../2039819c-12d0-43a0-b201-1dae84a51e5e>
- Coll, C. (1995). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Corbalán, J. y Martínez, F. (2006). *CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid, España: TEA Ediciones S. A.
- Corominas, J. (2000). *Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*..

- Madrid, España: Ed. Gredos S. A.
- Crahay, M.(2009). *Educación y atención a la primera infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales*.
<https://sede.educacion.gob.es/.../descarga.action?...Educación...atención...primera+infa...>
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Madrid, España: Wolters Kluwer España S.A.
- Curtis, J., Demos, G. y Torrance, E (1976). *Implicaciones Educativas de la Creatividad*. Salamanca, España: Ed. Anaya S.A.
- De Bono, E. (1973). *La práctica de pensar o cómo resolver problemas cotidianos*. Barcelona, España: Ed. Kairós.
- De Bono, E. (1993). *El Pensamiento Lateral: Manual de Creatividad*. Barcelona, España: Ed. Paidós.
- De Bono, E.(1997). *Pautas y Herramientas para Aprender a Pensar*. Colombia CO: Ed.Norma.
- Defensor del Pueblo (2005). Informe. *La Escolarización del Alumnado de Origen Inmigrante en España: Análisis descriptivo y Estudio empírico*. Oficina del Defensor del pueblo, Madrid, España.
- De Lara, E. y Ballesteros , B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid, España: Ed. UNED.
- Delors, J. Informe (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana- UNESCO.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Díaz, M^a. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid, España: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.).
- RAE (2006). *Diccionario de la lengua española*. Madrid, España: Ed. Santillana.
- Drucker, F. Peter (1969). *The Age of Discontinuity: Guidelines To our Changing Society*. New York, EEUU: Harper & Row.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evolución de competencias*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Eco, H. (1989). *Cómo se hace una tesis*. Madrid, España: Ed. Circulo de

Lectores.

Eflan, A. D. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, España: Paidós Ibérica S. A.

Egido Galvez, I. (1995). *La educación infantil en los países de nuestro entorno*. Revista Complutense de Educación.vol. 6, nº1. Madrid, España.

Eisner, E. W.(1987). *Procesos Cognitivos y Currículum*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca S.A.

Eisner,E.(1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, España: Ed. Paidós.

El Diario de la educación (2017) Manifiesto pedagógico “No es verdad” R. Porlan (1-10-2017) eldiariodelaeducacion.com.

El País (2012). *La escuela después del caos*. Debate educativo en Red Innova.

El País Educación 17/06/2012.

El País (2017). *El ingenio de Adriá se cuele en las aulas*. Elisa Silió. 17 noviembre.

Elliot, J. (1993). *Conocimiento Poder y Evaluación Del Profesor* (en Calidad de la Educación e Investigación en Acción) Sevilla, España: Ed. Diada.

Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Ed. Morata.

Escudero, I. (2003).*Cántame y cuéntame*. Madrid, España: UNED y Ediciones la Torre.

Escuelas C.(2017). *Escuelas Creativas Adriá*. <https://www.fundacióntelefonica.com> educación.

EURÍDICE (2009) *Educación y atención a la primera infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales*. Publica EACEA P9. EURÍDICE.

<https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/...eurydice/.../eurydice/estudios.html>

Eurydice/ Eurostat (2014).*Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa*. Informe de Eurydice y Eurostat.Luxemburgo. Oficina de publicaciones de la Unión.

Feldman, R. (1999). *Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana*.

México: Ed. MCGRAW-HILL/intermexicana.

Ferreiro, E. y Teberoski, A.(1985).*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid, España: Siglo XXI Editores S.A.

Ferreiro, E.(2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E.(2002).*Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*.(pp. 151-172). Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.

Feurestein, R. (1989).Curso de modificabilidad cognitiva y enriquecimiento instrumental. 1º y 2º nivel Instituto la Salle Madrid, España.

Feure, E. et.al. (1972). Aprender a Ser. La Educación del futuro. UNESCO, París, p.228). https://unesdoc.unesco.org/.../attach_import_d8ed1822-3a3e-4ef9-ae81-7ee70e6c61?...

Frabboni, F. (1987). *La educación del niño de 0 a 6 años*. Madrid, España: Ed. Cincel S.A.

Froebel, F.(2003).La educación del Hombre. Biblioteca virtual universal www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf

Fundación Encuentro (2005). *Informe España 2005*.Madrid, España: Fundación Encuentro.

Fundación March (2019). *El juego del arte*”. Madrid, España. Fontán del Junco, Bordes y Capa editores.

Garaigordobil, M. (2006). Explicaciones teóricas contemporáneas del origen y desarrollo de la creatividad humana. Revista *Recre@rte* nº 5 junio 2006.

Gairín, J. e Iglesias, E. (2008). La interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familias inmigrantes. Revista *Iberoamericana de Educación* nº 48 pp. 233 -252.

Gallego Ortega, J. L. (coord.) (2003). *Educación infantil*. Málaga, España: Ediciones Aljibe S. L.

Garay, J. (2009). *Aproximación a los conceptos de interculturalidad y de educación intercultural*. Informe Fundación Europea Sociedad y Educación - Ministerio de Educación Madrid, España.

García Callejas, I. (1993). *Creatividad y Juego*. (Congreso Mundial de Creatividad). Univ. De Valladolid, España.

García, J. A. y Berrueto, P. (2013). *Psicomotricidad y Educación Infantil*. Madrid, España: CEPE Editorial.

- García, M. (2006). *El concepto de creatividad evolución histórica*. III Simposio de Profesores Universitarios de Creatividad Publicitaria. Barcelona, España.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. Madrid, España: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1994). *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Argentina, Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Gardner, H. (2002). *Mentes Creativas: una anatomía de la creatividad*. Barcelona, España: Ed. Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, España: Ed. Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2005) *Arte, Mente y Cerebro- Una Aproximación Cognitiva a la Creatividad*. Barcelona, España: Ed. Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2005) *Las cinco mentes del futuro: un ensayo educativo*. Barcelona, España: Ed. Paidós Ibérica.
- Gento, S. (1998). *Implantación de la calidad total en instituciones educativas*. UNED. Madrid, España.
- Gento, S. (2002). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid, España: Ed. La Muralla S. A.
- Gento, S. Coord. (2003). *Problemas de Disciplina y Aprendizaje en el Sistema Educativo*. Madrid, España: Ed. Sanz y Torres S. L.
- Gento, S. (2004). *Guía práctica para la investigación en educación*. Madrid, España: Ed. Sanz y Torres S. L.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *Introducción al debate sobre educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid, España: Ed. Biblioteca Nueva S. L.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Educar por competencias, que hay de nuevo?* Madrid, España: Ed. Morata.
- Golemán, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Ed. Kairós.
- Gombrich, E. H. (1994). *Nuevas visiones de viejos maestros*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Gombrich, E. H. (1998). *Arte e ilusión*. Barcelona, España: Ed. Debate.
- Goodman, K.(1990). *El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. Rev. Lectura y Vida año 11 nº 2.
- Goodman, Y.(1992). *Las raíces de la alfabetización*. Rev. Infancia y Aprendizaje. Nº 58, pp.28-42.

Gonzalez Quintian, C.(1993). *Creatividad y aprendizaje, desarrollo del pensamiento creador*. Congreso Mundial de Creatividad .Univ. de Colombia.

Gordon Williams, J.J.(1963). *Sinéctica*. México: Ed. Herrero Hermanos Sucesores.

Guerrero, L.(2009). Educación inicial: a la búsqueda del tesoro escondido. ¿Cómo reenfocar la misión de la educación infantil hacia la emergencia y el florecimiento del inmenso potencial humano? Revista Iberoamericana de Educación, nº 22 .OEI.

Guilford, J.P. (1976). Factores que favorecen y factores que obstaculizan la creatividad. en *Implicaciones Educativas de la Creatividad*. Salamanca, España: Ed. Anaya S.A.

Guilford, J.P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Guilford, J.P. y otros (1978) *Creatividad y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Gutiérrez, R. (2002). *Educación artística y desarrollo creativo*. Arte, Individuo y Sociedad, Anejo I, (p.279 -288).

Guzmán, M. (2005). *Fundamentación conceptual, científica y metodológica de la razón Hª del Arte*. En *Didáctica de las ciencias sociales*. Madrid, España: Ed. Pearson Educación.

Heckman, J. (2011). El poder de los primeros años: políticas para fomentar el desarrollo humano. *Rev. Infancia Imágenes* vol.10 nº 1. pp.97-109.

Heckman, J. (2016). "Invertir en educación infantil es más rentable que el gasto social o infraestructuras". <https://www.ibercampus.es/invertir-en-educacion-infantil-es-mas-rentable-que-el-gasto...>

Hernández, A. (2015). *Guía de actuación y evaluación en psicomotricidad vivenciada*. Madrid, España: Ed. CEPE S. L.

Hernández Bellver, M.(coord.) (1995). *El arte en los niños: investigación y didáctica del MUPAI*. Madrid, España: Ed. Fundamentos.

Hernandez Bellvert et al (2001). *Los valores del arte en la enseñanza: Comunicaciones del Congreso*. 28,29 y 30 junio 2000.Valencia, España: Ed. Repro Expres, S. L.

Hernández Bellver, M.(2002). *Arte infancia y creatividad*. Madrid, España: Servicio Publicaciones Universidad Complutense.

- Informe PREAL (2007) .Calidad de la educación y crecimiento económico. Documento nº 39. Informe PREAL, Noviembre 2007. Chile.
- Jackson, P.W. (2009) *La vida en las aulas*. Madrid, España. Ed. Morata.
- Jessop, R. (2008). *El futuro del Estado Capitalista*: Madrid, España: Ed. La Catarata.
- Jordán, J.A.(2002) *Educación intercultural y sociedad plural*. Rev. Teoría de la Educación, nº14. Universidad de Salamanca.
- Kampman, L. (1970).*Impresiones en colores*: Francia, París: Ed. Bouret.
- Kampman, L. (1970). *Tintas*: Francia, París: Ed. Bouret.
- Kampman, L. (1972).*Dominio del azar*: Francia, París: Ed. Bouret.
- Koestler, A. (2002). *El acto de la creación. Libro primero:el bufón*. Cuadernos de información y comunicación 7, pp.189-220
<https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/download/CIYC0202110189A/7343>
- Krüger, K. (2006). *El concepto de la sociedad del conocimiento*. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales (Serie documental de Geo Crítica) Universidad de Barcelona. Vol. XI nº 683.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1985). *Los contrastes*. Barcelona, España: Ed. Científico-Médica.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977). *Los matices*. Barcelona, España: Ed. Científico-Médica.
- Latorre Beltrán, A. et al. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Jordi Hurtado Monpeó- Editor.
- Le Boterf, G.(2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, España: Ediciones Gestión 2000.
- Lebrero, M.P.(1998). Fundamentación teórica y enseñanza de la lectura y escritura: aproximación al lenguaje escrito y evaluación de materiales. Ed. UNED Madrid, España.
- Lebrero, M. P (coord.) (1999). Especialización del profesorado en educación infantil (0 -6 años).Dossier legislativo UNED Madrid, España.
- Lebrero, M. P (2002). Estudio II -Diagnóstico de los Centros Infantiles en las CC.AA. de España. Madrid, España: Ed. Dykinson S. A.
- Lebrero, M. P. y Lebrero, M. T. (2002). *Lectura y escritura en los primeros*

años: enseñanza- aprendizaje. Educación Permanente UNED Madrid, España.

Lebrero, M. P. (2008). *Atención socioeducativa a los derechos de la primera infancia*. Revista de Educación, 347. Septiembre -diciembre 2008 pp. 15 -31.

Lera, M. J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: Instrumentos de evaluación. Revista Educación 343.noviembre.

Lopez Cortiñas (2005) *La autonomía de los centros educativos*. VI Encuentros sobre educación en el Escorial (UCM). Curso organizado por la fundación europea sociedad y educación. Madrid, España.

Lopez-Moliner et al (2016).*Percepción visual.(En Mente y cerebro)*.Madrid, España: Alianza Editorial, S.A.

Lowenfeld, V. (1973). *El niño y su arte*. Buenos Aires Argentina: Ed. Kapelutz.

Lowenfeld, V. Y Lambert, W. (1980). *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Buenos Aires Argentina: Ed. Kapelutz.

Lowenfeld, V. y Lambert, W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid, España: Edit. Síntesis.

Lundvald, B. A. (1999). *La base del conocimiento y su producción*. Universidad de Aalborg. Ekonomiaz- Revista vasca de economía nº 45 pp. 14-37.

Luria (1980). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona, España: Ed. Fontanella.

Luria (1984). *Sensación y percepción*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca S. A.

Mansell, R y Tremblay, G. (2015). *La renovación de la visión de las sociedades del conocimiento para la paz y el desarrollo sostenible*. UNESCO Cumbre mundial de la sociedad de la información. Publicado originalmente para UNESCO en 2013.

Marchesi, A. (1005). *Fracaso escolar y cambio educativo*. Ed. A Inicial Biblioteca Nueva S. A. Madrid.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad en la educación en tiempos de cambio*. Madrid, España: Alianza Editorial.

María Moliner (2013). *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Madrid, España: Ed. Gredos.

Marín Ibáñez, R.(1980). *La Creatividad*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.

Marín Ibáñez, R. (1984). *Creatividad y Educación Plástica*. II Seminario de Artes Plásticas. Todocolección . Granada, España: Ed. de la Universidad de Granada. Instituto de Ciencias de la Educación. Junio 1984.

- Marín Ibáñez, R., Lopez Barajas, E., y Martín González, M.T. (Eds.) (1984). *Creatividad polivalente. Actas y congresos. Madrid, España. UNED.*
- Marín, R. y Torre de la, S. (1991). *Manual de Creatividad.* Barcelona, España: Ed. Vicens Vives.
- Marín, R. (1996). *La Creatividad: Diagnóstico, evaluación e Investigación.* Madrid, España: UNED.
- Marín Viadel, R. Coord. (2003). *Aprender a dibujar para aprender a vivir.* En *Didáctica de la Educación Artística.* Madrid, España: Pearson Educación, S.A.
- Martín, P. y Salanova, M. (2001). *La innovación y creatividad personales en el entorno organizacional: aproximaciones a su estudio.* Universidad de Zaragoza. Universidad Jaume I <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/209931pdf>
- Martínez García, M.L.(2005). *Arte infantil y cultura visual.* Madrid, España: Editorial Universitas.
- Mayer, E.R. (1986). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición.* Barcelona, España: Paidós Ibérica S.A.
- Makinnon, D. (1980). *Naturaleza y cultura del talento creativo: Herencia y medio.* En Beandot, A.- Madrid, España: Ed. Narcea.
- MEC (1990). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.* BOE nº238 de 4/10/1990-BOE.es.
- MEC (2002). *Ley de Calidad de la Educación.* BOE nº 307 de 24/12/2002 – BOE.es.
- MEC (2006). *Ley de Ordenación Educativa.* LOE 2/2006, 3 mayo BOE nº 106, 4 mayo.
- MEC (2007). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español. (1996–2007) -Madrid: Secretaría Gral. Técnica.*
- Medina Rivilla, A.(2009). *Formación y Desarrollo de las Competencias Básicas.* Madrid, España: Ed. Universitas, S.A.
- Mejía, M.R. (1997) *Un nuevo escenario para la innovación.* <https://www.centropoveda.org/IMG/pdf/nuevoescenarioinnovacion.pdf>
- Mensell y Tremblay (2013). *Renovación de las sociedades del conocimiento: una visión del conocimiento para la paz y el desarrollo sostenible.* Paris, Francia: Unesco.
- MEPSYD (2006). *Ley Orgánica de la Educación.* BOE nº 106 de 4/5/2006 –

BOE.es.

MEPSYD (2006). *Enseñanzas mínimas del segundo ciclo de E. Infantil*- Real Decreto 1630 de 29 de diciembre BOE.nº 4, 4/1/2007.

MEPSYD (2008). Datos y cifras -curso escolar 2008/2009. Madrid, España.

Merodio, I. (2001). *Procesos de creatividad en la expresión plástica para la educación primaria*. Aulas de verano. Serie: Principios. Ministerio de Educación y Ciencia.

Merodio, I. (2005). *El lenguaje de las artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura*. Aulas de verano. Serie: Principios. Ministerio de Educación y Ciencia.

Mihaly, C. (1998). *Creatividad-El Fluir y la Psicología del Descubrimiento y la Invención*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós Ibérica S.A. y Paidós SAICF.

Mihaly, C. (2012). *Fluir*. Barcelona España: Ed. Kairós S.A.

Moles, A. y Caude, R.(1977). *Creatividad y Métodos de Innovación*. Madrid , España: Ibérico Europea de Ediciones.

Monreal, C. (2000). *Qué es la Creatividad*. Madrid España: Ed. Biblioteca Nueva.

Mora,F. (2016).*Cuando el cerebro juega con las ideas*. Madrid, España: Alianza Editorial, S.A.

Municio, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Monografías Escuela Española. Barcelona, España: Ciss Praxis.

Muñoz, A. (1998). *Hacia una educación multicultural: enfoques y modelos*. Revista Complutense de Educación vol. 9,nº 2:101 a 135.

Muñoz, D. (2017). *La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire*. Rev. Kavilando Vol. 9, Número 1.. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6110073.pdf>

Neill, A. S. (1974). *Hijos en Libertad*. Buenos Aires, Argentina: Granica Editorial.

Newell y Simon (1972). *Human Problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Novaes, M.H. (1973). *Psicología de la aptitud creadora*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Kapelusz.

Novaes, M.H. (1993).*Creatividad y aprendizaje, el desarrollo del pensamiento creador*. Resúmenes del Congreso Mundial "Creatividad 93". Madrid, España: UNED Facultad de Educación.

- OBERAXE (2009) Informe 2009. *Evolución del racismo y la xenofobia*. Ministerio de Trabajo e Inmigración. Madrid, España.
- OCDE (2008). *Panorama de la educación, indicadores de la OCDE-Informe español*. Madrid, España: Edita: MEPSYD, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- OCDE-TALIS (2009). *La Creación de Entornos Eficaces de Enseñanza - Aprendizaje: primero resultados del Estudio Internacional de la OCDE sobre enseñanza –aprendizaje. Informe español*. Edita: MEPSYD, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid, España.
- OCDE (2012). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe Español*. Edita: MEPSYD, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid, España.
- OECD (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*. Noviembre, 25, 2014. México.
- OCDE (2014). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013 . Informe Español*. Edita: MEPSYD, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid.
- OCDE (2016) *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2015*”. *Informe Español*. Edita: MEPSYD, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid, España.
- OCDE (2018) *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2018*”. *Informe Español*. Edita: MEPSYD, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid, España.
- OREALC-UNESCO (2008). *Indicadores de la Educación de la Primera Infancia en América Latina*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO Santiago.
- OREALC UNESCO (2014)”*Informe anual*”. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. OREALC UNESCO Santiago.
- Palacios, J. (1999). *Educación infantil en Europa. Diversidad de enfoques y prácticas*. Actas primer Congreso Internacional de Educación Infantil. Granada, España.
- Pastor, J.L.(2007). *Perspectiva psicomotricista de la intervención*. Sevilla, España: Wanceulen Editorial deportiva S.A.
- Peralta, M. (2008). *La Calidad Como un Derecho de los Niños a una Educación*

Oportuna y Pertinente. Revista Espacio para la Infancia nº 28 julio.

Peralta, M. (2009). *La construcción de un nuevo concepto sobre el párvulo*. Instituto para el desarrollo y la innovación educativa. Guatemala.

Pérez Zúñiga, R. et al (2018). *La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa*. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Vol. 8 nº16 Guadalajara ene./jun. DOI: 10.23913/ride.v8i16.371

Perlan, R. (2017). *El manifiesto pedagógico “No es verdad” algún tiempo después*. <http://eldiariodelaeducación.com/blog/2017/10/03/>.

Pestalozzi, J.H.(1988). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid, España: Editorial Tecnos.

Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Ed. Barral Editores, S. A.

Piaget, J. (1994). *La creación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica.

Piaget, J. (1998). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe.

Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona, España: Editorial Crítica.

PISA (2015) PISA 2015 Resultados Clave. OCDE 2016

Pozo J.I.(2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.

Prieto, M^a.D. (2003). *La Creatividad en el contexto escolar*. Madrid, España: Ed. Pirámide.

Pueyes, M. et. al. (2005). *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid, España: Ed. Biblioteca Nueva S. L.

Read, H. (1957). *Imagen e Idea*. México: Fondo de Cultura Económica.

Read, H.(1982). *Educación por el Arte*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

Real Academia de la Lengua (2006) *Diccionario esencial de la lengua española*. Madrid: Ed. Espasa Calpe S.A.

RED IRES (2009) *Manifiesto Pedagógico-No es Verdad-*. El País Vida y artes-Educación miércoles 27 mayo.

Riviere, A. (1984). *La psicología de Vygotski*. Madrid, España: Ed. Visor.

Robinson, K. (2009). *1 Foro Mundial del Talento en la Era del Conocimiento*.

- Foro Ágora Talentia- Diario de Navarra 12 febrero 2009.
- Rodari, G. (1993). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Colihue S.R.L.
- Rogers, C.R.(1982).Libertad y creatividad en la educación: el sistema no directivo. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Romero Rodríguez, J.(2001). El futuro en la educación artística: un cambio teórico. En A. Fosati y R. Huerta (Eds.)*Comunicaciones del Congreso” Los valores del arte en la enseñanza”*213-216).Valencia, España: Editorial Repro Expres.
- Röttger, E. y Klante,D.(1972). *El Juego y el Elemento Creador. El Plano* París, Francia. Ed. Bouret.
- Rousseau, J.J.(2011) *Emilio o la Educación*. Madrid, España. Alianza Editorial
- Sabariego, M. (2009). *La educación intercultural como factor de cambio social: modelos de intervención y acción educativa*. Inf. Fundación Europea Sociedad y Educación, Ministerio de Educación Madrid, España.
- Sanchez Aranegui,M.(2015) *Creatividad y emoción. La intuición y las emociones positivas en el proceso creativo artístico*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes <https://eprints.ucm.es/33332/1/T36442.pdf>
- Sanchez Manzano, E.(2010). *La inteligencia creativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Sánchez Romero, C. (2009). *La Competencia Social en el Nivel Educativo de Primaria*. Madrid, España: Ed. Universitas S. A.
- Sánchez Romero, C. Coord. (2013) *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos*. España: Edita UNED:
- Sansegundo, M^a. J. (2005).*Origen socioeconómico del capital humano*. Madrid, España: Ed. Biblioteca Nueva S. L.
- Santos, Lorenzo y Priegue (2009). *La Escolarización del Alumnado Procedente de la Emigración: La Realidad de la Segregación*. Universidad de Santiago de Compostela y Coruña, España.
- Sanz Lobo, E. (1998). *La Solución Creativa de Problemas en las artes Plásticas*. Edita Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico- Univ. de Santiago de Compostela, España.
- Sanz Ponce, J.R. y Serrano A. (2016). *El desarrollo de capacidades en la educación. Una cuestión de justicia social*. Sinéctica, Revista Electrónica de

Educación [en línea] num.46 (Enero-Junio) pp.1-16 Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455013>> ISSN 1665-109X

Schon, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós

Sevillano, M. L. (2004). *Estrategias Innovadoras para una Enseñanza de Calidad*. Madrid, España: Ed. Pearson Educación.

Sicilia, G y Simancas, R.(2018). *Equidad educativa en España: Comparación regional a partir de PISA 2015*. <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Equidad-Educativa-en-Espana.pdf>

SIMO (2017). *Extra SIMO Educación*. EL País, miércoles 25 octubre. Madrid.

Schleicher, A.(2017). Las recetas del gurú de PISA para revolucionar la educación en España. El Confidencial 15/09/2017.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. [www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM Stenhouse Unidad 4.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_4.pdf)

Stenhouse, L. (2004). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Ed. Morata S.L. 5ª ed.

Stiglitz, J.y Greenwald, B.C. (2016). *La creación de una sociedad del aprendizaje*. Madrid, España: Ed. La Esfera de los Libros.

Tatarkievic, W. (1996). *Historia de seis ideas*. Madrid, España: Ed. Tecnos S. A.

Tedesco, J. C. (1998). *Educación Inicial: a la búsqueda del tesoro escondido*. Revista Ibero - Americana de Educación número 22 -enero -abril 2000 Ed.(OEI).

Tedesco, J. C. (2007). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Mexico D.F. Mexico: Ed. Fondo de Cultura Económica Española.

Tiana, A. (2005). *Educación e igualdad en España*. Madrid, España: Ed. Biblioteca Nueva.

Tiana, A. (2006). V Congreso Internacional "Educación y Sociedad" Granada, España.

Torrance, E.P. y Myers, R. (1970).*La enseñanza creativa*. Madrid, España: Ed.Santillana.

Torrance, E.P. (1977). *Educación y Capacidad Creativa*. Madrid, España: Ed. Marova S.L.

Torre de la S. (1991). *Evaluación de la Creatividad*. Madrid, España: Ed.

Escuela Española S.A.

Torre de la S. (1993). *Creatividad Plural*. Editorial P.P.U. S.A.

Torre de la S. (1993). *El Error y el Azar como Estrategias Creativas*. Congreso Mundial de Creatividad. Univ. De Barcelona, España.

Torre de la S. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad: cómo investigar y evaluar la creatividad*. (vol.2,pp.72-138) Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Trán Thong (1981). *Los estadios del niño en la Psicología Evolutiva*. Los sistemas de Piaget, Wallon, Gesell y Freud. Madrid, España: Pablo del Río, Editor.

UNESCO (1998). *Educación en el siglo XXI*. Informe Delors. París, Francia:

UNESCO (2000). *Marco de acción para la educación en valores en la primera I*. París, Francia.

UNESCO (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Actas de la Conferencia General, 31ª reunión, París, 15 octubre-3 noviembre de 2001, vol.1: Resoluciones. UNESCO París.

UNESCO (2002). *La educación artística, un desafío a la uniformización*. Perspectivas, revista trimestral de educación comparada. N° 124. Dossier. Oficina Internacional de Educación. Vol.32, n° 4, diciembre 2002. Ginebra, Suiza.

UNESCO (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. 6-9 marzo. Lisboa, Portugal.

UNESCO (2019). *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo. Objetivos del desarrollo sostenible. (GEM) 2019. Ediciones UNESCO Primera edición 2019.

UNICEF (1989) *Convención sobre los derechos del niño*. UNICEF 20 noviembre. Comité Español.

Valenzuela, L.I. (2016). *Sociedad del conocimiento, aprendizaje y capacidades humanas: aportes al desarrollo*. Revista de Ciencias Sociales (CI) n° 37, 2016, pp.8-26. Tarapacá, Chile.

VerLee Williams, L.(1986). *Aprender con Todo el Cerebro*. Barcelona, España: Ediciones Martinez Roca S.A.

Vieiro, P. (2007). *Psicopedagogía de la escritura*. Madrid, España: Ediciones

Pirámide, Grupo Anaya S.A.

Villanueva, J. y Forniellas, F.(2015). Estudio comparativo en el aprendizaje de la escritura en la educación infantil: constructivismo vs. método silábico. Rev. OCNOS nº 14, pp.100-113. doi.18239/ocnos_2015.1407

Viquez-Zavala, E.(2014). El lugar del niño y la niña en la toma de decisiones en la dinámica de aula: Reflexiones desde la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire. Rev. Electrónica Educare, vol. 19, núm. 1, www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/1941/194132805008/6

Vygotski, L.S. (1970). *Psicología del arte*. Barcelona, España: Barral Editores.

Vygotski, L. S.(1979). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Barcelona, España: Barral Editores.

Vygotski, L. S. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, España: Ediciones Akal S.A.

Vygotski, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Ed. Crítica S. A.

Vygotski L. y Luria, A. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Revista Fundación Infancia Aprendizaje. Madrid, España.

Wallas, G. (2005). *Formación Mental y Crisis Mundial (El hombre y sus ideas)*. *Información, Cognición y Memoria*” (CIC) nº 10. pp. 33 a 46 Universidad Complutense de Madrid, España.

Wallon, H.(1987). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona, España: Ed. Crítica.

Wick , R.(1986). *Pedagogía de la Bauhaus*. Alianza Forma. Madrid España: Alianza Editorial. S. A.

Wilson, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia, Ed. Paidós.

Wilson, B. (2005). La cultura visual de niños y jóvenes: tres escenarios de pedagogía transaccional. en “Arte infantil y cultura visual. Madrid, España: Ed. Eneida.

Winnicott, D.W.(2008). *Realidad y juego*. Barcelona, España: Ed. Gedesa.

Wright F.LI. (1957) *A Testament*. Nueva York: Horizon Press, 1957 pp.19-20.

Zabala, A y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, España: Editorial Grao.

Zabalza, M.A.(1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid, España: Ed.

Narcea.

Zabalza, M. A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao, España: Edic. Mensajero pp. 21 a 80.

Zabalza, M.A. (Coord.)(1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid, España: Ed. Narcea.

Zabalza, M.A.(1998).*Criterios de Calidad en la Educación Infantil*. Ponencia presentada en el Congreso de E.I, diciembre 1998. Madrid, España