

## Arte y creación en el aula de Infantil

*Inmaculada Domínguez Castro y José Antonio Pineda Alfonso*

Universidad de Sevilla

España

**Citación:** Domínguez Castro, I. y Pineda Alfonso, J. A. (2019). Arte y creación en el aula de Infantil. *Investigación en la Escuela*, 97, 64-83.

**Resumen:** Presentamos una propuesta curricular diseñada para fomentar la creatividad en el aula de Educación Infantil que ha sido experimentada en dos aulas del segundo ciclo de esta etapa (3-6 años). El seguimiento investigativo de la experimentación ha tomado la forma de una investigación-acción, utilizando como instrumentos de recogida de datos las producciones de los alumnos (F1), las entrevistas (F2) y el diario del investigador (F3). Hemos utilizado un sistema de categorías y una hipótesis de progresión para organizar y analizar los datos. En el análisis de los resultados se muestran algunas evidencias de mejora en cuanto a la originalidad y la creatividad, y algunos factores que podrían estar implicados en las distintas evoluciones de los participantes.

**Palabras clave:** “Creatividad”; “innovación docente”; “investigación-acción”.

### Art and creation in the kindergarten classroom

**Abstract:** We present a curricular proposal designed to encourage creativity in the kindergarten classroom, which has been tested in two classrooms of the second cycle of this stage (3-6 years). The investigative follow-up of the experimentation has taken the form of an action research, using as data collection instruments the productions of the students (F1), the interviews (F2) and the researcher's diary (F3). We have used a category system and a progression hypothesis to organize and analyze the data. In the analysis of the results there is some evidence of improvement in terms

of originality and creativity, and some factors that could be involved in the different evolutions of the participants.

**Key words:** “Creativity”; “teaching innovation”; “action research”.

### **Art et création dans la classe Infantile**

**Resumé:** Nous présentons une proposition de programme didactique conçue pour encourager la créativité dans la classe d'éducation de la petite enfance qui a été expérimentée dans deux classes du deuxième niveau (3-6 ans) de ce temps. Le suivi investigatif de l'expérimentation a pris la forme d'une recherche-action, utilisant comme instruments de collecte de données les productions des étudiants (F1), les interviews (F2) et le journal du chercheur (F3). Nous avons utilisé un système de catégories et une hypothèse de progression pour organiser et analyser les données. L'analyse des résultats montre quelques signes d'amélioration en termes d'originalité et de créativité, et quelques facteurs qui pourraient être impliqués dans les différentes évolutions des participants.

**Mots-clés:** “Créativité”; “innovation pédagogique”; “recherche-action”.

## **La creatividad artística en el aula de educación infantil**

Son numerosos los autores que han señalado la importancia del desarrollo de la creatividad en los niños (Gilbert, 2016). En este sentido, Robinson & Arónica (2009, 2015) afirman que el área de expresión plástica fomenta la adquisición del lenguaje creativo e incluso mejora las habilidades de resolución de conflictos. Para Gerver (2012), las experiencias artísticas lúdicas fomentan la flexibilidad, la originalidad y la imaginación, e influyen en los procesos de pensamiento.

Ahora bien, el papel del profesor es muy importante a la hora de promover la actividad creadora en el niño. Distintos estudios coinciden en señalar la importancia de mantener una actitud de aceptación positiva con respecto a las producciones de los alumnos (Domínguez Toscano, 2006). Para Lowenfeld y Lambler-Brittain (1984) cuando el docente se identifica con sus alumnos y promueve unas condiciones ambientales para que lleven a cabo una expresión exitosa, los niños se autoidentifican con su propio trabajo (p. 94). Es decir, cuando el docente transmite a sus alumnos sentimientos de satisfacción y orgullo por el trabajo realizado, éstos se sienten satisfechos y esto supone un apoyo para la creación artística.

Esto implica evitar los prejuicios y las escalas de valor estéticas convencionales, propias del universo cultural de los adultos, respetando los criterios y los puntos de vista de cada alumno. En esta línea, Lowenfeld y Lambler-Brittain (1984) distinguen la motivación intrínseca y la extrínseca, poniendo en cuestión la utilidad de exigir determinados parámetros en la producción artística. Con ello quiere dar a entender que todo lo que suponga un enjuiciamiento o calificación impone implícita o explícitamente unos criterios para que las producciones sean aceptadas o rechazadas. Por ello, este autor ve desaconsejable los concursos, ya que suponen una pérdida de espontaneidad y autoconfianza en las posibilidades expresivas, tanto para el ganador, que sólo atenderá a fórmulas que le proporcionan éxito, como para el perdedor, que solo se fijará en los componentes estéticos aceptados.

En resumen, Lowenfeld y Lambler-Brittain, (1971, cit. por Obregón, 2015), proponen una serie de características del docente para desarrollar buenas prácticas en la enseñanza artística:

- a) Dinámico: que presenta una metodología activa y participativa en el aula.
- b) Flexible: capaz de adaptarse a la variedad de materiales y técnicas pensando en las necesidades de los niños y niñas.
- c) Entusiasta: reflejando la mejor actitud e inspirando el trabajo de arte.

- d) Preocupado: en el interés de los niños, al haber experimentado con los materiales y seleccionado los más eficaces y seguros según la sesión de arte.
- e) Cordial: para explicar el orden y uso adecuado de los materiales.
- f) Amistoso: para que le brinde la confianza necesaria al niño en la expresión del lenguaje y del pensamiento.

Por otra parte, podemos plantearnos cuáles son los obstáculos para una práctica educativa que fomente la creatividad. Uno de ellos puede ser el papel superfluo que tiene el arte en el currículo. Según Feliu (2011) esta área solo se trata desde una perspectiva instrumental-práctica, excluyendo un pilar importante como es el desarrollo de la inteligencia emotiva. Otro de los prejuicios que existen en la enseñanza del área artística es la tendencia a repetir autores, obras y estrategias de aprendizaje para enseñar el arte. Esto incluye una valoración exclusivamente estética de la obra de arte, obviando otros elementos propios de la expresividad de las personas (Feliu, 2011). Algunos autores plantean que el sistema educativo, lastrado en buena medida por la educación tradicional, promueve un pensamiento convergente y premia las *ideas correctas*, y esto supone un obstáculo para la creatividad y el pensamiento divergente (Antúnez, 2005). En efecto, la educación artística potencia el pensamiento divergente, en el que existen varias alternativas posibles y todas igualmente válidas. Este pensamiento está relacionado con mentes más abiertas, flexibles y creativas, que se adaptan mejor a los cambios y son capaces de encontrar diferentes soluciones a los problemas (p. 159). En algunos estudios el pensamiento creativo se ha puesto en relación con el fomento de las inteligencias múltiples (Ortega, Llamas y López-Fernández, 2017).

Además de los obstáculos y prejuicios que se presentan en el área artística y su desarrollo, la utilización del libro de fichas supone un currículo restrictivo que solo trabaja contenidos relacionados con el lenguaje escrito y hablado, mientras el lenguaje artístico y el musical quedan relegados a una posición marginal o minimalista (Vázquez, 2015, p. 27). Por tanto, el desarrollo creativo y musical son los dos grandes ámbitos olvidados tanto en los libros que marcan las editoriales como en las fichas que realizan las docentes que son semejantes a los libros. Por el contrario, el trabajo por proyectos, en sus distintas modalidades y vertientes, parece ofrecer un marco más adecuado para el trabajo de la creatividad en el aula de Educación Infantil.

En algunas de estas experiencias, como “Descubrimos a Picasso” (Miret, Cazorla, Arnau y Jiménez, 2001). Descubrimos a Picasso o “Conviviendo con Van Gogh” (De la Plaza Pavón, s/f), podemos observar similitudes, como la importancia de los intereses e ideas de los niños en la definición del proyecto, la utilización de rincones con materiales traídos de casa, la variedad de juegos, el papel activo del alumnado y la empatía del docente en todo el proceso. Otra experiencia a destacar sería la obra “Diviértete, talleres de arte con Hervé Tullet” (Tullet, 2015), en la que distintos talleres de pintura muestran cómo el espacio, el ambiente, la creatividad, y la pintura incitan a la espontaneidad e influyen en los estados de ánimo de los niños. De esta manera, la copia de grandes autores es sustituida por actividades que desarrollan en el niño el proceso creativo. En este sentido Hervé Tullet afirma lo siguiente:

Siempre me he negado a participar en sesiones creativas cuyo objetivo fuese hacer “cuadros bonitos”. He desarrollado mis talleres guiado por la idea de que el arte es un medio, no un fin. Los niños son grandes maestros, tienen muchísima intuición. Y es precisamente su instinto y su capacidad aun sin formar a la hora de crear lo que inspira. (Tullet, 2015, p. 5)

Tullet (2015) establece pautas, a modo de guía, que puede tomar el profesor para llevar a cabo algunas de sus iniciativas. Son pautas espontáneas que a veces pasan desapercibidas y en las cuales el

niño refleja su personalidad. Pues toda actividad creativa conlleva movimiento, creatividad y un espacio donde se va a desarrollar. Aquí el niño tímido aprende a desinhibirse y se relaciona con su entorno:

Mis talleres pretenden conseguir que los niños canalicen su intuición y creen en libertad. Para conseguirlo, a veces juego con ellos, o acelero las cosas, o les doy una lista de instrucciones imprecisas, Así se distraen y se olvidan de su timidez y sus inhibiciones”. (Tullet, 2015, p. 5)

Finalmente, hemos considerado estas experiencias como fuente de inspiración para el diseño de una propuesta alternativa de enseñanza y fomento del arte y de la creatividad en educación infantil, para ser experimentada con dos grupos de alumnos de un colegio público de la provincia de Sevilla.

### **Diseño metodológico de la investigación**

El marco metodológico en el que se ha desarrollado nuestro estudio es la investigación-acción, siguiendo el modelo del profesor-investigador, aunque incorporando determinados elementos y técnicas más propios del paradigma racionalista, como el establecimiento de un sistema de categorías o el análisis cuantitativo de los resultados (Cohen, Manion y Morrison, 2007; Heiman, 2011). Este planteamiento es coherente con una larga tradición de investigación de la propia práctica docente del que tenemos algunas experiencias recientes (McCoy, 2013; Oolbekkink-Marchand, van der Steen & Nijveld, 2014; Pineda-Alfonso, 2015). Así pues, ubicándonos en el contexto señalado anteriormente, enfocando el objeto de estudio a la enseñanza del arte y la creatividad en el aula de Educación Infantil, y siguiendo el esquema clásico de una investigación-acción:

- a) Hemos identificado una problemática relacionada con la enseñanza del arte en Educación Infantil y su posible mejora. En concreto se trata de superar la enseñanza tradicional del arte basada en el uso de fichas, así como en la copia y la reproducción de artistas y estilos.
- b) El segundo paso ha consistido en el diseño de una propuesta o plan de actuación que ha tomado la forma de una secuencia de actividades para estimular la creatividad de los alumnos. Para ello proponemos nuevos escenarios y realizaciones que fomenten el espíritu creador del niño atendiendo a las características individuales de cada uno de ellos.
- c) Esta propuesta ha sido experimentada durante el curso 2016-2017 en dos aulas del segundo ciclo de educación infantil (A y B), con un total de 41 participantes (n=41), en el Colegio Público Francisco Giner de los Ríos de Mairena del Aljarafe (Sevilla). La experimentación comenzó el 3 de marzo de 2016 y finalizó el 27 de ese mismo mes.
- d) Hemos realizado un seguimiento investigativo para evaluar el impacto que esta propuesta podría tener en cuanto a la mejora en los aprendizajes de los alumnos. En concreto nos planteamos el siguiente problema de investigación: ¿qué aprendizajes en la creatividad se producen cuando experimentamos una propuesta de enseñanza del arte innovadora?

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos han sido: los dibujos de los alumnos (F1), las grabaciones en audio de entrevistas a cinco alumnos de cada clase explicándonos sus dibujos (F2) y el diario del investigador (F3). Los datos han sido codificados y convertidos en unidades de información utilizando un sistema de categorías sobre el desarrollo de la creatividad (DC) y una hipótesis de progresión con tres valores (DC1, DC2, DC3), de menor a mayor complejidad y originalidad (Tabla 1) (García-Díaz, 1998; García-Pérez, 2000; Krippendorff, 2013). Las unidades de información han sido tratadas en su progresión longitudinal dividiendo el proyecto en dos

momentos para la recogida de datos, correspondientes a las dos colecciones de dibujos con títulos creativos, denominadas U1 y U2.

Tabla 1

*Sistema de categorías e hipótesis de progresión. Elaboración propia.*

DC1	DC2	DC3
No se atreve a expresar la originalidad, permanece pegado a la copia del modelo (estereotipos)	Es capaz de introducir cambios en el estereotipo	Se despega del modelo de referencia y crea su propia obra
Utiliza un solo color para el dibujo	Utiliza dos o tres colores	Utiliza una gama amplia de colores
No colorea	Colorea dando énfasis a algunas partes del dibujo	Colorea todo el dibujo
Usa sólo colores oscuros	Introduce algún color vivo	Hay una combinación de colores con contraste de tonalidades
Usa pocos elementos y sin relación entre ellos	Utiliza dos o más elementos y algunos relacionados entre sí	Utiliza muchos elementos y relacionados entre sí
El título no tiene relación con el dibujo	El título puede tener alguna relación con el dibujo	El título representa claramente el dibujo realizado
Realiza dibujos muy pequeños	Introduce algún elemento más grande pero sigue sin adaptarse al formato del papel elegido	La obra se adapta al formato del papel elegido
No introduce detalles	Introduce algún elemento de detalle	Tiene muchos detalles y pequeños detalles
Usa temática estereotipada, (Ej. en los niños, futbol y coches, y en las niñas, arcoíris y corazones)	Introduce algún elemento que rompe con el estereotipo	La temática es original y diferente a los estereotipos

### Propuesta de intervención

Nuestro plan de actuación ha tomado la forma de un proyecto para la enseñanza del arte promoviendo la creatividad infantil y el pensamiento divergente. Esto implica un cambio de materiales, soportes, espacios y organización, superando la tradicional utilización de fichas para colorear y experimentando una nueva mirada sobre el arte. En la realización de las actividades han primado las propuestas individuales, ya que lo importante es que se desarrolle la capacidad creativa. No obstante, algunas actividades se han realizado por parejas o en gran grupo.

Esta propuesta didáctica está inspirada en las que se hacen en el museo de Bellas Artes o en el museo Madariaga, ambos en Sevilla. En la primera propuesta encontramos un sin fin de actividades basadas en aspectos como la composición, las formas geométricas de los cuadros, los tipos de modelado y el relieve, el uso de la tridimensionalidad a través de prácticas visuales, los colores fríos y calientes, y la realización de bodegones. Por otra parte, también utilizamos la obra de artistas contemporáneos como Louise Bourgeois, Hanna Höch, Cristina Iglesias o Beili Liu, que, con

materiales y medios baratos, hacen cosas muy diferentes como el collage, el juego de sombras y luz, las instalaciones o los performance.

Inspirándonos en los talleres y propuestas de Hervé Tullet, también hemos utilizado materiales asequibles para jugar con su forma y textura. Esto implica el juego con los cinco sentidos, la utilización de los estereotipos y su relación con la realidad, y con el uso de la yuxtaposición de los colores. En definitiva, todo aquello que puede despertar la creatividad en los niños permitiéndoles conectar con su originalidad.

Como actividad inicial hemos utilizado un juego en el que el colibrí Frederick nos envía un mensaje que nos insta a convertirnos en artistas construyendo nuestra propia creación y poniéndole un título que la identifique. Esta producción nos ha servido como primer momento de recogida de datos para nuestra investigación (U1). El resto de las actividades toman como hilo conductor a Frederick, sus mensajes y sus mandatos, que de esta forma se convierte en la mascota del proyecto. En la segunda actividad nos dejó en clase una caja con lápices, esponjas, papel celofán, ceras, pinzas de tender la ropa, plastilina, lana, y bloques de construcción, con los que los niños realizaron su primera obra. En la tercera actividad (Frederick y el carboncillo) hemos usado este material de distintas maneras, como lápiz, arrastrándolo, difuminándolo, borrándolo, para crear dibujos que representen un estado de ánimo (enfadado, contento, miedo, soledad, tristeza, tranquilidad, etc.).

En la cuarta actividad, inspirada en las performances de Yayoi Kusama, hemos utilizado cintas, telas y cuerdas de diferentes materiales, texturas y alturas, para colgarlas del techo de tal forma que los niños puedan establecer cualquier tipo de interacción con ellas, tocándolas, enredando sus manos, anudando las cintas, enrollándolas, etc. La quinta actividad se basa en la obra de Andy Warhol y Roy Liechtenstein, utilizando el juego de color y formas dentro de figuras de plastilina. Para trabajar la arquitectura, en la siguiente actividad, hemos utilizado cajas de zapatos con las cuales fabricar casas y habitaciones con mesas, camas y distintos elementos de decoración. Con Frederick y el Land Art (actividad séptima) hemos recreado obras como la Spiral Jetty, Christo o Polly Apfelbaum, utilizando piedras que han coloreado con pintura para ser colocadas en el arenero del patio formando figuras geométricas.

En la siguiente actividad, Frederick y el Body Art, hemos presentado una serie de imágenes de Guido Daniele y los niños han utilizado sus manos pintadas para simular formas de animales. Por último, en la actividad final, Frederick se marcha y nos deja una carta en la que nos invita a una última misión, ahora que ya somos auténticos artistas, nos toca demostrarlo con un dibujo identificado con su correspondiente título creativo. Las producciones de esta última actividad han sido utilizadas como segundo momento de recogida de datos para nuestra investigación (U2).

## **Análisis de los resultados**

Con las 82 unidades de información que resultaron de la codificación de los datos hemos establecido dos niveles de análisis de los resultados. En un primer nivel se trata de ver la evolución longitudinal de la muestra completa, así como el análisis comparativo de los dos grupos (A y B). En un segundo nivel de análisis hemos utilizado la entrevista clínica, de tradición piagetiana, para indagar en los factores que han podido estar actuando en la evolución de la creatividad de 5 niños elegidos de cada grupo.

### **Primer nivel de análisis**

En primer lugar vamos a analizar la evolución de la muestra completa (grupo A y B). Adjuntamos, a modo de ejemplo, tres dibujos que son sendos prototipos de los valores de la hipótesis de progresión, ADC1 (El campo), ADC2 (El colibrí y los huevos), y ADC3 (Tiburón).

Observamos en las tablas (Tabla 2 y 3) y en la gráfica adjunta (Gráfica 1) que en el momento inicial de la intervención (U1) hay un claro predominio (75,61%) de las unidades de información de valor 1 (DC1), el más cercano al repertorio de habilidades creativas de un menor nivel de complejidad y originalidad. Paralelamente, observamos una escasa presencia (2,44%) de unidades de información de valor 3 (DC3), dado que este valor es el de mayor complejidad y originalidad y por tanto el más alejado del repertorio habitual de habilidades artísticas escolares. En el momento final de la intervención (U2), aunque se mantiene todavía una cantidad elevada (51,22%) de unidades de valor 1 (DC1), sin embargo se produce un notable ascenso (39,02%) de las unidades de información de valor 2 (DC2) y una mejora en las cantidades (9,76%) de unidades de información de valor 3 (DC3). En resumen, pensamos que la gráfica muestra evidencias de un posible enriquecimiento y complejización de los aprendizajes en el área de la creatividad, si bien, la evolución fue gradual y dinámica marcada por avances y estancamientos.



DC1: "El campo"



DC2: "El colibrí y los huevos"



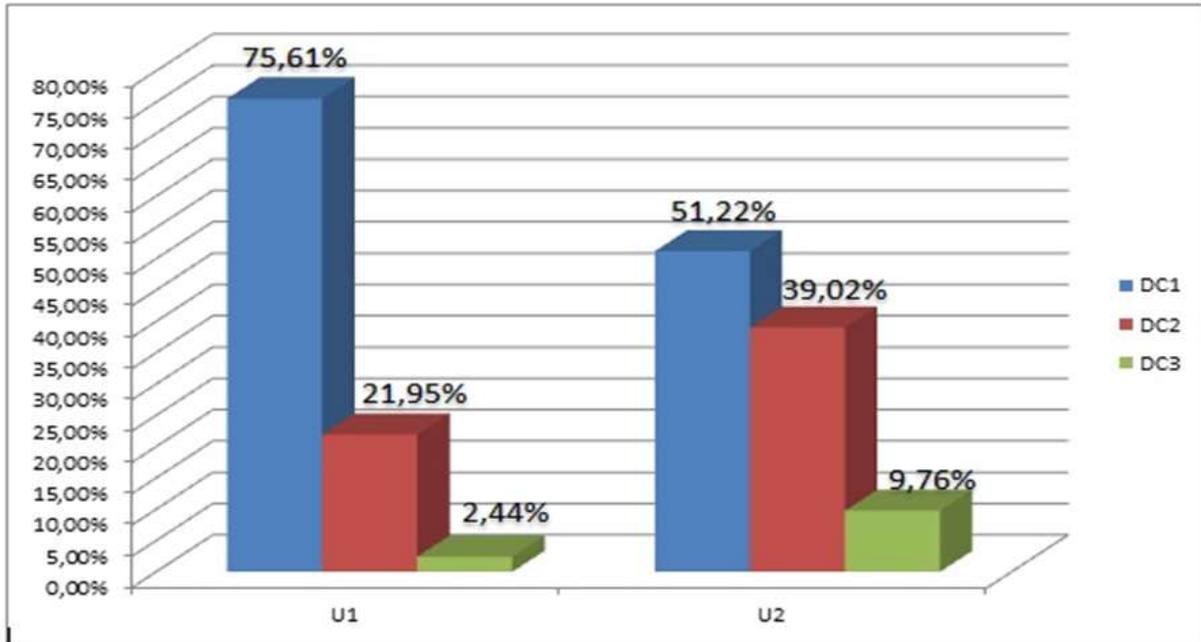
DC3: "Tiburón"

Tabla 2  
Unidades de información DC en valores absolutos de toda la muestra

	U1	U2
DC1	31	21
DC2	9	16
DC3	1	4
TOTAL	41	41

Tabla 3  
Unidades de información DC en valores porcentuales de toda la muestra

	U1	U2
DC1	75,61%	51,22%
DC2	21,95%	39,02%
DC3	2,44%	9,76%



Gráfica 1. Distribución longitudinal de las producciones creativas de toda la muestra. Elaboración propia.

Con respecto a la evolución del grupo A encontramos (Tablas 4 y 5 y Gráfica 2) que en el momento inicial de la intervención (U1) hay un claro predominio (81,82%) de las unidades de información de valor 1 (DC1). Paralelamente, observamos la ausencia de unidades de información de valor 3 (DC3). En el momento final de la intervención (U2) aparece un equilibrio entre el valor 1 (DC1), con un porcentaje inferior al anterior (54,55%), y el valor 2 (DC2), con un porcentaje superior (40,91%), así como la aparición de un pequeño porcentaje (4,54%) de unidades de información de valor 3 (DC3).

Tabla 4

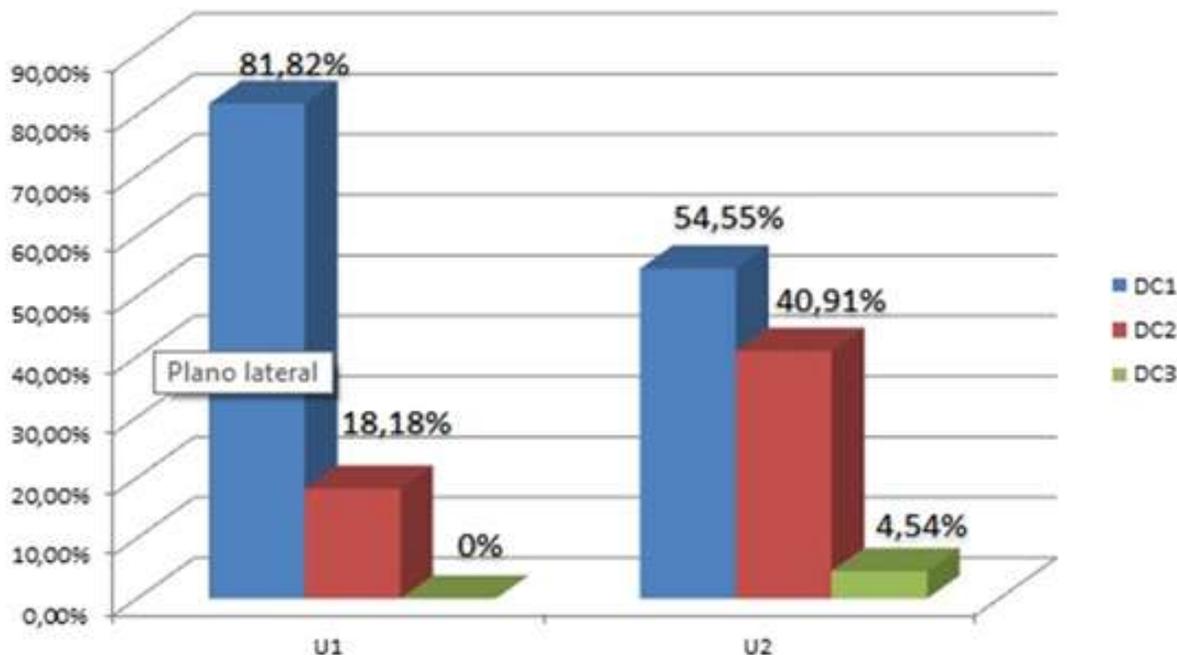
Unidades de información DC en valores absolutos en la clase (A) de 5 años

	U1	U2
DC1	18	12
DC2	4	9
DC3	0	1
TOTAL	22	22

Tabla 5

Unidades de información DC en valores porcentuales en la clase (A) de 5 años

	U1	U2
DC1	81,82%	54,55%
DC2	18,18%	40,91%
DC3	0%	4,54%



Gráfica 2. Distribución longitudinal de las producciones creativas en la clase (A) de 5 años. Elaboración propia

En cuanto a la evolución de la clase (B) (Tablas 6 y 7 y Gráfica 3), en el momento inicial de la intervención (U1), encontramos una mayoría (68,42%) de unidades de información de valor 1 (DC1), aunque en una cantidad notablemente inferior al grupo A (81,82%), y un 5,26% de valor 3 (DC3). En el momento final de la intervención (U2) encontramos que las unidades de valor 1 se reducen considerablemente (47,37%) y se produce un aumento (36,84%) en las unidades de valor 2. Asimismo, observamos que se ha producido una notable mejora en las unidades de información de valor 3 (15,79%).

Tabla 6

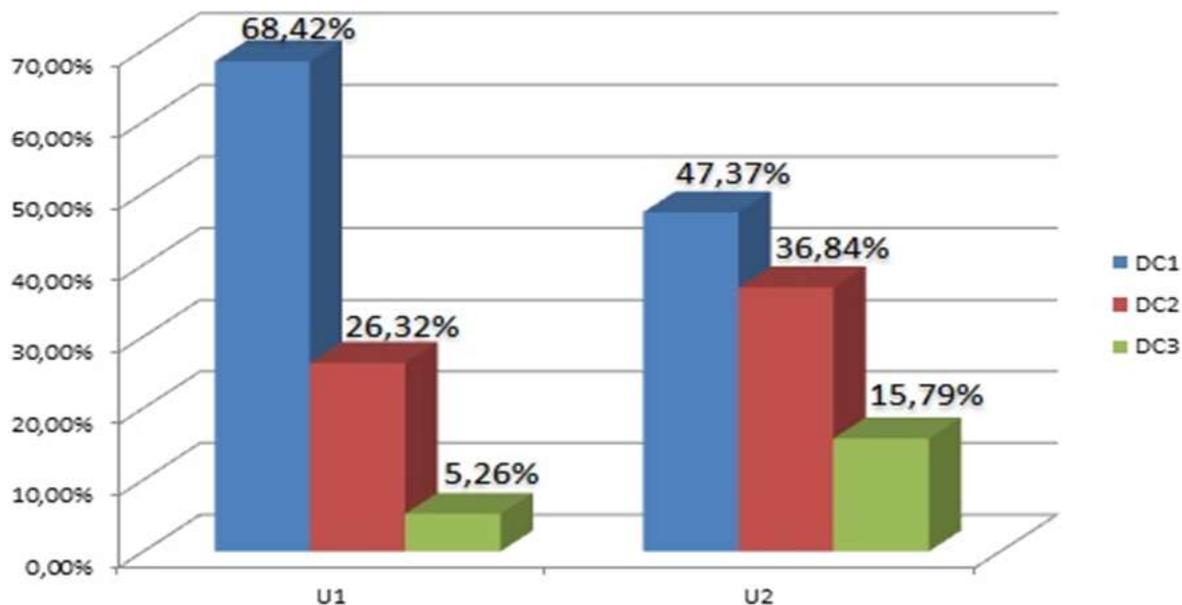
Unidades de información DC en valores absolutos en la clase (B) de 5 años. Elaboración propia

	U1	U2
DC1	13	9
DC2	5	7
DC3	1	3
TOTAL	19	19

Tabla 7

Unidades de información DC en valores porcentuales en la clase (B) de 5 años. Elaboración propia

	U1	U2
DC1	68,42%	47,37%
DC2	26,32%	36,84%
DC3	5,26%	15,79%



Gráfica 3. Distribución longitudinal de las producciones creativas en la clase (B) de 5 años. Elaboración propia

Estos datos parecen indicar que la creatividad ha mejorado en ambas clases, pues, comparando el momento inicial (U1) con el final (U2), ambas han reducido considerablemente las unidades de información de valor DC1 y han aumentado paralelamente el porcentaje de unidades de información de valor DC2. Sin embargo, la clase B ha triplicado las unidades de información de valor DC3, la que consideramos de un mayor nivel de complejidad y creatividad. La diferencia entre grupos puede ser debida al distinto trabajo que ya venían realizando las maestras en las áreas de creatividad. La docente de la clase B (Elena) parecía mostrar una mayor disposición para fomentar la participación y el trabajo con la expresión plástica mediante diferentes dinámicas escolares. Así, lo hemos registrado en nuestro diario del investigador: “Al realizar la actividad inicial del proyecto, he visto como Elena les ha animado a hacer el dibujo con originalidad, como cuando ellos hacen sus propios cuentos para contarlos en clase” (sic, F3-07-03-2017).

Hoy le he preguntado a Elena respecto de los cuentos que los niños hacen y me ha dicho lo siguiente: como siempre les dejo tiempo para que puedan elegir lo que quieren hacer, por orden de lista tenemos apuntada la pareja que tiene que contar el cuento y ellos mismos se ponen en equipo y hablan sobre el tema del cuento que quieren contar después del recreo. En cada folio por lo menos tiene que haber una palabra para fomentar también la escritura. (sic, F3-10-03-2017) Más tarde, presencié cómo la pareja de niños que les había tocado hoy contar el cuento habían realizado varios folios con dibujos y ellos iban contando el cuento pasando los folios conforme contaban la historia. (sic, F3-10-03-2017)

Parece, por tanto, que la maestra de la clase B ya venía trabajando con sus alumnos el fomento de la creatividad y la elaboración personal. Estas observaciones contrastan con lo que hemos registrado en nuestro diario con respecto a la maestra de la clase A: “Pilar no realiza actividades que fomenten la creatividad, cuando los niños han terminado sus fichas y tienen tiempo libre son ellos los que piden permiso para coger folios y poder pintar” (sic, F3-20-04-2017).

## Segundo nivel de análisis

En este nivel de análisis hemos realizado entrevistas abiertas y en profundidad (F2) a 5 alumnos de cada grupo para indagar en los microprocesos y en los factores que han podido influir en su evolución con respecto a la creatividad. Algunas de las preguntas realizadas fueron: ¿por qué has hecho este dibujo?, ¿por qué utilizas el color?, ¿por qué hay o no presencia humana?, ¿cómo es tu familia?, ¿te gusta dibujar?, ¿dibujas sola o acompañada? Hemos elegido una muestra representativa de las evoluciones de cada grupo, 2 alumnos con un bajo nivel de progresión, otros dos con un alto nivel de creatividad y uno con un rendimiento medio. Además, hemos complementado estos datos provenientes de las entrevistas con nuestras propias observaciones registradas en nuestro diario del investigador (F3).

### Caso 1: entrevista a María (F2)

Mi paisaje no tiene a nadie porque me gusta la tranquilidad y escuchar a los pájaros. Yo creo que mi dibujo sí podría estar en un museo porque yo no dejo charquitos (separación al colorear). Mi papá le gusta pintar y tiene una habitación donde hace sus cuadros y yo y mi hermana dibujamos con él. (sic, Entrevista Dibujo inicial, U1. El campito)

María parecía tener mucha relación con la creatividad y el arte:

Esta es la casa de Iowa donde yo y mis papás hemos vivido. Hay un monte cerca de la casa y la casa está sola porque es el momento que nos fuimos de allí. (Dibujo final, U2. Iowa)

Ella dibujaba con mucha variedad cromática y sus dibujos expresan lo que ella quiere contar. En el primer momento de intervención (U1) dibujó un paisaje representando la tranquilidad, y en el momento final (U2) pudimos ver un dibujo parecido, aunque con una casa que supuestamente era su hogar. Esta alumna nos sorprendió con detalles y colores pero si comparamos sus dibujos iniciales y finales vemos que son muy parecidos. Parece, por tanto, que no ha habido mucha progresión, pues partía de niveles altos de creatividad en sus dibujos.

### Caso 2: entrevista a Enrique (F2)

Este es un coche de carrera y va solo porque está el primero. Aquí pone la señal de stop porque ya gana. El cielo está nublado, como hoy. Me gusta los coches y juego con mi padre muchas veces a la Wii. No me gusta mucho dibujar... me aburro... pero sí me gusta el fútbol y el Betis. (sic, Entrevista Dibujo inicial, U1. Carrera de coches)

Este es el autobús amistoso porque todos son amigos del Betis. He coloreado el autobús de naranja para que se pueda ver el símbolo del Betis. Aquí yo me he montado con mi padre cuando vamos a ver al equipo. (sic, Entrevista Dibujo final, U2. El autobús amistoso)

Los dibujos de este alumno representan ideas monotemáticas (los coches) y siempre vinculan todo lo que hace con el fútbol. Es un niño brillante en la mayoría de las áreas pero aquí vemos una escasa evolución en su creatividad. Sus realizaciones tienen poco color y pocos detalles, y su entorno

familiar parece que tampoco fomenta la originalidad y la creatividad, según observamos en los comentarios de su padre:

Es un niño que le encanta el fútbol. Llegamos a casa y pone la tele en el fútbol y muchas veces la madre cambia de canal diciendo que siempre está viendo lo mismo. Es su pasión y yo lo puedo ver en el campo cuando juega. (sic, F3-14-03-2017)

### Caso 3: entrevista a Pedro (F2)

Es un partido de fútbol donde Andrés y yo jugamos contra mi hermano Abraham. He pedido ayuda porque no sabía cómo hacer el dibujo del Sevilla. He dibujado de otro color al Madrid porque el Madrid es blanco y no se ve en el papel. Yo no juego con mi hermano porque es un mandón y siempre me pega. (sic, Entrevista Dibujo inicial, U1. Madrid)

El malo quería robar dinero en una casa donde tenían mucha pasta. Andrés es el pistolero porque salva a las personas que están dentro de la casa. El malo le gusta ser malo y por eso se ríe. A mí no me gusta dibujar, me gusta el fútbol. Yo no soy rico como las personas de esa casa. (sic, Entrevista Dibujo final, U2. El pistolero)

Pedro era un alumno muy tímido y eso se puede ver en sus dibujos. Sus realizaciones eran pequeñas, poco coloridas, muy esquemáticas y con poca relación entre los elementos que ejecutaba. Además, en la entrevista, inventó una historia sobre el dibujo que no mantenía la coherencia entre lo que pretendía dibujar y lo que contaba. Sus intereses eran el fútbol, la lucha y su relación con su único amigo, Andrés, con el que mantenía una relación muy especial. Su entorno social y familiar era bastante desfavorecido (F3) y esto influía en la escasa valoración que le daba al área de la creatividad, poniendo todo su interés en sus actividades en la calle. En cuanto a la calidad y evolución de sus dibujos podemos ver que hubo poca evolución ya que faltaba mucho a clase y demostraba timidez y escasa autoestima a la hora de realizarlos.



María: “El campito”

Enrique: “El autobús amistoso”

Pedro: “El pistolero”

#### Caso 4: entrevista a Eva (F2)

He dibujado muchos corazones porque es lo que mejor se me da. Los corazones significan que le dan muchos besos a Van Gogh. Mi madre es muy buena porque me da dinero. (sic, Entrevista Dibujo inicial, U1. El país de los corazones)

Hay un montón de soles y carrozas para viajar por los soles. Este me gusta más que el país de los corazones. Los soles lo he hecho porque ya viene el verano y me encanta la playa. Me gusta dibujar sola y luego enseñárselo a mis padres. Mis padres me llevan a museos chulos de cosas grandes como hemos visto en clase. El cielo es morado porque el sol como es morado alumbraba el cielo. Hay una pared que tapa al sol de vez en cuando para que no salga y por eso algunas veces llueve. (sic, Entrevista Dibujo final, U2. El país de los soles)

Esta alumna se mostraba muy creativa contando sus ideas pero al plasmarlas no realizaba producciones originales. Podemos ver cómo usó la gama cromática y le dio un título coherente al dibujo. Sin embargo, lo que realizaba era algo muy esquemático que sólo cobraba sentido si nos contaba lo que había querido dibujar, pues su creatividad estaba más bien vinculada al área lingüística. Además observamos que utilizaba temáticas estereotipadas muy utilizadas en las niñas, como los corazones, el arcoíris, etc. En cuanto a su entorno, hemos podido comprobar en conversaciones con sus padres que visitaban museos y estaban sensibilizados con las actividades creativas.

#### Caso 5: entrevista a José (F2)

Mi papa está serio porque tiene barba. Yo le pego a mi hermano pequeño porque él me pega. No me gusta dibujar pero sí le dibujo a mi mamá. Yo cuando me enfado cojo el puño y le doy en toda la boca. En los ratos que no tengo deberes juego a la Wii. (sic, Entrevista Dibujo inicial, U1. Mi familia guapa)

Este juego es una carrera que se corre en equipo en la Wii. Mi familia va primera porque es un videojuego de Mario car. Estos son Ferrari de colorines. La carretera está hecha de agua como el Mario car 8. El bigote de mi papá se me ha olvidado pero es que se habrá afeitado. (sic, Entrevista Dibujo final, U2. Los Ferraris del Betis)

José era un niño singular que mostraba una gran creatividad en el área lingüística pero en sus producciones no resultaban originales. Él contaba como era su dibujo como si lo estuviera viviendo. Sin embargo, usaba temáticas estereotipadas, le faltaba color y había una gran distancia entre lo que dibujaba y lo que relataba. A simple vista vemos un dibujo lleno de líneas realizadas con rotulador con ausencia de dinamismo, colorido, y concordancia entre lo que se quiere dibujar y lo que finalmente dibuja. Por tanto parece que ha habido escasa evolución en su creatividad.

#### Caso 6: entrevista a Julio (F2)

Yo quería dibujar un ninja que sale por la noche para salvar a la gente. El ninja está subido en una casa para ver mejor a los malos. El ninja tiene una espada para defenderse de los malos. El ninja está rojo porque está furioso y quiere matar a los malos. (sic, Entrevista Dibujo inicial, U1. El ninja rojo)

El karate tiene cuatro brazos y sirve para luchar. El karate está en un edificio con hierros para practicar la lucha. El karate tiene un chaleco de lucha. Me he equivocado y le he dado la vuelta para hacerlo mejor. Me encanta dibujar en casa y hacer cuentos. Yo dibujo solo y algunas veces ayudo a Iván. (sic, Entrevista Dibujo final, U2. Los cuatro brazos)

Julio era uno de los niños más creativos de la clase (B). Usaba colores muy expresivos, añadía detalles para una mayor explicación y siempre ponía un título que identificaba el dibujo que había realizado. Le encantaba imaginarse mundos nuevos y su originalidad se podía ver en sus producciones. Cuando lo que tenía en mente para dibujar no encajaba con lo que estaba dibujando decidía empezar de nuevo con su producción, pero insistiendo en la idea que quería plasmar. Este era uno de los niños que partió en el momento inicial (U1) con un dibujo codificado con el valor más elevado en creatividad (DC3) y en la actividad final seguía permaneciendo en ese mismo valor.



Eva: “el país de los soles”

José: “los Ferraris del Betis”

Julio: “el ninja rojo”

Caso 7: entrevista a Carlos (F2). Carlos era amigo de Julio y a menudo se ayudaban para elaborar proyectos originales.

Julio me ayudó a hacer este dibujo. Mi dibujo es Vaiana, es una película que me gustó mucho. Las bolitas rojas son la lava del volcán porque ha explotado, y las bolas azules son lluvia. A mí me gusta dibujar en mis ratos libres. Algunas veces dibujo solo y otras veces tengo ayudantes como Julio o como mis padres. Aquí he hecho la barca de Vaiana sobre el río porque tiene que buscar al pollo. (sic, Entrevista Dibujo inicial, U1. Vaiana)

Este minion tiene pelo porque se está poniendo bueno y por eso está amarillo. Las bolas blancas son nieve porque yo he ido muchas veces a la nieve y he visto el hielo. Aquí hay una botella pero es que me había equivocado y lo he intentado borrar pero se ha quedado. Yo me junto mucho con Rafa y Luis porque le gustan los Pokémon. (sic, Entrevista Dibujo final, U2. El minion loco y el bueno)

Carlos obtenía la inspiración para su creatividad en el cine y la televisión. Sus dibujos estaban relacionados con esta temática pues convertía las escenas de las películas en sus propias realizaciones. Sus producciones estaban llenas de color y de detalles, sus títulos y sus relatos eran coherentes. Su relación con Julio hizo que se interesara más por los dibujos que realizaba y eso lo animaba a compartir historias.

En la realización del cuento de hoy, le ha tocado Julio y Carlos hacerlo. He podido ver cómo piensan qué historia quieren contar. Hablan de huevos, dinosaurios, extraterrestres que se comen huevos... se les ve unidos para sacar un cuento muy original. (sic, F3-10-03-2017)

Caso 8: entrevista a Diego (F2):

La verdad es que no sé lo que he querido dibujar. Están las patitas del colibrí Frederick. (sic, Entrevista Dibujo inicial, U1. Las patas)

El robot está hecho de tuberías y de misiles para matar. Sus brazos son misiles por donde dispara. El robot cuando está enfadado explota como un volcán. Las patas son de un canguro, por eso salta contra los enemigos y los mata. A mí me gusta dibujar solo, sin que nadie me moleste. Las tuberías están dentro del robot. El robot mata a las personas con los misiles. (sic, Entrevista Dibujo final, U2. El robot que mataba)

Diego operó un cambio desde el momento inicial al momento final de la propuesta. En su primer dibujo veíamos como no tenía nada claro y terminó copiando el de su compañero:

Diego se está copiando de su compañero Andrés el dibujo. Incluso le ha puesto el mismo título. Lo único que ha cambiado ha sido el color del fondo. (sic, F3-7-03-2017)

En la última intervención vemos como progresó en su originalidad, utilizando diversos colores y detalles para representar su robot. También mejoró en la coherencia entre su relato y lo que realmente dibujó.

Caso 9: entrevista a Laia (F2)

He dibujado un paisaje con una seta porque ahí es donde viven las hadas. El nombre de Ana es porque quería dedicárselo a ella. A mí me gusta dibujar en casa. Tengo una pizarra con

muchas tizas. Algunas veces uso las acuarelas con papá y mamá. (sic, Entrevista Dibujo inicial, U1. Ana)

He hecho mariquitas que vuelan en el aire por eso no hay nadie. Las mariquitas me gustan mucho. Me recuerda a Ladybug. (sic, Entrevista Dibujo final, U2. Mariquitas del cielo)

Laia era una alumna tímida y esto se puede ver en sus realizaciones. Sus dibujos son pequeños, con poco color y escasos detalles. Aunque su ambiente familiar era rico en estímulos para fomentar la creatividad, no se veía ninguna evidencia de originalidad en sus dibujos. No mostró cambios apreciables de progresión en sus producciones, un factor explicativo de este estancamiento podría sus continuas faltas de asistencia a clase.



Carlos: "Vaiana"

Diego: "el robot que mataba"

Laia: "mariquitas del cielo"

#### Caso 10: entrevista a Víctor (F2)

He dibujado un T-Rex en la era de los dinosaurios. En la selva hay palmeras y él es más grande que las palmeras. También he hecho la firma de Frederick. Le he puesto al dinosaurio una guitarra eléctrica porque es un dinosaurio rockero. Está tocando la guitarra. (sic, Entrevista Dibujo inicial, U1. T-Rex)

Es rayo McQueen y está corriendo en el desierto con lluvia. Está solo porque va el primero y los demás no me caben. A mí me gusta mucho dibujar pero también me gusta jugar con mis dinosaurios que tengo y con superhéroes como Hulk. (sic, Entrevista Dibujo final, U2. El coche de cars)

Este alumno mostró una gran creatividad en sus realizaciones. En sus dibujos ponía detalles originales que lo explicaban, tenían un gran colorido y siempre le daba su toque personal. Sus relatos mantenían coherencia con el dibujo, sus producciones tanto iniciales como finales fueron codificadas en el máximo valor de nuestra hipótesis de progresión (DC3).



Víctor: "T- Rex"

## Conclusiones

Aunque nuestro estudio ha tomado la forma y la estrategia de un análisis de caso, y por tanto sus resultados no son generalizables, de él se derivan algunas evidencias de cómo la experimentación de una propuesta innovadora para la enseñanza del arte y para el fomento de la creatividad, a pesar de las limitaciones de tiempo, puede dar lugar a progresiones en las producciones de los alumnos de educación infantil.

Por otra parte, aunque algunos estudios apuntan a una cierta correlación entre la complejidad del pensamiento y el lenguaje -manifestada en nuestra investigación en los relatos explicativos-, y la creatividad (Robinson y Arónica, 2009), esto no siempre fue así, pues en algunos casos se observó una creatividad vinculada al área lingüística que no se expresaba a través del arte.

También se mostraron evidencias de cómo los intereses de los niños estaban muy influenciados por el ambiente familiar y por las actividades que se realizaban en casa, y todo esto tenía una plasmación en la originalidad y en la creatividad de los dibujos. Finalmente, la historia escolar de los niños, y especialmente el tratamiento que su maestra venía haciendo de las cuestiones relacionadas con la creación artística, parece que influyó en los diferentes resultados de ambos grupos.

## Referencias

- Antúnez, N. (2005). ¿Qué es arte? evolución del concepto de arte en los alumnos de la licenciatura de bellas artes. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 155-174. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/5135/513551273008.pdf>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Nueva York: Routledge-Falmer. Recuperado de <https://islmblogblog.files.wordpress.com/2016/05/rme-edu-helpline-blogspot-com.pdf>
- De la Plaza Pavón, Alma Lorena (s/f). Conviviendo con Van Gogh. *Revista Digital EducaMadrid*. Recuperado de <https://www.educa2.madrid.org/web/revista-digital/experiencias-infantil/-/visor/ceipciudad-de->

- valencia-conviviendo-con-van-gogh
- Domínguez Toscano, P. (2006). *Desarrollo de expresión plástica y su didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Feliu, M. (2011). Metodologías de enseñanza y aprendizaje del arte en la educación primaria. *Didáctica de la Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 85-102. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/download/2363/1919>
- García-Díaz, J. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- García-Pérez, F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, IV(64), 55-78. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm>.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela de la mente del mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: S.M.
- Gilabert, L. (2016). *La educación artística y la expresión plástica infantil: qué y cómo enseñar*. Madrid: Dykinson.
- Heiman, G. (2011). *Basic Statistics for the Behavioral Sciences*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Miret, M., Cazorla, M., Arnau, D. y Jiménez, M. (2001). Descubrimos a Picasso. El arte en educación infantil. *Aula de Infantil*, 1, 39-43.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Los Angeles-London: Sage.
- Lowenfeld, V. y Lambner-Brittain, W. (1984): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- McCoy, L. (Ed.) (2013). *Studies in Teaching. Action Research Projects*. Winston-Salem, New York: Research Digest. Wake Forest University.
- Obregón, J. (2015). *El arte para el desarrollo de las destrezas psicomotrices en niñas y niños de 4 a 5 años en el centro de educación inicial Mercedes Quinde Burneo del Cantón Catamayo* (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/11078>
- Oolbekkink-Marchand, H., van der Steen, J. & Nijveldt, M. (2014). A study of the quality of practitioner research in secondary education: impact on teacher and school development. *Educational Action Research*, 22(1), 122-139. doi: 10.1080/09650792.2013.854175
- Ortega, M., Llamas, F. y López-Fernández, V. (2017). Efecto de un programa de enseñanza creativa en las inteligencias múltiples y la creatividad en los alumnos de 3 años. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 67-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56752038005.pdf>
- Pineda-Alfonso, J. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 353-367. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.208441>
- Robinson, S. y Aronica, L. (2009). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Grijalbo
- Robinson, S. & Aronica, L. (2015). *Creative Schools. The Grassroots Revolution that's transforming Education*. New York: Viking Press.
- Tullet, H. (2015). *Diviértete talleres de arte con Hervé Tullet*. Londres: Phaidon. Recuperado de <https://sites.google.com/site/esvinubo/diviertete-talleres-de-arte-con-herve-tullet-80964342>
- Vázquez, D. (2015). *Libros de texto en Educación Infantil* (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de [http://encore.fama.us.es/iii/encore/record/C\\_\\_Rb2700208\\_\\_St%3A%28trabajo%20fin%20de%20grado%29%20b%3Afce%20Pineda\\_\\_Orightresult\\_\\_U\\_\\_X4?lang=spi&suite=cobalt](http://encore.fama.us.es/iii/encore/record/C__Rb2700208__St%3A%28trabajo%20fin%20de%20grado%29%20b%3Afce%20Pineda__Orightresult__U__X4?lang=spi&suite=cobalt)

### **Información sobre los autores**

**Autor:** Inmaculada Domínguez Castro

**Institución:** Universidad de Sevilla

**Email:** inma.dominguezcastro@gmail.com

**Autor:** José Antonio Pineda Alfonso

**Institución:** Universidad de Sevilla

**Email:** apineda@us.es



Revista académica evaluada por pares y de acceso abierto

Número 97

30 de abril de 2019

ISSN 2443-9991



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Investigación en la Escuela, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de CreativeCommons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o Investigación en la Escuela.



Revista Editada por la Universidad de Sevilla. <https://editorial.us.es/es/revista-investigacion-en-la-escuela>

Contribuya con comentarios y sugerencias en la [web de la revista](#). Por errores y sugerencias contacte a [secretaria@investigacionenlaescuela.es](mailto:secretaria@investigacionenlaescuela.es)

La revista Investigación en la Escuela desde su origen en 1987 hasta su nº 87 (2015) fue editada por Díada Editora.

