



**LAS ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES COMO
HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE POSITIVO EN
EDUCACIÓN INFANTIL**

Recursos didácticos para un proceso respetuoso en la
adquisición y dominio de la lectoescritura

Diseño de propuesta formativa

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Autora: Lucía Sáenz Pérez

Tutora: Julia Mañero Contreras

Departamento: Educación Artística

Curso académico: 2022/2023

Gracias hermanito. Tú fuiste el motivo por el que quise entender la educación desde dentro, poder ver el motivo por el que no encontrabas manos que te ayudaran o una simple mirada de comprensión. Jamás olvidaré cuando intentabas aprender a leer y escribir, una y otra vez, día tras día, cuadernillo tras cuadernillo, lágrimas, enfados y miles de emociones que solo tú mismo sabrías describir a la perfección. Cuando por fin lo conseguiste, lo conseguimos (tú, mamá y yo), te prometí sin ni siquiera tú saberlo que algún día intentaría ser la maestra que no tuviste la suerte de conocer.

Este proceso hubiera sido mucho menos bonito sin vosotros, gracias eternas. Os quiero familia.

*Somos la bonita manera de
volver a sembrar
palabras de amor y bondad.
Cada niño, cada niña
un tesoro que cuidar,
protegiendo su educación
y garantizando su felicidad.*

*Sin nunca olvidar que el arte tiene algo,
algo que no se puede explicar.
Algo, que deja crecer en libertad,
sin juicios, sin errores, sin tener que encajar.
Esta es la educación por la que deberíamos luchar.*

Resumen

La metodología y el enfoque didáctico seguido repercute directamente en el aprendizaje del alumnado. Dicho proceso se puede volver una gran barrera para aquel alumnado que presenta dificultades en el aprendizaje. Son pocos los estudios que vinculan la educación en las artes plásticas y visuales con la lectoescritura, siendo ahí donde cobra valor la intencionalidad de esta propuesta didáctica.

Apostar por un aprendizaje positivo y una intervención temprana puede ser el mecanismo que garantice una educación de calidad, creando y empleando recursos que sigan dicha línea pedagógica y acompañen al alumnado en la construcción de un autoconcepto positivo.

Palabras claves: aprendizaje positivo; educación en las artes plásticas y visuales; dificultades de aprendizaje; intervención temprana; lectoescritura.

Abstract

The methodology and didactic approach followed has a direct impact on student learning. This process can become a major barrier for students with learning difficulties. There are few studies that link education in the plastic and visual arts with reading and writing, which is where the intentionality of this didactic proposal becomes valuable.

The commitment to positive learning and early intervention can be the mechanism that guarantees quality education, creating and using resources that follow this pedagogical line and accompany students in the construction of a positive self-concept.

Keywords: positive learning; education in the visual and plastic arts; learning disabilities; early intervention; literacy.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| 1. Introducción y justificación..... | 2 |
| 2. Objetivos..... | 4 |
| 3. Marco teórico..... | 4 |
| 3.1. Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura..... | 4 |
| 3.2. Los diferentes enfoques educativos y sus repercusiones en el alumnado..... | 9 |
| 3.2.1. Énfasis en las dificultades del alumnado..... | 13 |
| 3.2.2. Énfasis en los logros del alumnado..... | 15 |
| 3.3. Arte, mente y cerebro. Impacto cognitivo de la educación en las artes plásticas y visuales..... | 16 |
| 3.4. Relación existente para con la lectoescritura de aspectos como: contemplación, análisis y producción artística..... | 18 |
| 3.5. Beneficios de incluir el arte en la adquisición de habilidades lectoescritoras.... | 19 |
| 4. Metodología..... | 21 |
| 4.1. Planteamiento..... | 21 |
| 4.1.1. Estrategias de búsqueda durante la fase 1 de la propuesta..... | 23 |
| 4.2. Propuesta de creación de recursos educativos, formativos o didácticos..... | 24 |
| 4.2.1. Contextualización..... | 24 |
| 4.2.2. Metodología a seguir para la propuesta..... | 25 |
| 4.2.3. Objetivos específicos y competencias claves sobre los que contribuye la propuesta..... | 26 |
| 4.2.4. Contenidos desarrollados..... | 27 |
| 4.2.5. Recursos creados..... | 28 |
| 4.2.6. Temporalización y secuenciación de la propuesta didáctica..... | 36 |
| 4.2.7. Elementos necesarios para una óptima praxis..... | 36 |

| | |
|--|-----------|
| 4.2.8. Adaptaciones que considerar para su aplicación en un aula de infantil... | 36 |
| 4.3. Evaluación..... | 37 |
| 4.3.1. Evaluación de los recursos didácticos..... | 37 |
| 4.3.2. Evaluación de las competencias y habilidades adquiridas por el alumnado..... | 38 |
| 4.3.3. Evaluación de los objetivos marcados en la propuesta didáctica..... | 38 |
| 5. Análisis DAFO..... | 39 |
| 6. Conclusión..... | 40 |
| 7. Referencias bibliográficas..... | 41 |
| 8. Anexos..... | 45 |

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1: <i>Descripción extendida del primer recurso</i> | 50 |
| Tabla 2: <i>Descripción extendida del segundo recurso</i> | 52 |
| Tabla 3: <i>Descripción extendida del tercer recurso</i> | 55 |
| Tabla 4: <i>Descripción extendida del cuarto recurso</i> | 58 |
| Tabla 5: <i>Descripción extendida del quinto recurso</i> | 67 |
| Tabla 6: <i>Descripción extendida del sexto recurso</i> | 69 |
| Tabla 7: <i>Descripción extendida del séptimo recurso</i> | 73 |
| Tabla 8: <i>Descripción extendida del octavo recurso</i> | 75 |
| Tabla 9: <i>Descripción extendida del noveno recurso</i> | 77 |
| Tabla 10: <i>Escala de estimación para la de evaluación de los recursos didácticos</i> | 79 |
| Tabla 11: <i>Rúbrica de evaluación al alumnado</i> | 81 |

| | |
|--|----|
| Tabla 12: <i>Lista de control para evaluar la consecución de los objetivos</i> | 82 |
|--|----|

Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1: <i>Diagrama y secuenciación de las fases de realización del proyecto</i> | 22 |
| Figura 2: <i>Carrito ilustrativo de las propuestas para el rincón de lectura</i> | 29 |
| Figura 3: <i>Muestrario de las tarjetas mágicas</i> | 30 |
| Figura 4: <i>Plantilla previa a la realización de la escultura</i> | 30 |
| Figura 5: <i>Plantilla arcoíris sin colores y hada del arcoíris</i> | 32 |
| Figura 6: <i>Plantilla silueta letras del abecedario</i> | 32 |
| Figura 7: <i>Cuento “Las aventuras de la línea”</i> | 33 |
| Figura 8: <i>Silent Book “Viaje al espacio”</i> | 34 |
| Figura 9: <i>Ejemplo de palabra codificada y descodificada</i> | 34 |
| Figura 10: <i>Espacio para trabajar la simetría</i> | 35 |
| Figura 11: <i>Diagrama DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades)</i> .. | 36 |
| Figura 12: <i>Inspiración de rincón de lectura</i> | 50 |
| Figura 13: <i>Títulos para el rincón de lectura de 3-6 años</i> | 50 |
| Figura 14: <i>Disposición del aula (20-26 discentes)</i> | 52 |
| Figura 15: <i>Opciones y normas de juego</i> | 53 |
| Figura 16: <i>Plantilla estatuas 3D</i> | 55 |
| Figura 17: <i>Ejemplo de posible montaje para el calco de la silueta</i> | 56 |
| Figura 18: <i>Plantilla Quiver</i> | 59 |

| | |
|--|----|
| Figura 19: <i>Muestra de la técnica pintura con hielos</i> | 59 |
| Figura 20: <i>Demostración frottage</i> | 60 |
| Figura 21: <i>Demostración de pintura rupestre</i> | 60 |
| Figura 22: <i>Demostración vidriera con troquelado y plantilla vocal U</i> | 61 |
| Figura 23: <i>Plantilla vocal I y demostración técnica collage</i> | 62 |
| Figura 24: <i>Realización del arcoíris de la col y plantilla de la letra T</i> | 63 |
| Figura 25: <i>Plantillas para el cuarto recurso</i> | 64 |
| Figura 26: <i>Boceto del resultado final tras completar el arcoíris</i> | 65 |
| Figura 27: <i>Estatuillas de las letras del abecedario</i> | 67 |
| Figura 28: <i>Cuento “Las aventuras de la línea”</i> | 69 |
| Figura 29: <i>Láminas de acetato “Cuento cambiante”</i> | 73 |
| Figura 30: <i>Plantilla para (des)codificar</i> | 75 |
| Figura 31: <i>Espacio que el recurso precisa</i> | 76 |
| Figura 32: <i>Rincón para la simetría</i> | 77 |

1. Introducción y justificación

¿Cómo interviene la figura del docente en el aprendizaje del infante? Dar contestación firme a esta cuestión es complejo incluso para un/a docente. Esta complejidad tiene como pilar fundamental el hecho de que existen multitud de aspectos que inciden en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo algunos de estos, elección directa del equipo docente. Centrándonos precisamente en esto último, las elecciones de la persona encargada de la educación formal del alumnado, debemos detenernos en el enfoque didáctico tomado.

Será sobre este factor y su gran influencia en el modo en el que nuestro alumnado adquiere los conocimientos y valores, entre otros muchos aspectos, uno de los ámbitos en el que nos detendremos más adelante dentro del desarrollo del marco teórico. Es decir, este trabajo pondrá foco en el modo en el que la persona encargada de la formación formal decide afrontar las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura por parte de su alumnado, dándole el valor y la significatividad que le pertenece como elemento fundamental en el proceso educativo.

Actualmente, el número de niños y niñas que asisten diariamente a un aula de educación infantil se ha visto incrementado, algo que ha ido evolucionando con el paso del tiempo, provocando así un cambio social y a su vez, el surgimiento de nuevos campos de interés (pediatras, psicólogos, pedagogos, logopedas...). Para entender el motivo por el cuál surge la inquietud acerca de la importancia de abordar positivamente las dificultades en el ámbito de la lectoescritura, empleando el arte como herramienta, es imprescindible ser conocedores y conocedoras de que: en la actualidad, los trastornos de aprendizaje con mayor presencia en las aulas de infantil quedan enmarcados dentro de los trastornos propios de la lectura y la escritura.

Siendo coherente tanto con la carrera en la que actualmente multitud de personas se forman, como con la premisa común de ser profesionales de la educación competentes multimodalmente, toda persona que se dedique a la docencia o a cualquier otro campo que garantice el desarrollo holístico e integral de los pequeños y pequeñas escolarizados en la etapa de educación infantil, debería mostrar una actitud activa e investigadora, indagando y profundizando en las posibilidades acerca de ofrecer una atención temprana ajustada a las necesidades y dificultades presentadas en el niño o la niña en cuestión (Delgado, Martín y González, 2010).

Es imprescindible que consideremos una praxis educativa que fomente en todo momento un proceso de aprendizaje significativo y, a su vez, activo para el propio alumnado. Esto requiere de un proceso de cambio, en el que el personal docente adquiera conocimientos que les permita modificar las propuestas o el enfoque didáctico, acercándonos más a la educación horizontal y evitando el enfoque educativo vertical, en el que el alumnado tiene un papel pasivo dentro de su formación académica (Ortega, 2019).

¿Qué tiene esto que ver con la investigación y el estudio realizado a lo largo de este trabajo? Pues precisamente todo lo expuesto hasta ahora ha inducido en mí una cuestión, ya que como docente debo preguntarme el modo en el que actuaría en caso de que mi alumnado presentase indicios de posibles dificultades en las habilidades lectoescritoras. De este modo, podría dar respuesta a la problemática aún existente en la actualidad en la que aún se opta por la realización de dinámicas didácticas en las que el alumnado de forma reiterada realiza aquello en lo que presenta dificultades hasta que estas se reducen, en lugar de potenciar lo que ya sabe hacer y adquirir así soltura en aquellos aspectos que aún no domina.

Como menciona Ortega (2019) es vital que se motive, estimule y transmita pasión al alumnado, provocando de este modo que su actitud y, por ende, disposición, ante aquello que se le está enseñando, sea mucho más abierta y positiva. Serán precisamente estas premisas las que facilitarán al alumnado enfrentarse con gran variedad de herramientas a una dificultad, pudiendo superar aquellos obstáculos que se presenten, desde un enfoque más respetuoso y eficaz.

Partiendo de las ideas expuestas hasta el momento, hay que destacar que existen multitud de posibilidades a la hora de abordar desde el ámbito educativo formal una dificultad en la lecto-escritura. Poniendo el foco en el arte como herramienta multimodal hay que mencionar que: el personal docente, mediante el arte, puede llegar a abordar diversas dificultades en este campo del desarrollo del alumnado, de forma positiva, dando lugar a la integración de aspectos claves como la realización gráfica de las letras o incluso su reconocimiento o conciencia fonológica. Esto es así ya que, como veremos con mayor profundidad a lo largo del trabajo, las artes plásticas son capaces de fomentar un incremento en la autoestima del alumnado, trabajando elementos que aparentemente son considerados una dificultad y, gracias al enfoque artístico, pasan a ser un proceso lúdico que huye de la educación mecanizada (Rojas, 2017).

Son multitud las posibilidades de trabajo que nos brindan las artes plásticas y visuales, pasando todas por un impulso de la creatividad y, sobre todo, el fomento de usar algo que el alumnado domina para desarrollar aquellas destrezas o habilidades que aún no tiene adquiridas. Siguiendo la idea de Bassols (2006), podemos comparar algunas de estas ideas con las postulaciones que esta hace sobre lo que denominó arteterapia, una metodología con la que busca provocar algún tipo de cambio en diversos ámbitos de la vida de las personas, empleando en todo momento el arte como instrumento propulsor del mismo.

2. Objetivos

El objetivo general que este trabajo pretende alcanzar está focalizado en el estudio y diseño de una propuesta de intervención capaz de facilitar a todo el alumnado de educación infantil el aprendizaje de las habilidades y destrezas para la lectoescritura, amparándose en el vínculo existente entre esta última y los procedimientos artísticos.

Partiendo del objetivo general expuesto, es importante señalar aquellas ramificaciones escalonadas que de este parten, destacando los siguientes aspectos en referencia a los objetivos específicos:

- Otorgar importancia a la repercusión emocional del enfoque didáctico impartido.
- Determinar una línea didáctica respetuosa con los diferentes ritmos de aprendizaje.
- Mostrar los beneficios de apostar por un enfoque didáctico artístico en pro de la enseñanza de la lectoescritura.
- Diseñar y recopilar dinámicas que facilitan al personal docente la intervención temprana de discentes con dificultades de aprendizaje en el ámbito de la lectoescritura.

3. Marco teórico

3.1. Posibles dificultades en al ámbito lectoescritor

El aprendizaje de la lectura y la escritura, a simple vista, parece producirse de forma natural. Haciendo alusión a lo que Darwin defendía con firmeza, nuestro cerebro

no vive dicho aprendizaje de forma natural, ya que la lectoescritura es un proceso artificial para las distintas áreas y conexiones del cerebro humano. Es decir, leer y escribir es un proceso relativamente nuevo para la línea de evolución genética, por lo que no se han producido cambios significativos a nivel neurológico que faciliten la adquisición de las habilidades de la lectoescritura. Como consecuencia de esta corriente de pensamiento, han surgido recientemente teorías amparadas dentro de un nuevo campo, conocido por el término neuroeducación, con el que se establece un estrecho vínculo entre la investigación y la educación (Rodino, 2016).

Sin embargo, Dehaene (2005) basándose en las investigaciones de Gould y Vrba (1982), nos muestra que también es importante ser conocedores y conocedoras de una corriente de investigación en la que se defiende la existencia de una serie de habilidades y destrezas, gracias a cambios en la estructura que compone el cerebro humano o lo que el autor denomina como “reciclaje neuronal” (p.133-134). Esto último, es algo que diferencia el funcionamiento neuronal del cerebro de los seres humanos del de otros seres vivos; pudiendo, por ende, aprovechar la plasticidad que nuestro cerebro nos brinda como ventaja a la hora de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, solventando las barreras producidas con los problemas en la lectoescritura (Martínez M. y Martínez S., 2016).

Dehaene (2015) pone especial énfasis en los aspectos referentes a las habilidades cognitivas de la lectoescritura dentro del campo de la neuroeducación, surgiendo lo que denomina neurociencia de la lectura/escritura o neurociencias cognitivas de la lectura/escritura (Ramírez, 2016 p. 287). En primer lugar, el autor nos expone el funcionamiento de lo que denomina “cerebro lector” (p.11), destacando en este mismo dos regiones para el lenguaje hablado y un área destinada a la (des)codificación visual, siendo esta última el vínculo principal que relaciona la lectoescritura con las artes plásticas y visuales. Llegando a este punto, nos preguntaremos qué vínculo existe dentro del área visual que relaciona las artes plásticas y visuales con la lectoescritura, quedando dicho vínculo centrado en que para aprender a leer precisamos de la habilidad de relacionar las estructuras de la lengua con el código visual de las letras. Esto último, puede enriquecerse, si durante el proceso de enseñanza se incluyen dinámicas que fomenten la educación en las artes plásticas y visuales, educando la mirada y beneficiando transversalmente el proceso y refuerzo de dicho vínculo cognitivo (p. 29).

Para ello, es vital que el equipo docente se forme dentro de la disciplina de las artes plásticas y visuales, otorgándole a esta la relevancia que precisa y reconociendo que aprender a leer no es más que manejar “objetos visuales” dentro del área del cerebro destinada al lenguaje y la comunicación (p. 33). Este proceso se produce gracias al hemisferio izquierdo del cerebro, denominado “área de las formas visuales del cerebro” que, conectado con la corteza visual, envía señales para decodificar dichas imágenes recibidas, es decir, las letras observadas (Cohen y otros, 2004).

Una vez entendido el modo en el que nuestro cerebro se prepara para dotar de significado o interpretar aquellas letras que nuestros ojos ven, podemos pasar a comprender los errores a nivel cognitivo que provocan dificultades dentro del ámbito de iniciación a la lectoescritura o posibles indicios de estas en el propio alumnado de la etapa formativa de Educación Infantil. Como expone Barba-Gallardo y otros (2017), sería un error comenzar a exponer dichas dificultades sin previamente hacer alusión al abismo observable entre retraso lector y dificultad en la lectoescritura.

El primero de estos términos, se emplea cuando el alumnado presenta una demora en la adquisición de las habilidades y destrezas necesarias para leer y/o escribir, pero no una pérdida, incapacidad o déficit a nivel neuronal (algo que si sucede con las dificultades en la lectoescritura).

Sin embargo, cuando hablamos de dificultades de aprendizaje, necesariamente debe darse una afectación neurológica. Uno de los problemas o dificultades del aprendizaje de la lectoescritura con mayor incidencia en las generaciones actuales de discentes, llegando a ser considerada la “Dificultad Específica de Aprendizaje más común del mundo” es la dislexia (Federación Plataforma Dislexia [FPD], s.f). Partiendo de los conocimientos brindados por la federación mencionada anteriormente, podemos ver que la dislexia implica dificultades a nivel neurológico del reconocimiento preciso y fluido de las palabras escritas, incidiendo negativamente a su vez en la capacidad del alumnado de decodificar aquello que deben leer o deletrear.

Por otro lado, guiándonos por la definición de Valero (2011), se trata de una “dificultad para aprender las letras y luego usarlas en la escritura” (p. 2). La autora, reafirma la característica principal del término dificultad de aprendizaje, ya que asegura que los infantes disléxicos, pueden mostrar “lateralización no definida o mala lateralización, alteraciones en la psicomotricidad (como puede ser la falta de ritmo,

equilibrio y conocimiento deficiente del esquema corporal) y trastornos perceptivos o desorientación espaciotemporal” (p. 2). Todos estos indicadores nos muestran que a nivel cerebral existe algún tipo de alteración.

La Asociación Europea de Dislexia o *International Dyslexia Association* (IDA) estima que entorno al 10% de la población española presenta dislexia, lo que queda traducido en unos 80000 niños y niñas con un diagnóstico de dislexia. Extrapolando estos números a cifras tangibles dentro de un aula, podemos decir que se calcula que un 6% del alumnado padece dislexia en el aula (2-3 alumnos/as de un aula con 25 discentes). Número que se vería notoriamente aumentado en caso de considerar los casos de atención temprana que, sin un diagnóstico formal, presentan las mismas dificultades y no las mismas oportunidades (IDA, 2002).

Dado el grado de incidencia de este diagnóstico, se considera relevante ser conscientes de aquellas afectaciones que Ramírez (2011) estudió en los casos en los que los discentes presentaban indicios de dislexia dentro del aula, destacando:

A nivel perceptivo, suelen ser discentes con problemas en lateralización, orientación espacial y temporal. Las habilidades psicomotrices pueden verse mermadas debido a la existencia de movimientos desasociados y asimétricos, siendo difícil mantener una posición de equilibrio. En lo que al lenguaje se refiere, suelen mostrar un bajo repertorio de vocabulario, un uso incorrecto de las formas y tiempos verbales o incluso un reemplazo y/u omisión de determinadas vocales y consonantes.

Debido a lo expuesto, el alumnado disléxico suele tener un rendimiento académico bajo, ya que la comprensión lectora es todo un reto, algo estrechamente ligado con el desarrollo y, por ende, con la consecución de las propuestas a desarrollar en un examen o en las tareas diarias de clase. Además, esta desmotivación provoca en el alumnado un decaimiento de la atención y motivación, imposibilitando la garantía de ofrecer una educación de calidad para el estudiantado.

Desgraciadamente, esto provoca que el alumnado disléxico sea un objetivo fácil a la hora de recibir etiquetas impuestas, escuchando diariamente palabras que les impone un autoconcepto de personas “vagas, flojas, torpes, desobedientes...”, algo que tanto los familiares, como el propio alumnado, escuchan frecuentemente con resignación. Con total seguridad se puede afirmar que aquella persona que de forma más o menos directa ha tenido contacto con la dislexia, reconoce rápidamente dichos adjetivos calificativos.

Es necesario mencionar que las etiquetas sociales que provienen de estereotipos y prejuicios generalmente alteran el autoconcepto y la imagen de los pequeños y pequeñas, haciendo que, en este caso, lleguen a sentir todo aquello que escuchan. A lo largo de este documento, podremos ver lo importante que es considerar las motivaciones e inquietudes de todo el alumnado, mucho más de aquello que presenten los indicios descritos hasta el momento, ya que como docentes deberemos adaptar el proceso de enseñanza, garantizando que ningún discente sienta impotencia, cansancio o incluso agotamiento mental debido a una mala praxis docente.

Otra de las grandes dificultades del aprendizaje en el ámbito lectoescritor suele ser la disgrafía. En este caso, se producen alteraciones a la hora de escribir, mostrando una baja calidad caligráfica que no se relaciona con ningún déficit a nivel neurológico, intelectual, sensorial o afectivo. Además, también repercute directamente en la lectura (Barba-Gallargo y otros, 2017, p. 114). Es importante reconocer las diferentes disgrafías que podemos encontrarnos, centrándonos en aquello que las origina, hay que destacar:

La primera de estas, la disgrafía sintomática (secundaria), provoca una baja calidad caligráfica etiquetada como “mala letra”. Esta tiene su origen en un bajo desarrollo psicomotriz. En segundo lugar, la disgrafía evolutiva (primaria) solándose etiquetar como “letra defectuosa”, teniendo su origen en el grado de madurez y funcionalidad del alumnado. También podemos observar la disgrafía motriz que, como su propio nombre indica, implica un bajo desarrollo psicomotriz fino y un mal uso y manejo del lápiz. Finalmente, cabe mencionar la disgrafía acústica y óptica, destacando que implican, respectivamente, una mala interpretación y correspondencia acústica de los fonemas (Rivas, 2000; Portellano, 1985).

Una vez siendo algo más conscientes de algunos de los problemas lectoescritores a los que nuestro alumnado puede enfrentarse, aunque no formalmente o bajo un diagnóstico hasta pasados aproximadamente los 5 años de edad.

Por todo ello, es vital que las personas encargadas de la docencia a lo largo de la etapa de educación infantil trabajen con todo el conjunto de alumnos y alumnas herramientas que les permitan disminuir las barreras formativas que delimitan y condicionan su aprendizaje. Prestando especial atención a la coordinación óculo-manual, el movimiento ocular, el comportamiento del propio alumnado, el modo en el que realizan el agarre de los materiales utilizados, etc. Todo esto puede hacerse mediante la

observación directa en un aula, centrándonos en este caso en la utilización de dinámicas relacionadas con las artes plásticas y visuales.

Precisamente lo que ha sido expuesto en el párrafo anterior es el motor que posibilita el movimiento del engranaje que da cuerpo a este trabajo fin de grado, ya que a lo largo del mismo se encontrarán recursos que podrán ser aplicados en un aula de infantil para garantizar un aprendizaje lectoescritor respetuoso, tanto con posibles dificultades del aprendizaje como con el desarrollo en sí mismo.

3.2. Los diferentes enfoques educativos y sus repercusiones en el alumnado

Debemos saber que todo docente juega un papel fundamental en la vida presente y futura del alumnado, tanto es así que además de saber enseñar debe saber cómo funciona el cerebro del alumnado de la etapa educativa en la que desarrolla su labor docente. De este modo, el personal docente debería conocer “las leyes del pensamiento, los principios de la atención y de la memoria” (Dehaene, 2007, p. 16). Solamente de este modo estaremos garantizando una educación respetuosa con los diferentes ritmos de aprendizaje, ajustada a las necesidades del alumnado y, por ende, positiva y constructiva.

En la actualidad se está luchando por realizar micro cambios en el modo de enseñar al alumnado. Es decir, se están eligiendo, creando e incluso combinando nuevas metodologías. A pesar de ello, todavía se apuesta por la repetición como técnica de adquisición de un conocimiento determinado, realizando propuestas grafomotrices mecánicas. Ejemplo de ello puede ser el uso abusivo de fichas, cuya estructura es excesivamente rígida, no dando lugar a la diversidad, la creatividad o la imaginación, entre otros aspectos. La elección de este tipo de dinámicas excluye enormemente al alumnado con dificultades, incrementando o incluso creando nuevas barreras de aprendizaje.

Prueba de todo esto fueron los estudios que realizó Lebrero hasta en dos ocasiones, pudiendo ver en ambas investigaciones que el profesorado de Educación Infantil sentía gran predilección por la elaboración de fichas como metodología didáctica preferente. A lo largo de estas investigaciones pudo contrastar que el 95% del equipo docente de esta etapa educativa preferían enseñar a leer y escribir mediante fichas (Lebrero, 1998; Lebrero, 2002).

Aunque, actualmente, sabemos que ese porcentaje ha sido disminuido, por desgracia, aún persiste la idea de que el alumnado precisa del mecanismo y la repetición para interiorizar determinados conocimientos, desarrollar nuevas habilidades o potenciar el refuerzo de las ya existentes. Como bien indica Sánchez (s.f.), a pesar de la gran importancia dada desde hace años a los pilares de la formación respetuosa, es decir, a la enseñanza positiva y significativa, aún nos queda mucho trabajo por hacer y grandes cambios que alcanzar para poder acercarnos a aquello que ya defendían Decroly, Freinet, Montessori o Reggio Emilia, como sucesores de Pestalozzi (1800), precursor de la defensa de la educación que “integra la emoción con el conocimiento”, respetando los ritmos de desarrollo y aprendizaje infantil (Lera, 2007, p. 17).

Será gracias a la implicación docente y, por ende, a la disposición para adquirir nuevos conocimientos sobre estrategias didácticas y metodológicas, lo que facilitará la elección del enfoque didáctico elegido por el personal docente. Centrándonos en el tema de estudio, es vital resaltar que la ciencia de la lectura/escritura es tan versátil como lo sean los conocimientos y la creatividad de aquella persona que la pone en práctica, garantizando de este modo una amplia variedad de posibilidades pedagógicas respetuosas tanto con los ritmos como con las necesidades o dificultades del alumnado en cuestión.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta el momento, debemos ser conocedores y conocedoras de que la metodología didáctica seleccionada influirá directamente no solo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también la calidad de aquello que se transmite y, por tanto, en el grado de aprendizaje, dominio e interiorización de la información recibida en las redes o estructuras mentales de los discentes. Por otro lado, en infantil existe una grandísima conexión entre el modo en el que se aprende y la construcción del autoconcepto y la autoimagen que el alumnado construye durante este periodo. Esto último, es un elemento que ha pasado desapercibido durante un largo periodo de tiempo, pero actualmente áreas como la Psicología de la Educación, la Neurociencia o la propia Ciencia de la Educación han puesto foco en dicho problema.

Tal es la repercusión en la actualidad que se ha llegado demostrar mediante múltiples investigaciones que el modo en el que el alumnado de infantil construye su autoconcepto, autoimagen y autoestima, determinará gran parte de su desarrollo y en la edad adulta y el modo en el que como personas se relacionan consigo mismas o los demás.

De nuevo, la labor de enseñar desde un prisma positivo engloba en sí misma la aplicación de la educación de las Artes Plásticas y Visuales, ocupando un lugar relevante a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, esta metodología didáctica debe ser considerada una herramienta facilitadora a la hora de adquirir determinados conocimientos desde un enfoque enriquecedor, positivo y jamás rígido o excluyente. Fruto de ello, surgió de la mano de Bassols (2006), el concepto “arteterapia” con el que el autor buscaba abordar un problema en el infante de forma transversal, poniendo el foco en el arte y no en la dificultad existente. La filosofía seguida en la arteterapia será parte de la base sobre la que nacerán los recursos que más adelante se podrán encontrar.

Aunque este aspecto quedará mejor reflejado en el apartado dedicado a exponer la relación existente entre la lectoescritura y el arte, debemos saber que uno de los mayores beneficios que el término arteterapia nos puede brindar es el hecho de trabajar cualquier contenido, tema o centro de interés, mientras se está favoreciendo la construcción positiva de la autoimagen del alumnado. Un hecho que debe tenerse en cuenta como objetivo principal para cualquier docente.

Un aspecto que no se debe pasar por alto es el actual reconocimiento dado en nuestra legislación educativa: Real Decreto 95/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, a las ya conocidas situaciones de aprendizaje, siendo estas fruto de su precursor, el “situacionismo”. A pesar de corresponder ambos términos a siglos diferentes (S.XXI y S.XX, respectivamente), comparten una misma idea, la de dejar a un lado la acomodación y asimilación de los contenidos mediante repetición, sustituyendo esto por un proceso mucho más activo y respetuoso, en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté contextualizado, situado y dotado de una enorme significatividad para el alumnado, es decir, el contenido debe ser presentado envuelto en una situación completa que otorgue significado y cercanía al alumnado (Huber, 2008).

Como indica Peiteado (2013), es vital ser conscientes de las distintas metodologías o enfoques didácticos, de modo que podamos extraer aquello que precisemos y desechar lo que consideremos oportuno. De este modo, el docente podrá adaptar y flexibilizar sus dinámicas, siendo un proceso más ajustado a las necesidades y dificultades del contexto en el que se encuentra inmersa su praxis docente. Solamente partiendo de esta idea, podrán ser considerados tanto el estilo de aprendizaje del alumnado

como el estilo de enseñanza del docente (Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007; Martínez Geijo, 2007).

Tras todo lo expuesto a lo largo de este apartado podemos llegar a preguntarnos cómo interaccionan los estilos de aprendizaje y enseñanza, penetrando los contenidos en el alumnado de un modo u otro, en función de la docencia impartida. Es decir, ¿cómo influye en el discente el modo en el que el docente enseña?

Como es lógico, Thompson (1986), ya expuso que aquel alumnado que mostraría mayor dominio de los conocimientos sería el que cuyo estilo de aprendizaje compatibilizara en mayor medida con el estilo de enseñanza del docente. Esta es la base que debemos considerar, pero teniendo en cuenta que el docente debe tener un estilo de enseñanza flexible, con el que busque atender las individualidades de todo el grupo clase (Valdivia, 2002). Esto es así ya que la persona que enseña es la que debe propiciar la creación de un ambiente educativo adecuado, potenciando en todo momento que el alumnado se sienta cómodo con el proceso y, a su vez, mientras adquiere los conocimientos enseñados, sea capaz de incluirlos en aquello que ya sabe de forma positiva, favoreciendo su autoconfianza.

Si por el contrario, el proceso queda reducido a trabajar de forma repetitiva y mecánica un contenido, habrá alumnado que no consiga establecer una conexión estable con ese estilo de enseñanza, por lo que le será muy difícil adquirir los conocimientos y, además, puede llegar a suponer un proceso tedioso, agotador y con un carácter demoledor para la construcción de su autoconcepto, generando emociones catalogadas como negativas (miedo, ansiedad, impotencia...), que favorecerán la creación de un vínculo evitativo para con el aprendizaje. Esto potenciará que la frustración en el alumnado aumente, acercándole al tan conocido “fracaso escolar” y afectando muy negativamente en la creación de su personalidad y la forma en la que interactúa(rá) socialmente.

A modo de síntesis de este apartado, hay que destacar que la metodología y enfoque didáctico influye directamente en la capacidad y calidad del proceso de aprendizaje del alumnado. Si el equipo docente es capaz de adaptar lo enseñado al alumnado, este podrá aprenderlo con mayor facilidad y de forma positiva para garantizar un desarrollo holístico e integral. Si, por el contrario, la persona que enseña no es capaz de adaptar su docencia y, además, impone un estilo de enseñanza, creará una barrera infranqueable para aquel alumnado que no conecte con el mismo.

No podemos olvidar que la docencia cobra sentido y debe su significado al modo en el que la persona que la pone en práctica es capaz de flexibilizarla, pudiendo llegar a todos y cada uno de los discentes con los que cuenta, parándose a observar y luego planificar, otorgando un espacio en dicha planificación a la reelaboración de dinámicas y la propia autoevaluación del proceso de enseñanza, no únicamente a la evaluación del aprendizaje del alumnado. La enseñanza debe regirse bajo el pilar fundamental de la autocrítica y la diversidad, garantizando que el derecho a la educación se cumpla de forma ajustada y respetuosa.

“Todos somos genios, pero si juzgas a un pez por su habilidad para trepar árboles, pensará toda la vida que es un inútil” (Albert Einstein, s.f.).

3.2.1. Énfasis en las dificultades del alumnado

Como bien indica Torres (2009), poner demasiado énfasis en los objetivos que se espera que el alumnado alcance, únicamente promueve que este se sienta insuficiente o que no cumple con las expectativas que los adultos tienen sobre él o ella. Es fácil imaginar el perjuicio que esta postura puede ocasionar en un infante, ya que nuevamente y de forma muy directa, estaríamos colaborando en la construcción sesgada y negativa de la propia identidad del alumnado en cuestión, llegando a provocar problemas varios, resaltando:

Gran dificultad a la hora de confiar en las capacidades y/o habilidades propias al llevar a cabo una actividad, dinámica o acción de cualquier tipo (académico, social, emocional, conductual...). También, muestran problemas a la hora de gestionar y regular las emociones provocando en muchos casos impulsividad, agresividad, apatía, anhedonia, irritabilidad, inquietud, etc. La autorregulación emocional negativa incide directamente en la construcción de un diálogo interno negativo, pesimista y extremista.

El compendio de dichas afecciones desemboca en la construcción de un autoconcepto negativo y una autoestima baja o lo que es peor, muy baja (mala imagen física, emocional, social, académica...). Por otro lado, este alumnado generalmente suele presentar mayor grado de absentismo, estrechamente ligado al descenso del rendimiento académico y, por ende, al aumento de casos en los que se abandona la educación inmediatamente después de finalizar la etapa obligatoria de la misma.

Los aspectos destacados hasta ahora potencian que el alumnado con dificultades de aprendizaje construya vínculos de apego inseguro, algo poco favorecedor para el desarrollo integral de la persona (apego ansioso, apego evitativo, apego ambivalente o desorganizado).

Aquel alumnado cuya dificultad de aprendizaje ha sido únicamente vista como barrera, suele interiorizar una sensación constante de ridículo, miedo a equivocarse en público (ante sus iguales), sensación de que todo lo que hacen está mal o no es suficiente. Asimismo, el infante tiende al aislamiento social, futuros problemas alimenticios (bulimia, anorexia, trastorno por atracón, PICA...), problemas digestivos y náuseas o incluso comportamientos disruptivos (desobediencia, conducta desafiante, impulsividad...). Son múltiples los síntomas que el abordaje inadecuado de una dificultad puede provocar en los niños y las niñas, llegando incluso a sentir dolor constante de cabeza o problemas dermatológicos como la urticaria o la alopecia.

Lo expuesto debe captar nuestra atención al instante, ya que todos estos problemas pueden verse agravados con el paso del tiempo, empeorando paulatinamente a lo largo de las distintas etapas educativas por las trasciende la formación de los discentes con dificultades en la lectoescritura, pudiendo derivar en problemas mayores a nivel psicológico (depresión, trastorno de ansiedad generalizada, suicidio...).

Como docentes es vital que la preocupación y, por ende, la ocupación sea altamente activa, ya que en esta figura reside una parte muy importante del desarrollo. Dicha relevancia se ve aún más afectada si nos centramos en las docentes de educación infantil, quienes influyen directamente en el desarrollo del alumnado durante uno de los periodos más sensibles al cambio y construcción que las personas experimentamos. Esto es así ya que, durante los primeros cinco años de desarrollo, los seres humanos conformamos la totalidad de nuestra masa cerebral, generando las conexiones neuronales y estableciendo patrones conductuales, cognitivos y de pensamiento.

En consecuencia, este trabajo se centrará en utilizar en todo momento una metodología y pedagogía que garantice el respeto a la diversidad, aplicando recursos que posibiliten seguir una línea didáctica respetuosa con los procesos de desarrollo de todo el alumnado.

3.2.2. Énfasis en los logros del alumnado

Si en lugar de centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en lo que el niño o la niña no es capaz de hacer, ponemos el foco de dicho proceso en lo que es capaz de hacer, este camino de aprendizaje será mucho más positivo tanto para el discente como para la propia praxis docente. En el caso del docente, evitamos que surjan frecuentemente sensaciones de insuficiencia, impotencia o incluso fracaso, dejando de cuestionar la habilidad de enseñar constantemente y aceptando los cambios en el ritmo de aprendizaje o incluso en la capacidad de adquirir determinados conocimientos o habilidades.

¿Quiere esto decir que el docente no debe ser autocrítico con el modo en el que transmite el conocimiento? Ni mucho menos, la autocrítica es un término que debería ir unido a la docencia. Pero, en ocasiones hay que ser más flexibles con otros elementos o factores, para evitar perder el tiempo en ámbitos que no precisan de dicha atención, pudiéndolo invertir en enriquecer aún más las propuestas docentes, dinámicas, materiales, enfoques, etc. Además, de este modo, es más probable que exista una mejor relación familia-escuela, ya que el docente entiende y acepta el ritmo de aprendizaje y las dificultades del alumnado, pudiendo ofrecer mejor asesoramiento a las familias o comunicando con mayor asertividad aquello que considere necesario para el correcto desarrollo del infante.

Ante todo, es necesario señalar algunos de los beneficios que tiene para el alumnado el hecho de que su docente reconozca aquellos logros alcanzados en su proceso de aprendizaje. La mayoría de estos benefician el desarrollo holístico e integral del alumnado, ofreciendo la posibilidad de construir un autoconcepto ajustado a la realidad que le permita tener una buena autoestima, junto a un diálogo interno positivo. Así mismo, este alumnado mostrará mayor interés en el aula, queriendo participar en las dinámicas; en lo que a los beneficios sociales se refiere, destacar que las relaciones socioafectivas serán más seguras y de mayor calidad, ya que se produce un incremento del desarrollo de las habilidades comunicativas y expresivas. La mejora en las competencias sociales ayuda a que los vínculos de apego establecidos sean seguros.

Podemos traducir todos estos beneficios en una mayor estabilidad física y mental, un aumento de la capacidad de regulación emocional y evidentemente, en un mejor rendimiento académico.

De este modo, al emplear una metodología cuyo foco principal reside en lo que el alumnado es capaz de hacer y aquellas habilidades dominadas, favorecemos que el desarrollo tenga mayor plenitud, solventando aquellas barreras que las dificultades en la lectoescritura plantean (en este caso) y afrontando las distintas situaciones con una amplia variedad de herramientas. Es precisamente todo esto lo que hace que una persona sea capaz de formarse, aprender, crecer etc.

En definitiva, adquirir gran cantidad de conocimientos o desarrollar multitud de destrezas y habilidades favorece que se forme un estudiante excelente, pero no garantiza que se esté desarrollado plenamente como persona. En última estancia, brindar la posibilidad de que el alumnado pueda desarrollarse plenamente debería ser el objetivo principal de todo docente.

3.3. Arte, mente y cerebro. Impacto cognitivo de la educación en las artes plásticas y visuales

El arte y, por consiguiente, la educación en las artes plásticas y visuales nos garantiza un entrenamiento del ojo, de la mirada, de aquello que observamos. Así, tal y como afirma Dehaene en su libro y extrapolando lo mencionado al sector formativo que nos interesa, una buena educación plástica y visual, puede ayudar al alumnado a que el ojo alcance soltura en sus movimientos, algo imprescindible para la lectura.

Como ya indicaba Gardner (1997), entre el arte y la infancia existe una armonía que debemos ayudar a conservar. Además, dedicó parte de sus investigaciones (junto a otros autores) a exponer la importancia de trabajar artísticamente durante la etapa de educación infantil, ya que afirmó que los niños y las niñas que desarrollan habilidades artísticas durante sus primeros años de vida tienen mayor probabilidad de en su edad adulta, aplicar conocimientos de dicha área en diversos aspectos de su vida. Prueba de ello es la afirmación que hace Gardner de que “cuando parece declinar la incidencia de la realización artística, surge una mayor percepción de la naturaleza y los significados del lenguaje figurado o la expresión gráfica” (p. 121).

Aunque sus aportaciones datan del siglo pasado, sus palabras no podían ser más ciertas. Dicha situación se acentúa con el paso de la etapa de infantil a la de primaria, donde el arte queda relegado a la realización rígida de dinámicas pautadas.

Precisamente el nexo que realiza Gardner entre el arte, el lenguaje y la expresión gráfica, es el motivo por el cual a lo largo del siguiente apartado se llevará a cabo una profundización de la conexión existente, entendiendo el modo en el que podemos reforzar el vínculo entre el arte y la lectoescritura y, al mismo tiempo, potenciar los beneficios que el arte nos reporta a lo largo de nuestro desarrollo.

Previamente, debemos considerar que el arte implica un impacto a nivel cognitivo. Pero ¿qué es realmente el desarrollo cognitivo? ¿cómo se produce dicho impacto? El desarrollo cognitivo engloba multitud de aspectos como: el modo en el que el ser humano piensa gestiona aquello que conoce, adquiere nuevos conocimientos y los incorpora en sus redes y estructuras neuronales. También, el desarrollo cognitivo es saber aplicar los conocimientos adquiridos en ámbitos o áreas que, en principio, no se tienen aún dominadas. Son múltiples las teorías acerca del desarrollo cognitivo, pero sin duda alguna los que desde un principio entendieron la forma en la que el cerebro de los infantes se desarrolla fueron Piaget, Bruner y Vygotsky.

Partiendo de esta premisa, Piaget defendió que los niños entre los dos y los siete años se encuentran en la “etapa preoperacional”, en la cual buscan adquirir herramientas y habilidades mediante el fomento de la imaginación y la creatividad (Piaget, 1972). Una vez más, aparecen indicios que nos resaltan la importancia de enseñar a leer y/o escribir mediante dinámicas artísticas, plásticas y visuales, alejándonos del aprendizaje abstracto de símbolos y estructuras que su cerebro todavía no es capaz de decodificar naturalmente (Editorial Etecé, 2021).

Una vez conocido el término desarrollo cognitivo y lo que este implica, todo docente debería reconocer el impacto que tiene el arte en el mismo. Fragoso (2019) indica que la educación artística durante el segundo ciclo de educación infantil, busca alcanzar tres grandes objetivos, destacando a lo largo de estos el siguiente impacto a nivel cognitivo en el alumnado: En primer lugar, busca desarrollar de forma cuidadosa las habilidades y capacidades que permite al discente comunicarse y expresarse; También, pretende alfabetizar estéticamente al alumnado, ofreciendo herramientas de percepción y apreciación; Finalmente, quiere desarrollar la capacidad creadora del alumnado, ofreciendo herramientas para trabajar la actitud innovadora y activa en multitud de áreas del desarrollo (p. 6).

A lo largo de este apartado se ha pretendido sintetizar la relación y el impacto que implica incluir las artes plásticas y visuales en la educación de los discentes, comenzando también a resaltar los puentes que el docente puede establecer entre el arte y la lectoescritura, siempre respetando el desarrollo cognitivo del alumnado y garantizando el respeto a cada una de las individualidades que el ser humano en sí mismo representa.

3.4. Relación existente para con la lectoescritura de aspectos como: contemplación, análisis y producción artística

El primer vínculo que se puede resaltar es la finalidad última tanto de las producciones artísticas como de la lectoescritura: expresar y comunicar. Esta aclaración tiene un carácter más generalista y globalizado.

Poniendo foco en aspectos más específicos, Oviedo (2004) afirma que el arte ayuda a los niños y las niñas a desarrollar la percepción Gestalt visual (actividad cerebral que se produce tras divisar algún elemento, extrayendo y seleccionando información relevante acerca del mismo). Para ello, es imprescindible trabajar desde edades tempranas la capacidad de integrar y organizar un elemento a partir de las partes que lo componen, así como diferenciar una figura de su fondo o fomentar el desarrollo de una buena coordinación visomotora y orientación perceptivo-espacial. Todos estos factores son frecuentes en el arte, trabajando de forma transversal la grafomotricidad y la futura capacidad de escribir, es decir, codificar el código de la lengua o, por el contrario, decodificar dicho código al leer.

Otras de las relaciones principales pueden pasar desapercibida en infantes de edad reducida, ya que al no escribir y leer hasta los 5 años aproximadamente, podemos pensar que no existe relación entre lo que el arte nos brinda y la lectoescritura. Sin embargo, no podemos olvidar que el ser humano es por excelencia un ser comunicativo y expresivo, por lo que antes de aprender a leer y escribir busca expresar, compartir y socializar, siendo el arte una de las herramientas comunicativas.

Cohn (2012), asegura que cuando las personas pintan, trabajan unísonamente la memoria a largo plazo (de trabajo) y todos aquellos modelos mentales con los que cuenta a nivel cognitivo. Este proceso de funcionamiento a nivel cerebral es muy similar en el lenguaje, ya que memorizamos los elementos léxicos que conforma una lengua y realizamos combinaciones con la finalidad de ser creadores de algo nuevo.

Observando ambas áreas, lenguaje y arte, podemos ver la similitud en el proceso del funcionamiento cerebral o cognitivo. A pesar de que esta no es la única conexión que aguardan ambos ámbitos, sí es una de las que puede implicar una mayor complejidad a la hora de interrelacionar o vincular dichas disciplinas. Esta dificultad reside en la necesidad de producir un balance entre las propuestas llevadas a cabo en la educación de las artes plásticas y visuales y aquellas relacionadas con el aprendizaje de la lectoescritura, siendo estas últimas caracterizadas por la rigidez y la imposición de una única opción correcta.

Cuando la persona docente delega en el infante total libertad artística a la hora de la producción plástica y visual, favorece que este realice una búsqueda exhaustiva dentro del léxico que conoce, estableciendo una relación entre lo pensado y la habilidad visomotriz, precisando una coordinación óculo-manual que le permita representar aquello que cognitivamente ha visualizado. Conforme dichas habilidades se van fomentando en el aula, el alumnado es capaz de avanzar también en el nivel de desarrollo lingüístico.

Sintetizando el vínculo esencial entre las artes plásticas y visuales y la lectoescritura, se ha de destacar que ambas son codependientes, por lo que, si fomentamos, trabajamos y desarrollamos una de ellas, estaremos transversalmente enriqueciendo el proceso de aprendizaje de la otra. Esto es relevante para el cumplimiento del objetivo general del trabajo de investigación.

Como ya se ha expuesto, si un alumno o alumna presenta dificultades en la lectoescritura y su docente se centra en aquello que no domina y, en lo que, por tanto, comete errores, desencadenará un aprendizaje negativo en el discente. Sin embargo, si la metodología usada enfatiza los logros, mediante el arte, la creatividad y la imaginación, el/la docente será capaz de dotar al alumnado de recursos para solventar aquellas barreras cognitivas que se le presenten.

3.5. Beneficios de incluir el arte en la adquisición de habilidades lectoescritoras

A lo largo de la presente revisión bibliográfica, se han ido resaltando aspectos que se verían favorecidos si el arte fuera uno de los modos con los que el alumnado pudiera adquirir habilidades y destrezas relacionadas con la capacidad de leer y escribir. En este apartado se recopilarán los beneficios que se han mencionado a lo largo de los distintos puntos tratados junto a nuevas apreciaciones a considerar.

Siguiendo las indicaciones de una docente especialista en dificultades de aprendizaje, Álvarez (2021), el principal beneficio que se debería tener en cuenta es el hecho de que en las artes plásticas y visuales no hay errores propiamente dicho, ya que el arte es expresión y toda expresión va seguida de una interpretación, algo subjetivo que no entiende de errores, sino de gustos o preferencias. Anteriormente no se ha hecho alusión explícita a este gran beneficio del arte como herramienta de enseñanza-aprendizaje, pero no puede pasarse por alto teniendo en cuenta la gran necesidad de refuerzo positivo que tiene el alumnado con dificultades en el aprendizaje.

Este sería otro de los beneficios de trabajar desde un prisma artístico, garantizando desde el inicio de la etapa formativa formal una mayor probabilidad de que el alumnado se relacione positivamente consigo mismo en la actualidad y en su futura adultez.

Otro de los aspectos a considerar deben ser la multitud de aspectos que se trabajan desde esta metodología didáctica, pudiendo destacar: aumento de la creatividad, fomento de la imaginación y la innovación, mejora en la coordinación visomotora (necesario para aprender a escribir), desarrollo de los movimientos oculares (necesario más tarde para aprender a leer), adquisición de habilidades expresivas y comunicativas, respeto por las producciones propias y las ajenas, incremento de la paciencia, concentración y atención del discente, fortalecimiento de la psicomotricidad fina, adquisición de la movilidad necesaria que la grafomotricidad precisa, interiorización de los términos esfuerzo y resiliencia, etc.

Aunque son multitudinarios los beneficios que el arte reporta al desarrollo de los niños y las niñas, no podemos dejar atrás la idea de que la educación en las artes plásticas y visuales ya es un gran beneficio en sí misma, abriendo infinitud de puertas al alumnado, mientras se está enriqueciendo el mundo interior de los discentes, posibilitando que estos expresen aquello que quieran o incluso lo que de otro modo no son capaces de comunicar.

A modo de síntesis debo mencionar que en este apartado se han mencionado los beneficios más importantes de emplear la metodología didáctica trabajada durante todo el transcurso del trabajo, siendo uno de los más importantes para el objetivo marcado en el inicio del proyecto, el desarrollo de habilidades y destrezas que faciliten la adquisición de la lectoescritura al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje en dicho campo de formación.

4. Metodología

Al ahondar en la presente propuesta didáctica podemos ver que la educación en las artes plásticas y visuales es la herramienta principal con la que se pretende facilitar al alumnado de infantil los primeros dominios de la lectoescritura.

En otros términos, el tema principal de dicha propuesta es la versatilidad y repercusión constructiva de aplicar la educación en las artes plásticas y visuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras que, transversalmente, resalta la incidencia de dicha metodología didáctica en la enseñanza y/o aprendizaje de la lectoescritura.

4.1. Planteamiento

La realización de este trabajo ha seguido un cronograma flexible, pudiendo invertir mayor margen de tiempo en aquellos apartados que así lo requerían. El proyecto ha sido dividido en cinco grandes fases (0-5), pudiendo ver en cada una de estas aquellos ámbitos trabajados y la correlación entre cada uno de estos. Para entender lo expuesto con mayor facilidad detallamos a continuación en qué ha consistido cada una de las fases del proyecto.

- Fase 0: enumeración de inquietudes académicas y primeras búsquedas generales acerca, vínculo de dichas inquietudes con la educación en las artes plásticas y visuales, realización de un índice general inicial en el que quedan reflejados aquellos puntos a tratar.
- Fase 1: Búsqueda del material bibliográfico necesario para dar forma al marco teórico, empleando para ello tanto búsquedas generales como específicas (detalladas en el siguiente subapartado).
- Fase 2: Documentación acerca de posibles recursos didácticos interesantes dentro del área de las artes plásticas y visuales y de la lectoescritura. Esbozo de recursos didácticos propios fusionando ambas áreas del conocimiento.
- Fase 3: Contextualización, adaptación y elaboración de los recursos didácticos creados.
- Fase 4: Redacción detallada de los recursos didácticos y recopilación de los contenidos específicos trabajados en estos.
- Fase 5: Reflexión acerca de la consecución del objetivo de este trabajo y valoración autocrítica. Elaboración de la herramienta DAFO y las conclusiones.

Viendo la secuenciación seguida, puede parecer que la propuesta seguía siempre un orden ascendente en las fases (0→5). Sin embargo, como todo trabajo elaborado de forma autónoma, precisa de correcciones constantes, realizando cambios de forma simultánea en los distintos apartados que lo componen, pero sin olvidar los apartados venideros.

Esta constante revisión se acentúa cuando la temática seleccionada no es recurrente en los estudios e investigaciones realizados de forma científica y contrastada ya que, se debe llevar a cabo una adecuada fusión de la información, teniendo siempre en mente el objetivo marcado al iniciar el proceso.

Figura 1

Diagrama y secuenciación de las fases de realización del proyecto



Nota. Este diagrama contiene las divisiones temporales llevadas a cabo para la cumplimentación del presente trabajo. Como se puede observar, algunas de las fases han ido solapándose, buscando siempre mantener la interconexión de los puntos tratados y aquellos venideros.

A lo largo de estas fases la recopilación bibliográfica ha estado presente constantemente, aunque como es de esperar, el mayor peso de la elaboración del cuerpo de dicho apartado recayó en la redacción del marco teórico, recurriendo a una gran variedad de documentos y recursos.

4.1.1. Estrategia de búsqueda seguida durante la fase 1 de la propuesta

Focalizándonos en la fase 1 de este proyecto, he de mencionar que al tratarse de un tema que cuenta con pocos referentes, las primeras maniobras de búsqueda teórica comenzaron mediante una indagación general inicial en la que los temas tratados (educación plástica y visual y aprendizaje de la lectoescritura) fueron buscados de forma aislada. A lo largo de estas búsquedas, el déficit informativo en lo referente al vínculo existente entre ambos temas era algo tangible. Debido a la gran desinformación y la falta de investigaciones realizadas, existe cierta inquietud e incertidumbre, pudiendo cuestionar el vínculo entre ambas áreas del conocimiento.

Sin embargo, en uno de los artículos leídos apareció el término “arteterapia”, suponiendo un antes y un después en el proceso de investigación y abriendo nuevas ventanas de búsqueda. Son varios los estudios en los que se analiza dicha herramienta, llegando incluso a conseguir el premio ATE (Aplicaciones Terapéuticas del Arte) en 2020 de la mano de la autora López Fernández Cao. Junto a esta corriente de pensamiento en la que el arte puede ser una herramienta potenciadora del desarrollo, surgió la defensa de crear y aplicar una “metodología didáctica positiva”.

Gracias a estos conceptos, se construyó el pilar sobre el que se levantaría el vínculo entre la educación de las artes plásticas y visuales y la lectoescritura, así como la importancia de crear recursos didácticos siguiendo el mismo enfoque. De este modo, el alumnado con dificultades en el aprendizaje también participará activamente en su proceso de aprendizaje, por lo que la calidad educativa será mayor. Será precisamente estas bases las que facilitaron la limitación de la búsqueda, encontrando términos o palabras claves más específicos como: dificultades de aprendizaje, dificultades en la lectoescritura, funcionamiento neurológico, artes plásticas y visuales y cerebro, lectura/escritura y cerebro, etc.

A modo de síntesis, el proceso de documentación teórica ha seguido una estructura deductiva, quedando reflejado a lo largo del documento en todo momento. Es decir, partiendo de una idea generalista (buscadores generales) se ha podido llevar a cabo una investigación específica (bases de datos especializadas). En concreto, han sido empleadas bases de datos y buscadores de las áreas de Psicología, Salud, Educación y Arte (Dialnet, ERIC, Cambridge University Press Journal, PsycINFO).

Una vez conociendo algunos términos de gran relevancia para este trabajo y habiendo llevado a cabo una labor de documentación y recopilación teórica, se ha tenido acceso a material de estudio brindado por la Universidad de Sevilla, como artículos, estudios, proyectos o incluso libros de personas influyentes en los intereses tratados. Ejemplo de ello ha sido *Arte, mente y cerebro* de Gardner o *Aprender a leer* de Stanislas Dehaene.

4.2. Propuesta de creación de recursos educativos, formativos o didácticos

4.2.1. Contextualización

La presente propuesta siempre ha mantenido como fin último la creación de recursos didácticos que permitan al alumnado de entre 3 y 6 años adquirir y dominar las habilidades, destrezas y competencias necesarias para leer y escribir. Es por ello, que partimos del conocimiento de la existencia de necesidades educativas en el ámbito lectoescritor.

Del mismo modo, al emplear la educación en las artes plásticas y visuales como herramienta, posibilita que esta propuesta sea fácilmente aplicable a lo largo de todo el ciclo de infantil, sirviendo en cada uno de los cursos de este para desarrollar o potenciar ámbitos diversos:

En infantil de 3 años, aplicar esta propuesta didáctica busca que el alumnado vaya adquiriendo los movimientos grafomotrices necesarios para la producción escrita de nuestro idioma. Así mismo, entrena el ojo del alumnado para ir favoreciendo un movimiento ocular adecuado para más adelante alcanzar una lectura óptima.

A lo largo del curso del alumnado de 4 años, se potencia lo anteriormente descrito, ampliando la cantidad y variedad de movimientos grafomotrices y al mismo tiempo, enseñando a “leer” aspectos que no implican necesariamente un lenguaje escrito como tal, sino lenguajes varios contenidos en vídeos, audios, cuadros, lienzos, exposiciones, esculturas, etc. Esto es así, ya que todo docente debe propiciar que el alumnado sea capaz de leer lenguajes expresivos múltiples, no encasillando la comunicación en una lectura explícita de “palabras”, sino en la lectura de aquella intención comunicativa manifestada ante ellos.

Puede parecer que en 5 años toda propuesta va a buscar terminar de desarrollar o perfeccionar alguna técnica ya adquirida, pero mucho más lejos de esto, el alumnado de este curso de infantil no debe ser tratado como meros aprendices que transitan de infantil a primaria. Será precisamente en este curso donde el valor de la propuesta adquiera mayor importancia a la hora de paliar las diferencias entre aquel alumnado que es capaz de adquirir el dominio de la lectoescritura de forma más autónoma y aquel que presenta ciertas dificultades de aprendizaje para con la lectoescritura. Esto se tendrá en cuenta en todos y cada uno de los recursos creados en la propuesta llevada a cabo.

Teniendo esto en cuenta, dicha propuesta va dirigida al alumnado del segundo ciclo de educación infantil al completo, aunque busca en mayor medida facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura a aquel alumnado con dificultades en el aprendizaje. Sin embargo, el alumnado que no presente dichas dificultades no queda en ningún momento exento de la aplicación de esta.

4.2.2. Metodología a seguir para la propuesta

Uno de los aspectos con mayor relevancia en esta propuesta es la metodología que se debe seguir para un correcto uso de la misma. Tal es la importancia que, de no considerar dicha metodología, el alumnado no podría ver las grandes ventajas de emplear las artes plásticas y visuales para aprender la lectoescritura.

En primer lugar, se trata de una metodología activa en la que el alumnado es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, construyendo aquel conocimiento que se le brinda de forma paulatina y respetuosa. Para ello, el/la docente pretenderá guiar al alumnado a que el grado de participación aumente, integrando en las dinámicas a aquellos infantes que suelen ser más introspectivos.

Por otra parte, es importante hacer alusión a la metodología colaborativa y cooperativa, ya que algunas de las dinámicas o recursos que se pueden realizar, buscan precisamente favorecer la creación de situaciones sociales que les permitan desarrollar herramientas comunicativas diversas. Todo ello, sin nunca olvidar que un infante debe contar tanto con tiempo de comunicación social como también, con tiempo de crecimiento personal individual, construyendo un lenguaje interno positivo y herramientas para con este.

A lo largo del apartado de creación de recursos, podremos ver que algunas de estas aportaciones didácticas están pensadas para que el alumnado trabaje de forma autónoma e individual¹, colaborativa² o cooperativa³.

Una de las metodologías con mayor peso dentro de la propuesta sobre recursos didácticos actual es la que basa toda praxis docente en la motivación. Es decir, el pilar fundamental de este trabajo recae sobre el hecho de cuidar y enfatizar adecuadamente la motivación del alumnado, siendo esta el verdadero motor que garantiza el aprendizaje.

Sintetizando lo expuesto, podemos decir que la propuesta busca ser llevada a cabo mediante una metodología activa, participativa, significativa, colaborativa y cooperativa. Fruto de ello, la motivación del alumnado se ve fortalecida. Como podemos ver, todas estas metodologías pertenecen a una metodología innovadora, huyendo de los patrones didácticos tradicionales y, de forma simultánea, construyendo la base sobre la que se levantan los cimientos del aprendizaje de la lectoescritura mediante las artes plásticas y visuales.

4.2.3. Objetivos y competencias claves sobre los que contribuye la propuesta

El conjunto de materiales o recursos didácticos ante el que nos encontramos busca facilitar la adquisición de las habilidades lectoescritoras utilizando las artes plásticas y visuales como herramienta principal. Partiendo de dicho objetivo general debemos hacer especial alusión a los siguientes objetivos específicos:

- Iniciar el desarrollo de las habilidades lectoescritoras.
- Promover la adquisición del movimiento grafomotriz.
- Desarrollar la psicomotricidad fina.
- Fomentar la imaginación y la creatividad.
- Reconocer las diferentes grafías dentro de referencias artísticas.
- Trabajar diversas técnicas artísticas plásticas y visuales.

¹ Es vital ofrecer dinámicas en las que el alumnado trabaje consigo mismo, desarrollando aspectos como el lenguaje interno, la secuenciación de órdenes, la autorregulación y gestión emocional, la construcción de la propia identidad o autoconcepto ajustado, entre otros aspectos.

² El trabajo es realizado en pequeños grupos y el propio alumnado decide cómo van a trabajar, así como el reparto de las diferentes tareas.

³ En este caso, el docente es el encargado de repartir los roles dentro de un mismo grupo de trabajo, por lo que el grado de intervención es mayor.

Como podemos observar, tanto el objetivo general como los específicos favorecen que el modo de trabajo fomentado busque un conocimiento abierto, evitando la segmentación de lo aprendido. En su lugar, se pretende promover una ampliación de las posibilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, abogando a la importancia de atender la diversidad presente en el alumnado. Todo ello, teniendo presente en cada instante que los diferentes elementos mencionados guardan una estrecha relación, fortaleciendo el vínculo existente entre la educación de las artes plásticas y visuales y el aprendizaje de la lectoescritura, empleando la primera de estas como herramienta didáctica principal.

Centrándonos en las competencias claves vigentes en la actual legislación educativa aprobada, el *Real Decreto 95/2022*, hemos de mencionar para con el segundo ciclo de educación infantil las siguientes aportaciones:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia digital.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Competencia en conciencia y expresión culturales.

4.2.4. Contenidos desarrollados

Debido a la flexibilidad de los recursos que en el siguiente apartado daremos a conocer, los contenidos desarrollados son variados. Aunque los contenidos expuestos en las tablas aclaratorias van generalmente enfocados en trabajar el abecedario de formas variadas, potenciando el dominio tanto del fonema como de la propia grafía, podemos recopilar principalmente los siguientes:

- Habilidades y destrezas para con la lectura.
- Interpretación de Silent Books.
- Abecedario (grafías y fonemas).
- Vocabulario variado (descripciones, animales, emociones, colores, formas, números...).
- Técnicas artísticas plásticas y visuales variadas.
- Tipos de líneas.
- Propiedades de los materiales.
- Simetría
- Producciones artísticas diversas.

4.2.5. Recursos creados

En este apartado procederemos a nombrar brevemente aquellos recursos creados, explicando el contexto en el que estos deben aplicarse y algunos aspectos generales de los mismos. Será en el apartado de anexos donde podremos ver tablas individualizadas con una mayor extensión en la explicación de los recursos y dinámicas en los que estos se contextualizan. Dicho de otro modo, en anexos quedarán rubricados los recursos, encontrando aspectos como la disposición del aula, la explicación extendida de su aplicación o desarrollo, los objetivos específicos de estos, los contenidos trabajados o las posibles variantes de estos, anotaciones para la aplicación en todo el ciclo de infantil e imágenes o ilustraciones aclaratorias.

Una vez sabido esto, aclarar que el orden de redacción de recursos responde a interconexión de estos y, a su vez, a la complejidad o globalidad de los mismos.

Como primer recurso proponer la creación de un rincón de lectura apto para todo el alumnado, entre el que también situamos aquellos discentes que presentan dificultades a la hora de leer o que simplemente aún no han aprendido, algo frecuente durante la etapa de infantil. Por este motivo, dicha biblioteca de aula debe tener un carácter atractivo y visual, incluyendo lecturas en las que la imagen predomina sobre el texto. Se trata de un elemento clave para vincular el arte (plástico y visual) y la lectura. El hábito lector se adquiere con mayor facilidad cuando se educa la mirada, es decir, cuando se enseña y aprende a ver aquello que tenemos ante nuestros ojos.

Para ello, incluiremos títulos que inicien al alumnado en la lectura y a su vez, en la observación, interpretación y disfrute de lo visual (como antecedente de la educación plástica y visual). Tras una exhaustiva documentación y el uso de varios de estos recursos en un aula de infantil, se ha creado una biblioteca de aula para infantil, incluyendo Silent Books (libros sin palabras) y álbumes ilustrados (Anexo 1).

Figura 2

Carrito ilustrativo de las propuestas para el rincón de lectura



Nota. Sería interesante que el alumnado pudiera contar con un carrito o estanterías que les permitieran visualizar y acceder a todos los títulos propuestos (elaboración propia).

Al iniciar dinámicas en las que el movimiento ocular comienza a adquirir protagonismo, transversalmente la cultura visual del alumnado se verá enriquecida, algo sobre lo que ya recopilaba información Fernando Hernández (2005).

Tras esto, también podemos incorporar dinámicas y recursos que favorecen el desarrollo de las habilidades grafomotrices. Fruto de ello, han surgido recursos que, mediante la educación en las artes plásticas y visuales, pretenden iniciar movimientos grafomotrices higiénicos, sin resultar invasivos para las posibilidades de movimiento articular del alumnado de entre 3 y 6 años.

Como segundo recurso podemos optar por las tarjetas mágicas, dando lugar más tarde a una dinámica en la que se realice el dibujo de las palabras. Se trata de un juego en el que las artes plásticas y visuales cobran más protagonismo que nunca. En este caso, tras desarrollar un conjunto de tarjetas visuales, podremos optar por diversos enfoques en los que el dibujo y la comunicación son el engranaje principal, incentivando al alumnado en el proceso de educación de la mirada. Gracias a esta propuesta, las palabras podrán convertirse en representaciones visuales y viceversa (Anexo 2).

Figura 3

Mostrario de las tarjetas mágicas

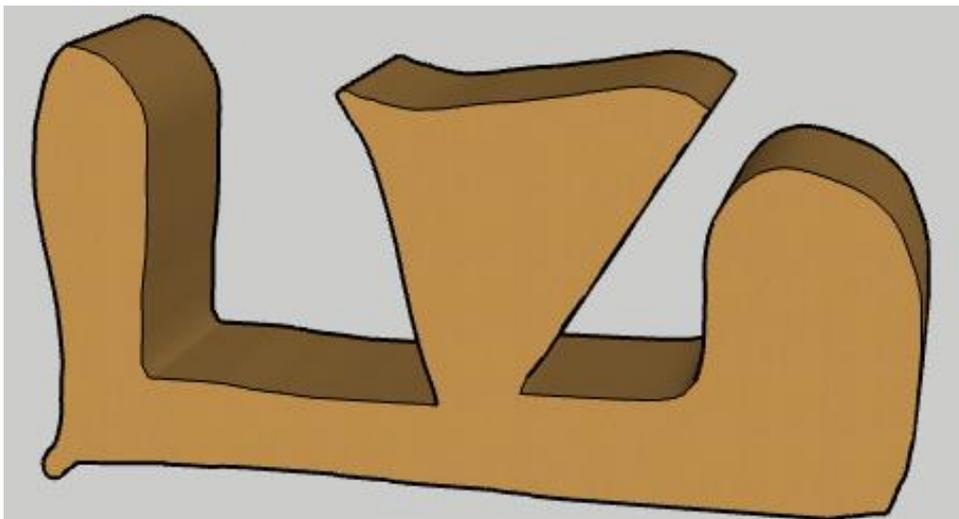


Nota. Estas tres imágenes son una muestra de algunos tipos de ilustraciones que el alumnado puede encontrarse en el juego (elaboración propia).

El tercer recurso se tratará de una escultura en la que encontramos formas diversas, haciendo que el alumnado al llevar a cabo la dinámica denominada sombra esculpida, trabaje mediante el calco de la sombra de una escultura multitud de movimientos grafomotrices (Anexo 3).

Figura 4

Plantilla previa a la realización de la escultura



Nota. Antes de llevar a cabo la escultura, sería interesante previsualizarla mediante la creación virtual de la misma, pudiendo estimar la forma de esta teniendo en cuenta el movimiento grafomotriz que deseamos que el alumnado trabaje. Tras obtener la estatua deseada, la llevaríamos a cabo mediante cartón, barro o pasta de modelar (elaboración propia).

Para este recurso es importante que tengamos en cuenta las posibilidades artísticas que nos brinda el juego de luces y sombras, algo que también podemos mostrar al alumnado mediante composiciones de artistas conocidos. Usando algunos autores como referente podemos proponer que dicho calco se realice de dos modos: por una parte, el alumnado puede realizarlo a una escala reducida, delineando la sombra proyectada sobre un formato A3/A4; por otro lado, también puede realizarse dicho delineado empleando como lienzo una pared (papel continuo o la propia pared).

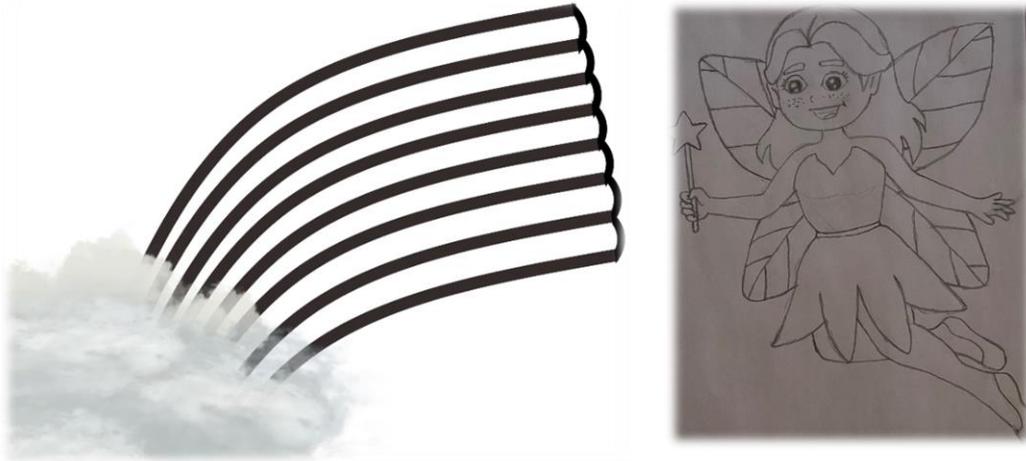
En el caso del cuarto recurso, denominado el color de las letras, el alumnado creará su propio arcoíris (Anexo 4). El curso cuenta con dos elementos claves, en primer lugar, un arcoíris en blanco y negro, cuyos colores solamente podrán ser completados cuando vayamos realizando las diferentes creaciones artísticas. Las técnicas trabajadas dependerán del reto que las diferentes vocales nos indican, volviendo cada color tras presentarle al hada del arcoíris nuestras creaciones, siendo esta el segundo elemento del recurso. Brevemente, mencionar, que las técnicas artísticas trabajadas en cada color serían las siguientes:

- A (color naranja) → Pintura libre con hielos de colores
- E (color verde) → Pintura rupestre (pintura con especias y cola)
- I (color índigo) → Collage
- O (color rojo) → Realidad aumentada
- U (color azul) → Vidriera
- L (color amarillo) → Frottage
- T (color violeta) → Creación de acuarelas naturales

Tras realizar cada propuesta, antes de marcharnos a casa, se la regalamos al hada del arcoíris, quien a la mañana siguiente nos trae dibujada la preciosa letra que hemos aprendido. Con la letra, repasaremos los movimientos grafomotrices mediante mímica y conoceremos el nombre del color que ha aparecido en nuestro arcoíris.

Figura 5

Plantilla arcoíris sin colores y hada del arcoíris



Nota. Ambas creaciones pueden tener el tamaño que deseemos, considerando el espacio con el que podemos contar y la importancia o protagonismo que deseamos que este recurso tenga en el aula (elaboración propia).

Para el quinto recurso, crearemos nuestro propio abecedario creativo. El personal docente repartirá una estatuilla a cada discente y este, la decorará del modo en el que quiera. Al finalizar el abecedario, se exhibirá en un espacio del aula, facilitando así que se adquiera y afiance tanto la forma como el fonema (Anexo 5).

Figura 6

Plantilla silueta letras del abecedario

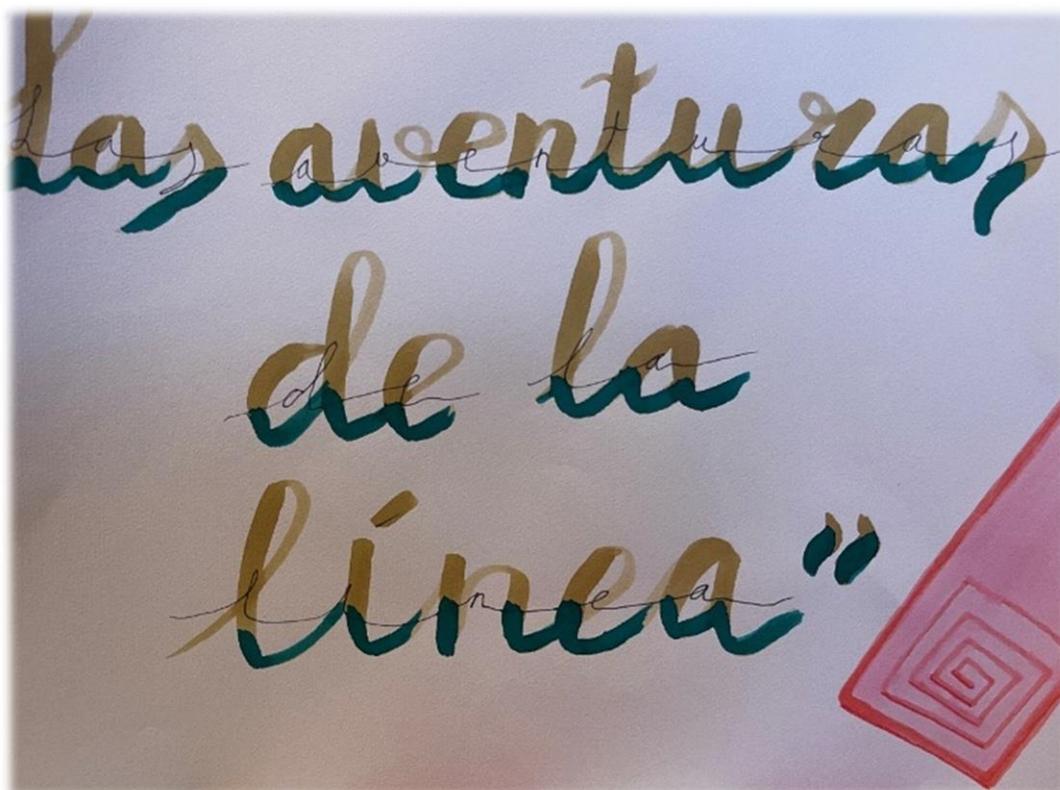


Nota. Contorno sencillo para que el alumnado realice el interior de forma creativa (Pinterest).

Algo que sin duda el alumnado utilizará con gran ilusión es el sexto recurso, pudiendo destacar de este que se trata de una historia ilustrada en la que la línea es el único personaje (Anexo 6). Dicha línea experimenta situaciones diversas que le hacen cambiar, pudiendo ver así líneas curvas, discontinuas, horizontales, etc. Los discentes, una vez que hayan conocido las aventuras de la línea, podrán crear nuevas aventuras, seguir con sus dedos las ya vividas o recrearlas del modo que deseen.

Figura 7

Cuento “Las aventuras de la línea”

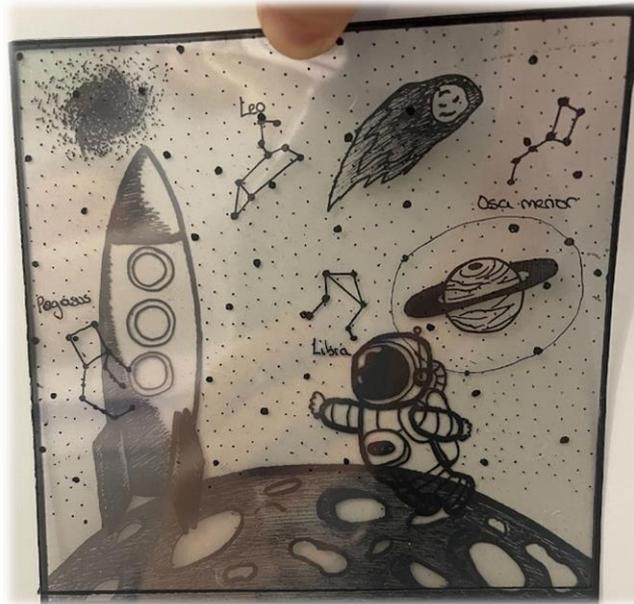


Nota. Portada ilustrativa del cuento creado para observar las posibilidades ofrecidas por una línea (elaboración propia).

En cuanto al séptimo recurso, debemos saber que se trata de un Silent Book inspirado en la técnica de Munari de superposición de capas para la narración de una historia. Partiendo de esa base, se ha creado un libro sin palabras sobre una aventura en el espacio, empleando acetato como herramienta. Esta dinámica está pensada para que el alumnado narre múltiples historias con las mismas escenas o plantillas, ofreciéndoles que sean quienes pongan palabras a dichas imágenes, cargándolas de significado (Anexo 7).

Figura 8

Silent Book “Viaje al espacio”

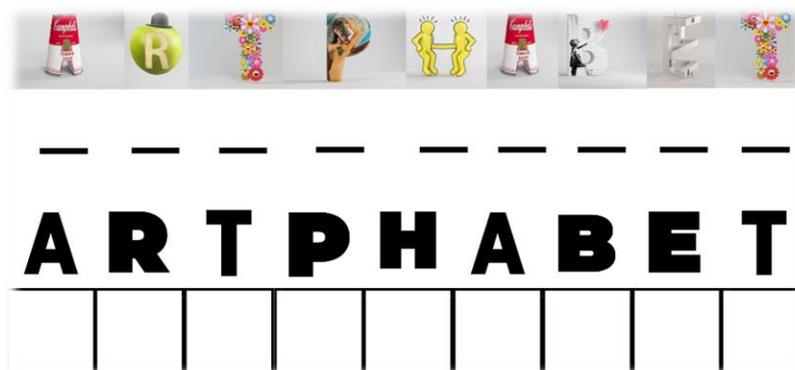


Nota. Siguiendo como inspiración los Silent Book de Munari, el orden de las capas puede ser el que el discente o docente desee. Para elaborarlo, se realiza el dibujo de las escenas en papel y más tarde, la impresión se lleva a cabo en acetato (elaboración propia).

El octavo recurso, se centra en ayudar al alumnado a reconocer e interiorizar las vocales y consonantes. Recibe el nombre de (de)codificador artístico, ya que, mediante una plantilla, el alumnado pasará las imágenes a letras o las letras a imágenes. Para ello, nuevamente, tendremos en cuenta el abecedario creado en honor a multitud de estilos artísticos con gran relevancia en el mundo de las artes plásticas y visuales (Anexo 8).

Figura 9

Ejemplo de palabra codificada y descodificada.

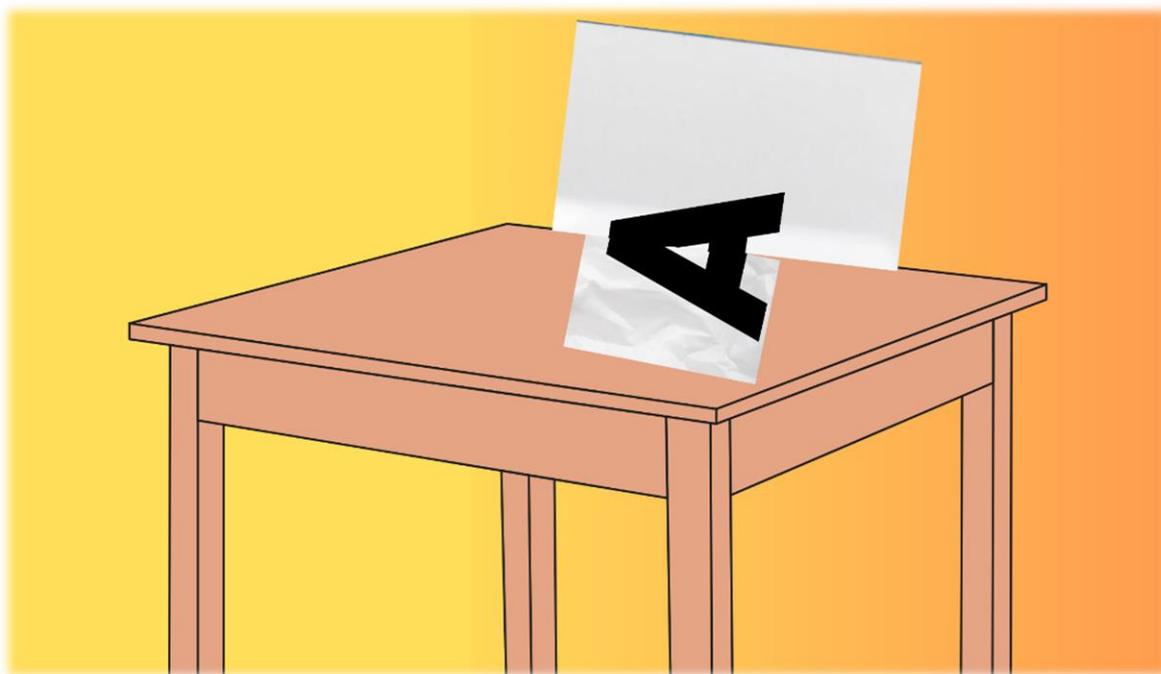


Nota. observamos un ejemplo de las dos posibilidades que este recurso nos brinda (elaboración propia).

Para el noveno recurso, se ha intentado contar con un elemento sencillo, pero que al mismo tiempo supusiera un antes y un después en el modo de ver del alumnado. Para ello, situando una lámina de espejo⁴ a 90° de una superficie horizontal, el alumnado podrá realizar diferentes láminas y al situarlas pegadas a dicho recurso, estas se completarán. El reflejo simétrico es un modo creativo de observar la simetría en letras como la H, M, T, A, I, O, U, etc. (Anexo 9).

Figura 10

Espacio para trabajar la simetría



Nota. La lámina de espejo es resistente, evitando roturas y posibles daños en caso de caída o golpe (elaboración propia).

En última instancia, mencionar la creación de un recurso didáctico innovador. Se trata de un [porfolio digital](#), elaborado mediante la aplicación Google Sites, en Drive. En dicho recurso, podemos visualizar de forma más gráfica y dinámica todo aquello que se ha expuesto hasta el momento, ampliando los conocimientos artísticos en ámbitos variados e incluyendo material para fomentar la educación plástica y visual en las aulas de infantil (ampliable al primer ciclo e incluso segundo de primaria, realizando pequeñas adaptaciones o proporcionando mayor autonomía en las distintas fases de producción artística).

⁴ Siguiendo la línea Montessori, estas láminas de metacrilato o acrílico, producen el mismo efecto óptico que el de un espejo de vidrio común.

4.2.6. Temporalización y secuenciación de la propuesta didáctica

Debido a que la motivación de esta propuesta didáctica ha ido encaminada en crear recursos para las aulas de infantil, la aplicación de estos depende de las dificultades, necesidades y aquello que se precise trabajar. Por ello, no encontraremos una tabla o temporalización fija, sino que los recursos pueden aplicarse de forma aislada o simultánea dentro de un contexto educativo. También, es importante destacar el hecho de que algunos de estos pueden constituir un rincón de trabajo dentro de la propia aula, por lo que su temporalización sería continuada y la secuenciación, simultánea.

En el caso del tiempo específico de aplicación de cada uno de estos recursos, podemos recurrir a las tablas elaboradas en el apartado de anexos. Dentro de estas, encontraremos una fila destinada exclusivamente a exponer el tiempo que cada recurso requiere, en función de la complejidad de los mismos.

Es importante destacar que cada recurso es único por lo que antes de llevarlo a la práctica es vital conocer el tiempo del que disponemos. En todo momento evitaremos presentar un recurso y dejar a medias su explicación o manipulación. Del mismo modo, intentaremos que todo el grupo clase pueda utilizarlo en un mismo día, dándole a cada discente el lugar que merece ante dicha novedad en el aula.

4.2.7. Elementos necesarios para una óptima praxis

En las distintas tablas aclaratorias de cada uno de los recursos podemos ver los materiales que su aplicación precisa. De igual modo, se recoge tanto el personal necesario como el espacio y tiempo que requiere para una correcta puesta en práctica. Todo estos aspectos quedan sujetos a las posibilidades con las que contemos en el momento de uso del recurso, pudiendo modificar aquello que se considere oportuno, adaptando lo propuesto a la realidad de cada una de las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

4.2.8. Adaptaciones que considerar para su aplicación en un aula de infantil

Adentrándonos en esta propuesta didáctica y una vez conocidos los recursos didácticos creados, así como sus descripciones, podemos observar que su elaboración ha partido de una premisa clara: la atención a la diversidad.

Por ello, aunque en algunos se han incluido anotaciones sobre posibles adaptaciones en su aplicación, todos estos han sido elaborados buscando homogeneizar su aplicación, evitando la ruptura de la dinámica de aula y favoreciendo la integración e incorporación de todo aquel discente que muestre dificultades, por defecto o por exceso, en los ámbitos trabajados.

Sin embargo, algo que sí se debe considerar es el hecho de contar en el aula con algún tipo de déficit visual que impida la observación ocular directa de los elementos. En caso de que se diera dicha situación, absolutamente todos los recursos deben contar con texturas y materiales cuyas características permitan al alumnado efectuar la propuesta.

Generalmente, todos los recursos admiten este tipo de dificultades, a excepción de aquellos que precisen obligatoriamente una visión mínima (siluetas y formas). Un ejemplo de esta anotación puede ser el recurso de la mesa de simetría, ya que en este caso el espejo debería sustituirse por otra plantilla simétrica que complete dicha letra mediante contrastes de texturas.

4.3. Evaluación

Al implantar un nuevo recurso o dinámica es importante realizar diferentes evaluaciones, garantizando así la mejora de aquellos aspectos que no faciliten la adquisición de los objetivos marcados en el mismo. Por ello, en este apartado encontraremos tanto una autoevaluación de la puesta en práctica como una evaluación de la consecución de los objetivos marcados.

La primera de las mencionadas hace alusión a los aspectos que podemos observar del propio recurso, pudiendo sacar conclusiones y, por ende, facilitando el proceso de mejora de aquellos elementos que consideremos insuficientes o erróneos en la aplicación. Sin embargo, la segunda de las rúbricas hace referencia a la evaluación del propio alumnado, siendo así conscientes del grado de desarrollo o el nivel de adquisición de estos en relación con los objetivos marcados y lo esperado por el docente.

4.3.1. Evaluación de los recursos didácticos

Una vez se han elaborado y aplicado los recursos aquí expuestos, se recomienda aplicar un método de evaluación que permita analizar aquellos puntos fuertes y débiles de estos.

En este caso, emplearemos una escala de estimación también conocida como escala de valoración. En ella, encontramos unos ítems que hacen referencia a la adecuación de los recursos, así como su utilidad, entre otros aspectos.

Los niveles de consecución están graduados del 1 al 4, encontrando en cada una de estas columnas la graduación detallada de aquello que deberíamos considerar para poder situar cada recurso o todos estos en un nivel determinado en función de lo observado (Anexo 10).

4.3.2. Evaluación de las competencias y habilidades adquiridas por el alumnado

Un recurso con intencionalidad didáctica debe provocar un aprendizaje en el alumnado. Por ello, tras su aplicación, los infantes deben haber podido adquirir, interiorizar, reforzar o mejorar alguna competencia y/o habilidad, prevista con anterioridad o no. Para ser conscientes de dicha evolución, es interesante llevar a cabo diferentes tipos de observaciones: inicial, procesual y final, acompañada en este caso de la cumplimentación de una rúbrica de evaluación (Anexo 11).

4.3.3. Evaluación de los objetivos marcados en la propuesta didáctica

En última instancia dentro del proceso de evaluación debemos considerar y analizar si los recursos han logrado alcanzar los objetivos marcados para los que en un principio fueron creados.

En este caso, lo evaluaremos mediante una lista de control en la que, de forma rápida y muy dinámica, marcaremos con Sí o No la consecución tanto del objetivo general como de los específicos. Sin embargo, en aquellos cuadrantes donde la respuesta marcada sea No, añadiremos anotaciones en el apartado designado para ello. En dichas consideraciones, buscaremos resaltar los aspectos por los que creemos que no ha cumplido su cometido o las mejoras oportunas para garantizar el logro del mismo, quedando así recogida una posible propuesta de mejora a realizar próximamente (Anexo 12).

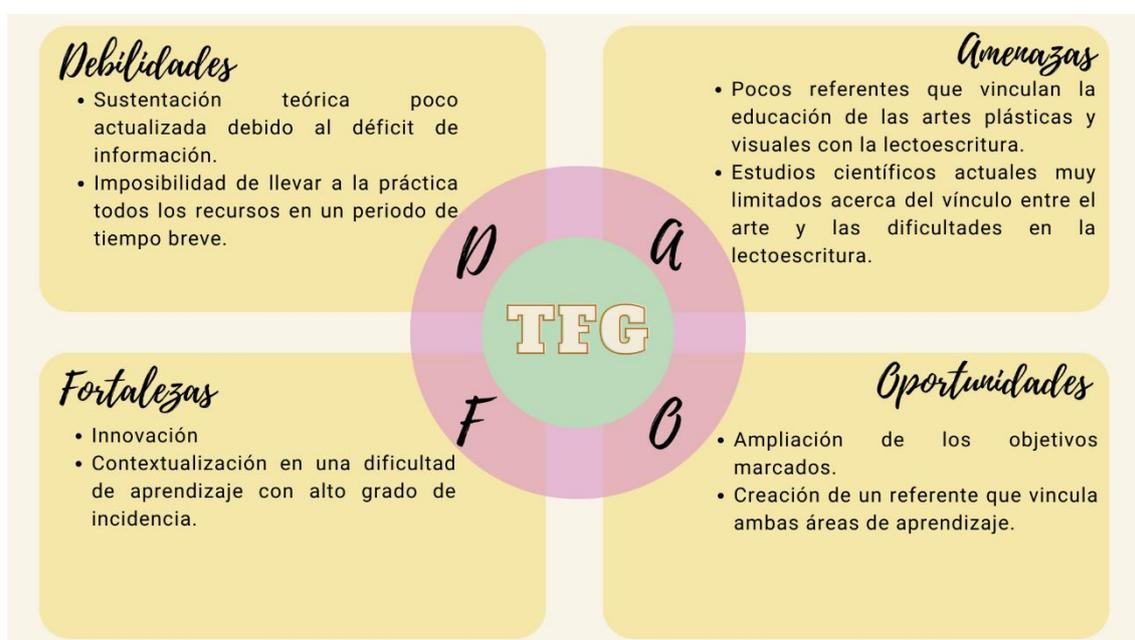
Todo recurso didáctico debe tener una intencionalidad didáctica, es precisamente esto lo que dota de significado el uso de este tipo de instrumentos de evaluación.

5. Análisis DAFO

Como todo trabajo respaldado por un proceso de investigación, innovación y creación, trae consigo una serie de aspectos condicionantes que nos ayudan a observar la calidad de este. La observación cualitativa del resultado obtenido reside en la consideración de elementos intrínsecos y extrínsecos del mismo. Por ello, en la figura 11 podemos observar un diagrama en el que se recopilan aquellas debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades de la propuesta didáctica.

Figura 11

Diagrama DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades)



Nota. La creación de esta propuesta didáctica ha originado un compendio de debilidades (carácter interno), amenazas (carácter externo), fortalezas (carácter interno) y oportunidades (carácter externo).

Reduciendo el foco a algunos de los aspectos mencionados en el diagrama, debemos mencionar que el tema tratado a lo largo de esta propuesta no cuenta con grandes predecesores. Dicha anotación puede verse tanto una amenaza como una fortaleza ya que, al no poder recurrir a gran variedad de referentes, el punto de partida es confuso. Sin embargo, a favor podemos destacar el alto grado de innovación.

Esta realidad al iniciar la propuesta fue sin duda una importante consideración, dificultando la primera etapa de desarrollo, algo que fue disipándose conforme las fases trascurrían y la iniciativa didáctica adquiría mayor cuerpo.

6. Conclusión

Las artes plásticas y visuales y la lectoescritura están estrechamente relacionadas en varios aspectos.

En primer lugar, ambas implican la expresión y comunicación de ideas, emociones y pensamientos. En el caso de las artes plásticas y visuales, se utilizan imágenes y formas para transmitir un mensaje, mientras que en la lectoescritura se utilizan palabras y frases para un mismo fin. Ambas formas de expresión pueden ser utilizadas para contar historias, describir situaciones, expresar opiniones, entre otros propósitos.

Además, la práctica de las artes plásticas y visuales puede mejorar las habilidades de lectoescritura de una persona. Por ejemplo, el dibujo y la pintura pueden ayudar a mejorar la coordinación ojo-mano, lo que puede facilitar la escritura y la lectura. También pueden mejorar la capacidad de atención y concentración, lo que puede ser útil para leer y escribir textos largos.

Por otro lado, la lectoescritura también puede mejorar la comprensión y apreciación de las artes plásticas y visuales. La lectura de textos sobre arte puede proporcionar contexto histórico y cultural sobre las obras de arte, y la escritura de ensayos y críticas puede ayudar a desarrollar habilidades analíticas y críticas que pueden aplicarse a la interpretación de obras de arte.

En resumen, las artes plásticas y visuales y la lectoescritura están interrelacionadas en la medida en que ambas formas de expresión implican la comunicación de ideas y emociones, y pueden contribuir al desarrollo de habilidades en el otro campo. Ejemplo de ello puede ser el hecho de que observar una obra de arte, nos permite identificar y analizar los elementos visuales que la componen, como la forma, el color, la textura y la composición. Esta habilidad de análisis se puede transferir a la lectura, permitiendo una mejor comprensión de los detalles y la estructura de un texto.

Por ello, el uso de recursos como los mencionados no debe verse como mero medio de entretenimiento, sino como una importante herramienta didáctica en la que todo el alumnado puede implicarse activamente en su propio proceso de aprendizaje.

7. Referencias bibliográficas

- Álvarez Jiménez, M. (2021). *Beneficios de la pintura en niños con dificultades de aprendizaje*. - Área 44 - Centro Psicopedagógico. <https://area44.es/beneficios-de-la-pintura-en-ninos-con-dificultades-de-aprendizaje>
- Agudelo-García, J. E. (2020). *Entre Arte, letras y sonidos: lectoescritura en preescolar desde la educación artística* [Trabajo Fin de Máster, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/12166>
- Anaya, X. C., Pinzón Tolosa, W. y Santos, M. A. (2017). *Las artes plásticas como mediador para el aprestamiento de la lectoescritura en los niños del grado transición* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/939>
- Barba-Gallardo, P. A., Culqui-Cerón, C. P., y Cañizares-Vasconez, L. A. (2017). Las dificultades en la lectoescritura, su detención temprana (revisión). *ROCA. Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 13(3), 109-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6759741>
- Bassols, M. (2006). El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 19-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2314439>
- Carrillo, J. A. O. (2018). Repensando la Didáctica desde el enfoque de una Pedagogía Positiva. *Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 18(2), 1-3.
- Castellà, J. M., Comelles, S., Cros, A., & Vilà, M. (2007). *Entendre('s) a classe. Les estratègies comunicatives dels docents ben valorats*. (1 ed.) (Graó General). <https://portalrecerca.uab.cat/en/publications/entendres-a-classe-les-estrat%C3%A8gies-comunicatives-dels-docents-ben-4>
- Cohen, L. y Dehaene, S. (2004). Especialización dentro de la corriente ventral: el caso del área de forma de palabra visual. *Neuroimagen*, 22 (1), 466-476. Doi: 10.1016/j.neuroimage.2003.12.049

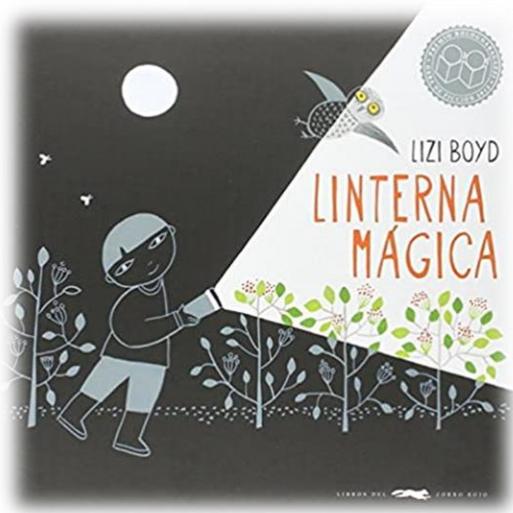
- Cohn, N., Paczynski, M., Jackendoff, R., Holcomb, PJ y Kuperberg, GR (2012). (Pea) tuercas y tornillos de la narrativa visual: estructura y significado en la comprensión secuencial de imágenes. *Psicología cognitiva*, 65 (1), 1-38.
<https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2012.01.003>
- Coronado Hijón, A. (2017). Escritura académica: retos y enfoques ante sus dificultades de aprendizaje. *Magister: revista de formación del profesorado e investigación educativa*, 29(1), 25-30. <http://hdl.handle.net/11162/165991>
- Dehaene, S. (2005). Evolución de los circuitos corticales humanos para la lectura y la aritmética: la hipótesis del "reciclaje neuronal". *Del cerebro de mono al cerebro humano*, 133-157.
- Dehaene, S. (2019). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI Editores.
- Flores Torres, F. (2022). *Educación emocional a través de las artes visuales*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Sevilla, Sevilla]. <https://hdl.handle.net/11441/141441>
- Fragoso Susunaga, C. (2019). Las disciplinas artísticas en la educación básica como factor de desarrollo cognitivo. *Trayectoria: Práctica Docente en Educación Artística*, (6), 78-88.
<https://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/653>
- García Marí, A. (2015). *Estrategias de intervención mediante las artes plásticas para alumnado con dificultades en el aprendizaje* [Trabajo Fin de Grado, Universitat Jaume I]. <http://hdl.handle.net/10234/136145>
- González Valenzuela, M. J., Martín Ruiz, I. y Delgado Ríos, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista latinoamericana de Psicología*, 43(1), 35-44.
- Gould, S.J. y Vrba, E.S (1982). Exaptación: un término que falta en la ciencia de la forma. *Paleobiología*, 8 (1), 4-15. Doi:10.1017/S0094837300004310
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de educación*, 59-81. <http://hdl.handle.net/11162/72275>
- Jiménez, M. D. C. V. (2012). Problemas de lectoescritura. *Revista de Claseshistoria*, 280 (2), 2-11.

- Ramírez, E. M. L. (2016). DEHAENE, STANISLAS, El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014. 448 p.:(Ciencia que ladra...//Serie Mayor, dirigida por Diego Golom. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 30(69), 287-291. Doi: [10.1016/j.ibbai.2016.04.021](https://doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.04.021)
- Real Decreto 95/2022, de 2 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (2022). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>
- Rodino, A. M. (2016). Aportes de investigación y buenas prácticas respecto a las condiciones propicias para promover el desarrollo de la lectoescritura emergente en preescolar. *Ponencia preparada para el Sexto Informe del Estado de la Educación. San José: PEN.*
- Peiteado, M. G. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista de estilos de aprendizaje*, 6(11), 51-70. <https://doi.org/10.55777/rea.v6i11.971>
- Piaget, J. (1972). Psicología de la inteligencia (trad. Juan Carlos Foix). *Editorial Psique.*
- Portellano J.A. (2002) La disgrafía. Concepto. Diagnóstico y Tratamiento. (6ª Edición) Madrid: CEPE.
- Lera, M.J. (2007). Calidad de la educación infantil: Instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323. <http://hdl.handle.net/11441/50688>
- Lobato Ángel, A. (2022). *La diversidad a través del dibujo. Propuesta de intervención artística en el CEIP Blas Infante de Trebujena* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. <https://hdl.handle.net/11441/141175>
- López, M., y Martínez, N. (2006). Arteterapia: conocimiento interior a través de la expresión artística. *Madrid: Ediciones tutor S.A.*
- Luque Cruz, M. (2018). Prevención de dificultades lectoras y escritoras en Educación Infantil. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(3), 56-65.
- Maciques, E. (22 de abril de 2016). *Uso del arte como mejora de la lectoescritura.* Autismo Diario. <https://autismodiario.com/2016/04/22/uso-del-arte-como-mejora-de-la-lectoecritura/>

- Martínez Rosell, M. T. (2018). *La autoestima a través del arteterapia* [Trabajo Fin de Grado, Universitat Jaume I]. <http://hdl.handle.net/10234/177207>
- Martínez, M. y Martínez, S. (2016). Desarrollo y plasticidad del cerebro. In *XIX Congreso sobre Trastornos del Neurodesarrollo. Revista Neurología*. [online] 62(1), 3-8.
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de estudios sociales*, (18), 89-96. URL: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/24808>
- Sánchez, E. G. *La creatividad lecto-literaria en educación infantil. Una investigación con alumnado de 5-6 años* [Trabajo Académico, Colegio Marista La Merced-Fuensanta].
- Schnurbusch Gallardo, C. S., Suárez Yepes, N., Ortiz Tejera, D. y De los Reyes Aragón, C. J. (2018). Datos normativos para la batería de evaluación neuropsicológica de lectura, escritura y funciones cognitivas (ENLEF). *Psicología desde el Caribe*, 35(3), 252-267. <https://doi.org/10.14482/psdc.35.3.153.1>
- Thompson, S.D. (1986). *Estrategias para mejorar el logro dentro de la diversidad*.
- Moreno-Torres, M., (2009). ¿Por qué aprenden los estudiantes? Los objetivos de logro y su relación con el éxito o fracaso escolar. *Zona Próxima*, (11), 184-195.
- Jiménez, M. D. C. V. (2012). Problemas de lectoescritura. *Revista de Claseshistoria*, (2), 2-11.
- Valdivia-Ruiz, F. y Pérez-Galán, R. (2002). *Estilos de aprendizaje en la Educación Primaria. Dykinson: Málaga*. <http://hdl.handle.net/10630/11825>

ANEXOS

Anexo 1



Linterna Mágica

Lizi Boyd

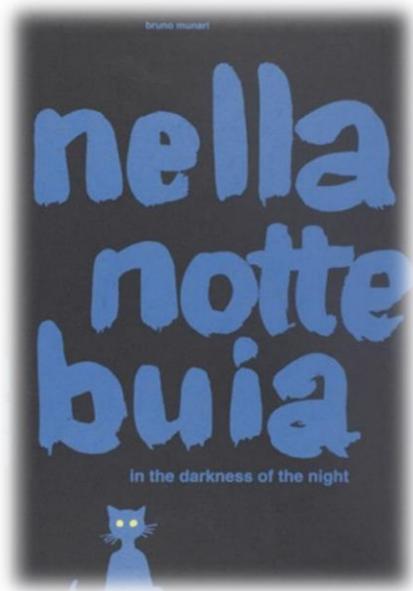
Esta propuesta es muy interesante para comenzar a desarrollar en el alumnado la atención sostenida, aumentando la capacidad de observar los detalles e interpretar las imágenes. Es una buena opción para introducir el concepto de silent book, ya que la sensación de oscuridad y luz focalizada ayuda a guiar la narrativa con mayor facilidad.



Hasta el Infinito

Kveta Pacovska

En una biblioteca de aula implicada con la educación en las artes plásticas y visuales este recurso debe ser imprescindible, ya que expone con enorme creatividad letras, números, formas...llenando de color y de variedad visual cada una de sus páginas.



En la noche oscura

Bruno Munari

Con recursos como este, el alumnado puede acercarse a una de las técnicas que en el aula se trabajarían siguiendo el enfoque de esta propuesta didáctica. Munari, decide contar historias mediante la superposición de capas, dejando a la imaginación la interpretación de estas.



El circo en la niebla

Bruno Munari

En la misma línea de la mención anterior, en esta caso Munari realiza una superposición de capas aún más tangible, ya que algunas de las páginas son completamente transparentes y los elementos parecen compartir un mismo espacio visual. Otras páginas, son opacas, pero cuentan con perforaciones a través de las cuales otros elementos parecen sumarse a la misma.



Este libro muestra la magia del dinamismo en el conjunto de imágenes estáticas, algo que en el alumnado de infantil capta enormemente la atención. Al contar con este recurso económico y de reducido tamaño, ofrecemos a los discentes una nueva forma de mirar aquello que vemos.

Imágenes Mágicas Moviéndose – Ilusiones ópticas animadas

Colin Ord



Mariana es capaz de romper todo tipo de barreras comunicativas, llegando incluso a ganar el Silent Book Contest 2015. Este libro cuenta con la peculiaridad de que, a lo largo de las páginas, las escenas se abren y cierran con claridad, reduciendo lo anterior y ampliando el plano constantemente.

Mientras tú duermes

Mariana Ruíz



El globito rojo

Iela Mari

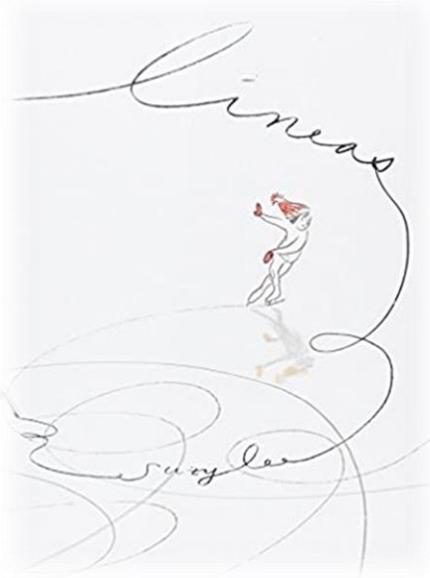
Visualmente no es uno de los Silent Book más llamativos, pero permite al alumnado observar los cambios de forma de un mismo elemento. Es decir, el globito, va cambiando de forma y sus funciones también cambian. Dicho hecho, tiene gran valor en el arte plástico y visual, pudiendo un mismo elemento funcionar de formas diversas según lo que nuestro cerebro interprete al representarlo u observarlo.



La Ola

Suzy Lee

El álbum ilustrado mostrado es visualmente innovador para el alumnado ya que la ilustradora ha empleado únicamente acuarelas en dos tonos. Empleando ilustraciones sencillas, pero cambiando el movimientos de los elementos en estas presentes, la autora consigue dotar de dinamismo una historia visual enormemente enriquecida.



Siguiendo con la misma autora, podemos incluir otro de sus títulos, líneas. Este, guarda gran relación con uno de los recursos que se emplean en el álbum ilustrado mostrado en uno de los recursos creados. En este caso, se trata de unas líneas, mediante las cuales la autora realiza una serie de dibujos, acciones y aventuras.

Líneas

Suzy Lee



La magia de este recurso reside en la técnica usada. La autora, en cada una de las páginas pinta una escena y en la siguiente, dicha escena, pero reflejada creativamente. Este proceso es el mismo que realiza, de forma natural, el cerebro del alumnado disléxico. Por ello, es una lectura muy interesante en el aula, para concienciar y también, visibilizar.

Sombras

Suzy Lee

Tabla 1

Descripción extendida del primer recurso

| | | |
|---|---|--|
| RECURSO 1 | <i>Rincón de lectura</i> | |
| | <i>Objetivos</i> | |
| | Objetivos generales | |
| | <ul style="list-style-type: none">• Iniciar el desarrollo de las habilidades lectoescritoras.• Fomentar la imaginación y la creatividad. | |
| | Objetivos específicos | |
| <ul style="list-style-type: none">• Ofrecer diversidad literaria.• Desarrollar habilidades lectoras.• Reforzar el movimiento ocular.• Aumentar la atención sostenida.• Comenzar la observación e interpretación de representaciones gráficas.• Progresar en la lectura autónoma. | | |
| <i>Contenidos</i> | | |
| Los contenidos trabajados en las diferentes propuestas son: | | |
| <ul style="list-style-type: none">• Pasar página: hacia delante y/o hacia atrás.• Vocabulario de las letras, formas (naturales/artificiales), los números, los animales, tipos de letras y sus posibilidades. | | |
| <i>Organización y espacio</i> | El rincón de lectura deberá disponerse en un mismo espacio siempre. Sería interesante que el alumnado cuente en dicho rincón con alfombras acolchadas y cojines. Además, los libros deben ser todos accesibles y estar visualmente disponibles. | |

| | |
|---|--|
| | <p>Figura 12 <i>Inspiración de rincón de lectura</i></p>  <p><i>Nota.</i> Espacio adaptado a la lectura autónoma y respetuosa del alumnado (Pinterest).</p> |
| <p><i>Temporalización</i></p> | <p><u>Cada día, tras el desayuno</u>, el alumnado puede acudir al rincón de forma autónoma. Además, <u>una vez a la semana</u>, la docente narrará una posible interpretación de cada libro al grupo clase, <u>tras la relajación</u>.</p> |
| <p><i>Desarrollo de la dinámica</i></p> | |
| <p>El recurso cuenta con dos vertientes: la primera de estas trata de que el alumnado de forma autónoma inicie contacto diario con los libros propuestos; la otra, busca que el grupo clase observe cómo la docente interpreta dichas representaciones.</p> | |
| <p><i>Materialización del recurso</i></p> | <p>Figura 13 <i>Títulos para el rincón de lectura de 3-6 años.</i></p>  |

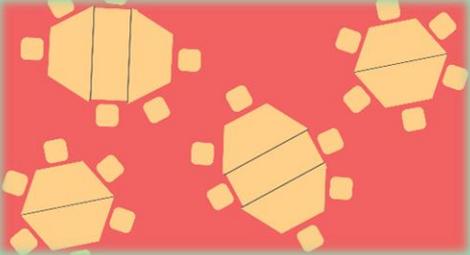
| | | |
|--|---------------------|---|
| | <i>Adaptaciones</i> | <p>Los libros propuestos y analizados son interesantes para todo el alumnado perteneciente al segundo ciclo de educación infantil, por lo que no habría problema a la hora de trabajar con dichos títulos en edades comprendidas entre 3 y 6 años.</p> <p>Según las necesidades y dificultades del grupo clase, la docente aumentaría la complejidad en la gramática y vocabulario empleados para la narración de aquellas imágenes observadas.</p> |
|--|---------------------|---|

Anexo 2

Tabla 2

Descripción extendida del segundo recurso

| | | |
|------------------|---|--|
| RECURSO 2 | <i>Tarjetas Mágicas</i> | |
| | <i>Objetivos</i> | |
| | <p>Objetivos generales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la psicomotricidad fina. • Promover la adquisición del movimiento grafomotriz. • Fomentar la imaginación y la creatividad. <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer juego multidisciplinar. • Entrenar la observación e interpretación de representaciones gráficas. • Reforzar el movimiento ocular. • Fomentar una posición correcta del lápiz para una buena higiene grafomotriz. • Transformar imágenes en palabras y viceversa. | |
| | <i>Contenidos</i> | |
| | <p>Los contenidos trabajados en las diferentes propuestas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario de carácter descriptivo (arriba/abajo, a la izquierda/derecha, en el centro, etc.). • Los colores y las formas (naturales y artificiales). • Emociones | |

| | | |
|---|--------------------------------------|--|
| | <p><i>Organización y espacio</i></p> | <p>Figura 14 <i>Disposición del aula (20-26 discentes)</i></p>  <p><i>Nota.</i> El alumnado debe contar con el espacio suficiente (elaboración propia).</p> |
| | <p><i>Temporalización</i></p> | <p>El recurso cuenta con multitud de opciones de juego, siendo variante la temporalización de cada una. Aproximadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fase 1: 3-5 minutos por discente. • Fase 2: 10 minutos. • Fase 3: 10-15 minutos. • Fase 4: 5-10 minutos por discente. • Fase 5: 25 minutos. |
| <p><i>Desarrollo de la dinámica</i></p> | | |
| <p>En la fase 1, el alumnado explicará de forma individual lo que está viendo en la tarjeta en cuestión. La descripción es completamente libre pero el personal docente intentará que trate cuestiones en las que se centre explícitamente en aquello que ve y después, interprete eso que ha visto y, por ende, descrito.</p> <p>En la fase 2, podemos trabajar mediante dos enfoques la descripción de las emociones experimentadas al ver la tarjeta. El primer enfoque puede ser describir oralmente dichas emociones; el segundo, plasmar aquello que han sentido mediante el dibujo libre (formas y colores ajustados a la(s) emoción(es)).</p> <p>La fase 3, será la primera vez que el alumnado transforme las palabras en imágenes, recibiendo el nombre del dibujo de las palabras. Para ello, un discente describirá la tarjeta elegida y los demás, representarán dichas palabras, intentando ajustar el dibujo a la descripción. En este caso, podremos hacer esta dinámica varias veces en el curso, pudiendo así ofrecer la opción de describir a otros infantes.</p> | | |

En cuanto a la fase 4, como bien indica la tarjeta explicativa, les preguntaremos acerca de lo que creen que pasó antes de dicha imagen o después de esta. Al igual que la fase 2, podemos ofrecerles que la descripción sea oral o gráfica.

Finalmente, la fase 5 se centra en crear una historia mediante la secuenciación de tarjetas mágicas. Tras organizar la historia, el alumnado puede representar la secuenciación de hechos, añadiendo aquellos elementos que considere.

Materialización del recurso

Figura 15
Opciones y normas de juego

Nota. Las tarjetas cuentan con representaciones diversas, formadas por colores variados y con las que se pueden proponer multitud de dinámicas (elaboración propia).

[Tarjetas Mágicas \(archivo completo\)](#)

Adaptaciones

Debemos tener en cuenta que aquel alumnado que no cuente con gran variedad de vocabulario o que no sea capaz de realizar descripciones orales (problemas del lenguaje), precisará de un mayor apoyo por parte del docente, teniendo que realizar preguntas cortas que le permita guiar en cierta medida la descripción.

También, el personal docente puede seleccionar una tarjeta determinada en aquellos casos que considere oportuno, pudiendo de este modo también adaptar el nivel de complejidad.

Anexo 3

Tabla 3

Descripción extendida del tercer recurso

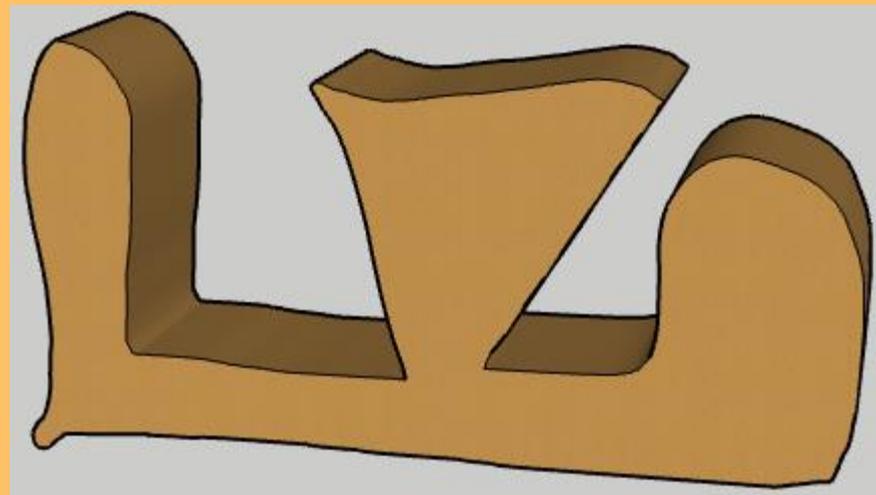
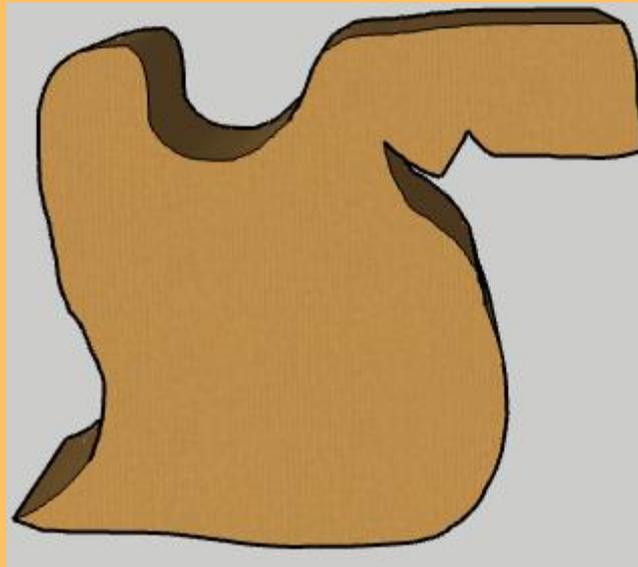
| | | |
|------------------------|---|--|
| RECURSO 3 | Escultura | |
| | <i>Objetivos</i> | |
| | <p>Objetivos generales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover la adquisición del movimiento grafomotriz. • Trabajar diversas técnicas artísticas plásticas y visuales. <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar la habilidad articular de la muñeca. • Fomentar la precisión. • Progresar en el seguimiento de un elemento gráfico. • Adquirir nociones sobre las propiedades ópticas de los materiales. • Enfatizar el control de impulsos. | |
| | <i>Contenidos</i> | |
| | <p>Los contenidos trabajados son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escultura • Propiedades de la luz (nitidez, forma y tamaño) • Tipos de líneas • Calco | |
| | <i>Organización y espacio</i> | <p>Si el alumnado realiza la propuesta de forma individual, la organización sería la seguida en el aula, empleando cada alumno/a su mesa de trabajo.</p> <p>Sin embargo, si se realiza en gran grupo, se llevaría a cabo en el patio o espacio donde el conjunto de alumnado pueda participar correctamente.</p> |
| <i>Temporalización</i> | <p>La dinámica no debería llevar más de 15 minutos. Si el alumnado o la/el docente quiere, pueden realizar el coloreado de la estatua (empleando témperas, acuarelas, ceras, rotuladores...).</p> | |

Desarrollo de la dinámica

El recurso cuenta con dos vertientes: la primera de estas trata de que el alumnado de forma autónoma inicie contacto diario con los libros propuestos; la otra, busca que el grupo clase observe cómo la docente interpreta dichas representaciones. En ambos casos, la dinámica recibiría el nombre de **sombra esculpida**.

Figura 16

Plantillas estatuas 3D



*Materialización
del recurso*

Nota. Plantillas elaboradas con Sketchup para más tarde llevarlas a cabo con barro o cartón (elaboración propia).

Adaptaciones

Debemos saber que, una vez realizada la figura, deberíamos contar con una superficie sobre la que apoyarla, de modo que al incidir en ella la luz, la sombra alcance mayor distancia.

Sería interesante que la propuesta se llevara a cabo con luz natural, pero si algún alumno o alumna precisa que el contorno se proyecte con mayor claridad, podemos utilizar la luz artificial. De este modo, podremos modular el tamaño y dirección de la sombra con más facilidad.

Figura 17

Ejemplo de posible montaje para el calco de la silueta



Nota. En este caso emplean figuras ya fabricadas, pero sería más interesante que dicha figura la hiciera la docente en cartón, plastilina, arcilla, pasta de modelar (Tierra en las manos).

Anexo 4

Tabla 4

Descripción extendida del cuarto recurso

| | | |
|-------------------------------|---|--|
| RECURSO 3 | <i>Hada del arcoíris</i> | |
| | <i>Objetivos</i> | |
| | <p>Objetivos generales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover la adquisición del movimiento grafomotriz. • Trabajar diversas técnicas artísticas plásticas y visuales. <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar la habilidad articular de la muñeca. • Interiorizar las letras trabajadas. • Fomentar la creatividad. • Facilitar el aprendizaje mediante las artes plásticas y visuales. • Promover el trabajo cooperativo. | |
| | <i>Contenidos</i> | |
| | <p>Los contenidos trabajados son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grafía de las letras • Colores • Técnicas plásticas y visuales | |
| | <i>Organización y espacio</i> | <p>Los recursos creados se situarán en aquel espacio que el/la docente considere oportuno.</p> <p>En cuanto a la realización de las dinámicas, el alumnado las llevará a cabo en su espacio de trabajo individual. Una vez terminada, la dejarán en el suelo para que el hada del arcoíris pueda traer el color a la mañana siguiente.</p> |
| <i>Temporalización</i> | <p>Al tratarse de dinámicas diversas debemos considerar que estas implican el siguiente tiempo de realización aproximado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pintura en plantilla de realidad aumentada → 20 minutos • Pintar con hielos de colores → 15 minutos • Frottage → 10 minutos • Pintura rupestre → 30-40 minutos | |

- Vidriera → 30-45 minutos
- Collage → 15-20 minutos
- Crear témperas naturales → 30 minutos

Desarrollo de la dinámica

El hada del arcoíris aparecerá un día aleatorio en clase y les dejará una carta al alumnado en la que explicará:

Buenos días, chicos y chicas de la clase de “X” años. He venido para aprender las letras, pero... ¡he traído una sorpresa! Como veis, he viajado con un trocito de arcoíris.

Al colocarlo en la pared he visto que he olvidado los colores en casa y un arcoíris sin colores...que triste. ¿Me ayudáis a recuperar los colores? Para recuperarlos necesitamos aprender estas letras:

La O, para recuperar el color ROJO.

La A, para el NARANJA

La L, para el AMARILLO

La E, para el VERDE

La U, para el AZUL

La I, para el ÍNDIGO

La T, para el VIOLETA

Cada vez que aprendamos una letra, podré volver a traer ese color al arcoíris. ¡Será precioso cuando recupere todos sus colores! Espero que aprendamos mucho juntos, disfrutad.

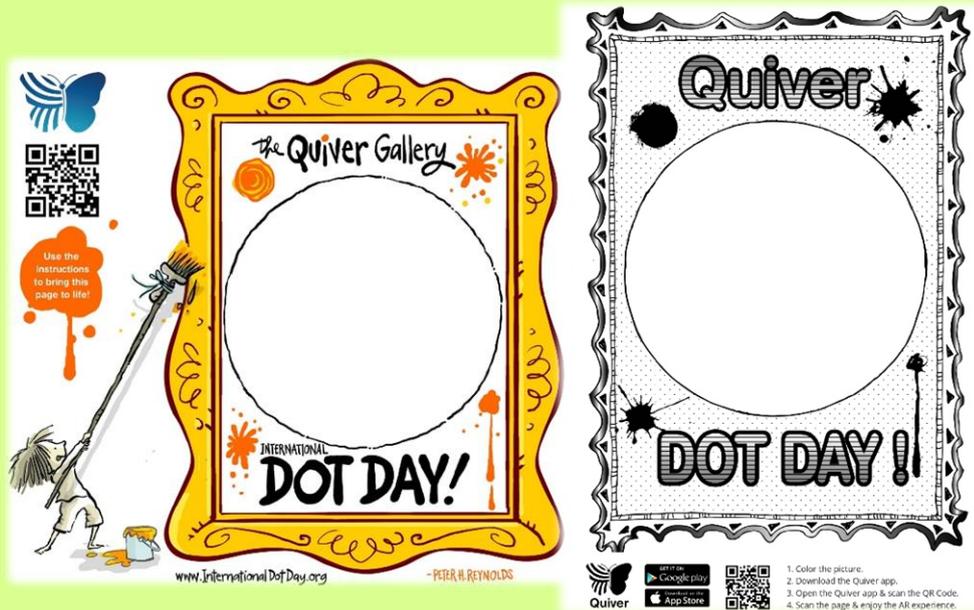
Una vez que el alumnado ha recibido el mensaje del hada del arcoíris, podrán comenzar a trabajar cada una de las letras mediante las siguientes técnicas artísticas:

- O (rOjO) → **Pintura en plantilla de realidad aumentada**
- A (nArAnjA) → **Pintar con hielos de colores**
- L (amariLLo) → **Frottage**
- E (vErdE) → **Pintura rupestre**
- U (azUl) → **Vidriera**
- I (Índigo) → **Collage**
- T (violeTa) → **Crear témperas naturales**

ROJO

Figura 18

Plantilla Quiver



Nota. Plantillas sobre las que el alumnado pinta y tras escanear dicha plantilla con la aplicación QuiverVision, podrán ver como cobra vida aquello que han pintado (elaboración propia).

En estas [plantillas](#) podemos proponer que hagan cualquier dibujo que implique líneas curvas, para practicar la grafía de la vocal O. Por ejemplo, pueden dibujar la propia letra o una nube, llenar la plantilla de círculos/pompas/burbujas, etc. Según las características del alumnado el docente guiará en mayor o menor medida el dibujo.

NARANJA

Figura 19

Muestra de la técnica pintura con hielo



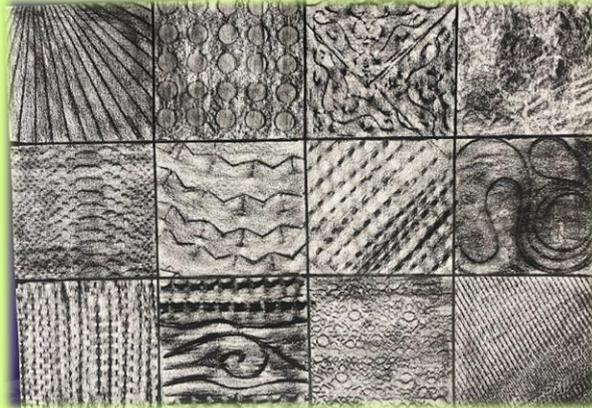
Nota. Para la elaboración de los hielos utilizamos colorante alimenticio (Blanca, 2017)

En este caso, propondríamos realizar la grafía estudiada mediante la realización de montañas, de forma que la A adquiriera mayor significado grafomotriz para el alumnado.

AMARILLO

Figura 20

Demostración técnica trabajada



Nota. Emplearíamos carboncillo o en su defecto, ceras semiblandas (elaboración propia).

Para trabajar la grafía L propondremos frotar elementos que contengan líneas, variando el propio discente la orientación de esta (horizontal/vertical). Ejemplo de ello puede ser frotar las juntas de las losetas del suelo o la pared alicatada más cercana. Deben frotar las líneas y formar diferentes L según la superficie frotada.

VERDE

Figura 21

Demostración de pintura rupestre



Nota. El fondo lo llevaríamos a cabo un día y las figuras otro (elaboración propia).

El fondo se lleva a cabo mezclando dos cucharaditas de cola con agua y azafrán, creando una mezcla de consistencia fluida. Una vez vertida la mezcla sobre la superficie de papel, extendemos por todo el espacio la mezcla y sin dejar que seque, salpicamos con especias variadas (pimentón, curri y nuez moscada).

Otro día, cuando el fondo ya haya secado, cogemos el carboncillo o la cera (semidura) y realizamos la letra E de formas diversas, pudiendo ser un ejemplo algunas ideas del docente.

AZUL

Figura 22

Demostración vidriera con troquelado y plantilla vocal U



Nota. Debemos considerar que cuanto menor sea el hueco que el alumnado debe troquelar, mayor posibilidad de rotura existe (elaboración propia).

Empleando un fondo oscuro, marcaremos en blanco el punteado de la silueta que el alumnado picará con los punzones, la vocal U. En este caso, darán vida y color a la vidriera, jugando con distintos tonos de papel celofán.

ÍNDIGO

Figura 23

Plantilla vocal I y demostración técnica collage



Nota. La plantilla se entregaría sobre una cartulina blanca (elaboración propia).

La técnica de collage consiste en pegar trozos de papeles de colores, periódicos, revistas, recortes, etc. El alumnado de 3 años contará con los papeles ya rasgados, ya que aún no tienen adquiridas las habilidades necesarias para realizar dicha acción de forma autónoma.

Una vez que se cuenta con los diferentes recortes y trozos de papel rasgado, el alumnado puede disponerlos a lo largo de la plantilla de la vocal I como deseen.

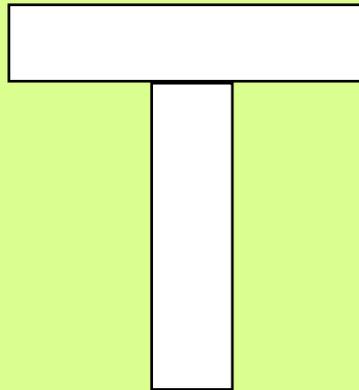
VIOLETA

En esta dinámica, el alumnado creará sus propias acuarelas. Iniciamos la actividad preguntándoles de dónde salen los colores, a lo que estos rara vez tendrán la respuesta. Les explicaremos que existen colores naturales y artificiales, siendo los primeros los que nosotros vamos a intentar crear hoy.

La creación de las acuarelas debe llevarse a cabo para explicar al grupo clase el concepto “tonalidad o tonos”. Es decir, sabemos que un mismo color tiene multitud de tonalidades, siendo esto lo que los discentes verán con sus propios ojos tras realizar el arcoíris de la col.

Figura 24

Realización del arcoíris de la col y plantilla de la letra T



Nota. Tras realizar las diferentes tonalidades, el alumnado puede usarlas para colorear la letra T (elaboración propia).

El personal docente debe haber realizado previamente zumo de col lombarda. Para ello, herviremos la col durante media hora y poco a poco el agua comenzará a volverse violácea. Dejamos enfriar y lo colamos en un recipiente, para transportarlo al aula correspondiente.

Una vez en clase, verteremos un poco de zumo en cada uno de los vasos (6 en total). Al primer vaso le pondremos un poco de vinagre; al segundo, limón; al tercero, leche; al cuarto, bicarbonato; al quinto, casera blanca; y al sexto, jabón de manos.

Una vez observado el arcoíris de la col lombarda, cogeremos las dos tonalidades más cercanas al violeta y con esos tonos, los discentes pintarán la plantilla que su tutor(a) les dé sobre la letra T.

Figura 25

Plantillas para el cuarto recurso



*Materialización
del recurso*

Nota. Arcoíris y hada del arcoíris (elaboración propia).

Al extrapolar este recurso al aula deberíamos crear el arcoíris con un tamaño considerable, captando la atención del alumnado. Así mismo, debemos saber que las nubes podrían estar hechas con algodón, salpicando y pintando con acuarelas en tonos grisáceos y azulados algunos puntos.

En cuanto a los colores, se utilizará papel de acetato o papel celofan de dichos colores, ajustádonos en mayor medida al modo en el que dichos colores se ven de forma natural (el arcoíris no muestra los colores opacos, ya que la luz es capaz de atravesarlos).

De este modo, añadiremos dinamismo al recurso, ampliando la motivación del grupo clase.

Figura 26

Boceto del resultado final tras completar el arcoíris



Nota. Guía para la observación del resultado final obtenido tras completar todas las propuestas anteriormente mencionadas (elaboración propia).

Adaptaciones

Esta muestra del recurso se ha centrado en la adquisición de las grafías de las vocales y de dos consonantes, pero en caso de que la clase o el alumnado en cuestión ya tenga adquiridas las letras trabajadas, pueden ser sustituidas por aquellas que el personal docente considere oportunas.

Esto es así ya que el recurso permite ser flexible con aquel contenido que se desee trabajar, teniendo únicamente que cambiar las letras y la petición del hada en la carta inicial. Las técnicas artísticas pueden seguir siendo las mismas.

Anexo 5

Tabla 5

Descripción extendida del quinto recurso

| | | |
|--|---|--|
| RECURSO 3 | Abecedario creativo | |
| | <i>Objetivos</i> | |
| | Objetivos generales | |
| | <ul style="list-style-type: none">• Promover la adquisición del movimiento grafomotriz.• Reconocer las diferentes grafías dentro de referencias artísticas. | |
| | Objetivos específicos | |
| | <ul style="list-style-type: none">• Adquirir la grafía de las letras del abecedario.• Componer nuestro propio abecedario creativo.• Ampliar la cultura visual.• Fomentar la creatividad.• Facilitar el aprendizaje mediante las artes plásticas y visuales.• Promover el trabajo cooperativo. | |
| | <i>Contenidos</i> | |
| Los contenidos trabajados son: | | |
| <ul style="list-style-type: none">• Grafía de las letras• ARTPHABET• Contorno/dintorno | | |
| <i>Organización y espacio</i> | Una vez más, el alumnado llevaría a cabo la dinámica en su espacio de trabajo individual. Al finalizar cada letra, se pondrían sobre alguna mesa, estantería o repisa libre del aula. | |
| <i>Temporalización</i> | Dividiremos la dinámica en dos fases, la primera consiste en la proyección del ARTPHABET en la pizarra digital, demorando unos 20 minutos entre observar y comentar cada letra. La segunda parte, en la que el alumnado trabaja sobre el recurso, está pensada para ser realizada en unos 25-30 minutos máximo. Esto se repetirá hasta completar todo el abecedario. | |

Desarrollo de la dinámica

Como ya hemos comentado anteriormente, primero se llevaría a cabo la visualización de [ARTPHABET](#), mediante la proyección del trabajo realizado por CESS para representar a importantes artistas y sus respectivos estilos artísticos mediante una letra del abecedario.

Tras esto, se realiza el reparto de las figuritas de madera de cada letra, quedando cada una asignada a un discente. Estos, la decorarán como más les guste, pudiendo usar ceras, tizas, rotuladores, papeles de colores o incluso témperas.

Una vez finalizadas todas las letras, quedarán expuestas en un rincón del aula, pudiendo acudir a ellas cuando precisen visualizar la grafía con mayor detenimiento.

Materialización del recurso

Figura 27

Estatuillas de las letras del abecedario



Nota. El recurso puede ser comprado o elaborado, utilizando madera, arcilla o pasta para moldear (Milanuncios).

Adaptaciones

Debemos considerar el número de discentes con el que contamos, ya que podemos repetir la dinámica y trabajar con este recurso hasta un máximo de dos veces. De lo contrario, perdería la esencia de artista único, producción única.

Los materiales para la producción pueden variar según preferencias o necesidades/intereses del grupo clase.

Anexo 6

Tabla 6

Descripción extendida del sexto recurso

| | | |
|--|--|--|
| RECURSO 3 | Cuento grafomotriz | |
| | <i>Objetivos</i> | |
| | Objetivos generales | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Promover la adquisición del movimiento grafomotriz. • Iniciar el desarrollo de las habilidades lectoescritoras. | |
| | Objetivos específicos | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Reforzar el movimiento ocular de izquierda a derecha. • Ampliar el hábito de lectura de izquierda a derecha y de arriba abajo. • Trabajar la línea y sus posibilidades. • Fomentar la imaginación y la creatividad. • Facilitar el aprendizaje mediante las artes plásticas y visuales. | |
| | <i>Contenidos</i> | |
| | Los contenidos trabajados son: | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de líneas (continua/discontinuas, horizontales/verticales, rectas/curvas...) • Metodología de lectura seguida culturalmente (izquierda/derecha – arriba/abajo). | | |
| <i>Organización y espacio</i> | <p>La primera vez que el alumnado ve el recurso sería en la asamblea. Por lo que cada discente estará sentado en su espacio de asamblea, escuchando y viendo las aventuras de la línea todos los iguales al mismo tiempo.</p> <p>Después, el recurso estaría ubicado en el rincón de lectura. El alumnado, de forma individual, puede recurrir al recurso siempre que toque o pueda estar en dicho espacio del aula.</p> | |
| <i>Temporalización</i> | <p>Es un recurso rápido, ya que la historia es breve. Por ello, está pensada para abarcar unos 15 minutos máximo, teniendo en cuenta la resolución de dudas y la participación del alumnado.</p> | |
| <i>Desarrollo de la dinámica</i> | | |

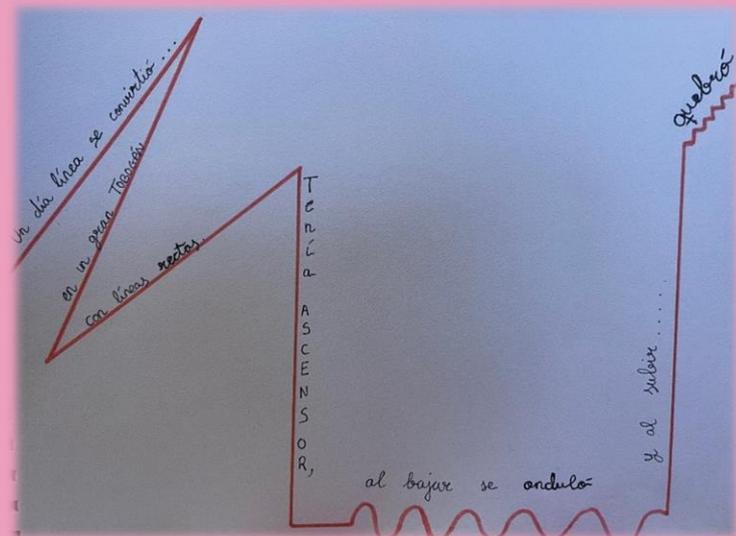
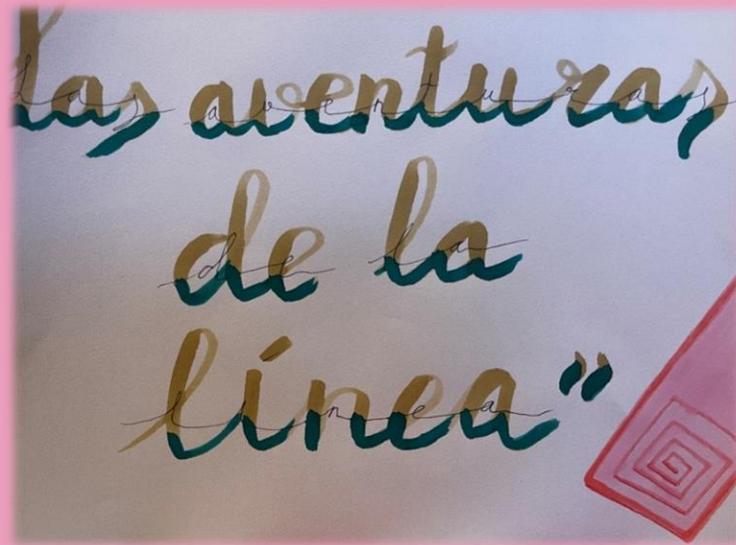
Este recurso muestra de forma sencilla las posibilidades que nos ofrece una línea. Se trata de algo imprescindible para poder desarrollar la capacidad de escribir. Además, al tratarse de un cuento con gran visualidad, puede facilitar al alumnado los primeros contactos con la lectura.

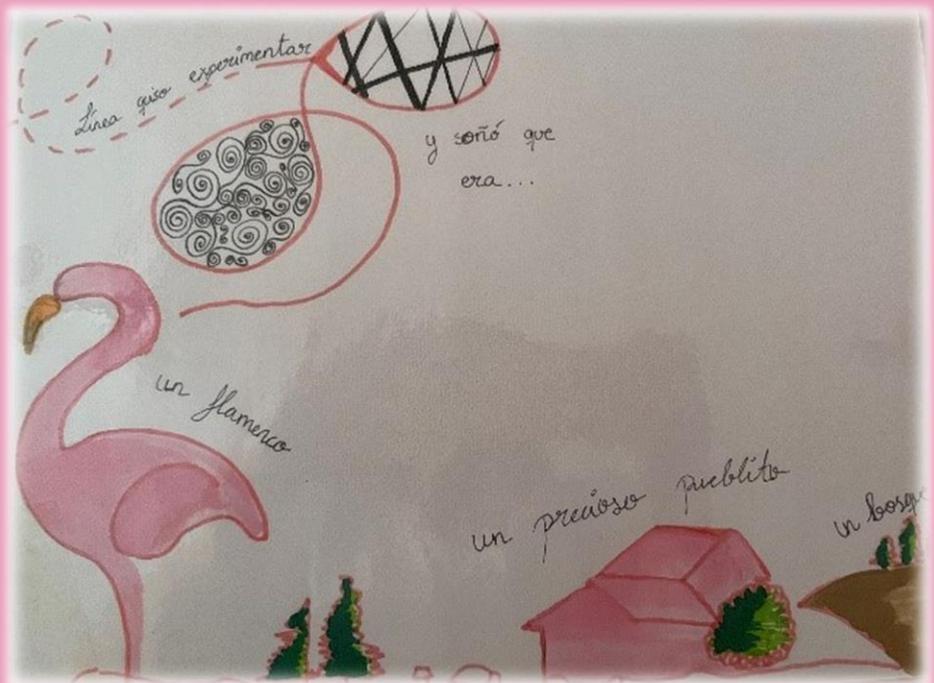
El tutor o tutora, dramatiza el cuento en la asamblea (realizando movimientos exagerados de las manos imitando el movimiento que sigue la línea). Una vez haya finalizado la lectura del recurso, explica al grupo clase el lugar que este mismo tendrá dentro del rincón de lectura.

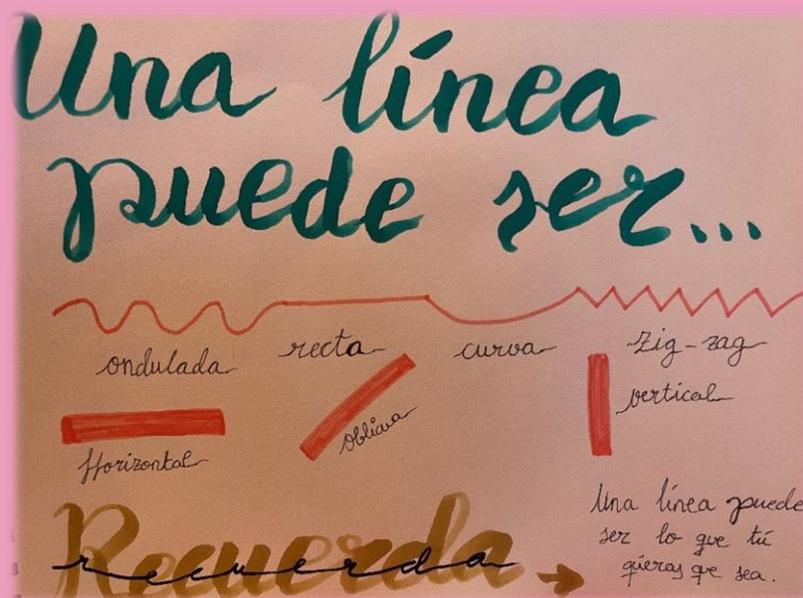
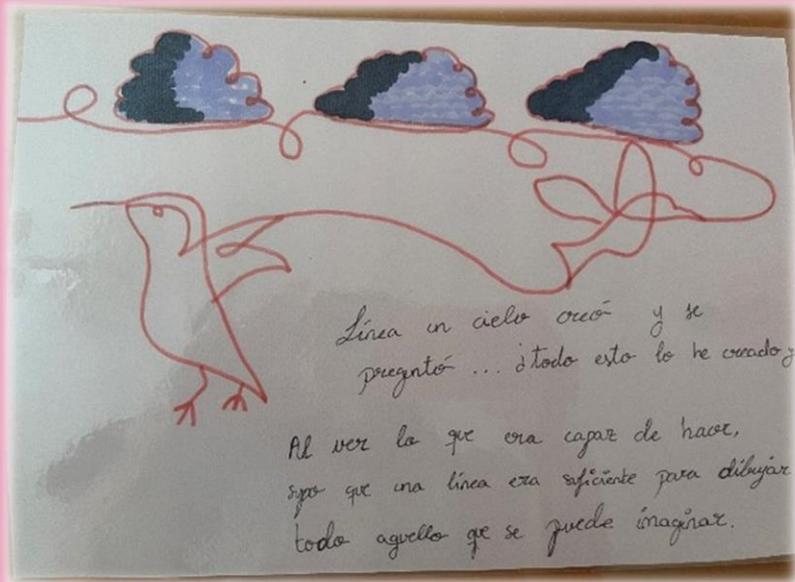
Figura 28

Cuento "Las aventuras de la línea"

Materialización
del recurso







Nota. Cuento sobre las posibilidades que la línea nos ofrece (elaboración propia).

Adaptaciones

Las aventuras de la línea es un cuento que posibilita la flexibilidad de aquello que contiene, pudiendo ofrecer un hilo narrativo con mayor complejidad o sencillez y, al mismo tiempo, mostrando al alumnado líneas que en un futuro formarán grafías.

Es un prototipo o modelo, pero realmente la idea es que los docentes puedan adaptar dicho cuento a los intereses e inquietudes del alumnado, pudiendo incrementar la complejidad o incluir grafías dentro de las transformaciones del trazo.

Anexo 7

Tabla 7

Descripción extendida del séptimo recurso

| | | |
|---|---|--|
| RECURSO 3 | Cuento cambiante | |
| | <i>Objetivos</i> | |
| | Objetivos generales | |
| | <ul style="list-style-type: none">• Iniciar el desarrollo de las habilidades lectoescritoras.• Desarrollar la creatividad y la imaginación.• Trabajar diversas técnicas artísticas plásticas y visuales. | |
| | Objetivos específicos | |
| | <ul style="list-style-type: none">• Desarrollar las habilidades comunicativas.• Fomentar la observación de producciones artísticas.• Acercar la técnica de Silent Book seguida por Munari.• Trabajar contenidos específicos de forma creativa.• Facilitar el aprendizaje mediante las artes plásticas y visuales.• Apoyar al alumnado en el hábito de lectura. | |
| <i>Contenidos</i> | | |
| Los contenidos trabajados son: | | |
| <ul style="list-style-type: none">• El espacio (cohete, astronauta, luna, constelaciones, planetas...).• Silent Book según la técnica artística de Munari.• Propiedades de los materiales (transparente).• Técnicas narrativas | | |
| <i>Organización y espacio</i> | Nuevamente, el alumnado conocerá el recurso y sus posibilidades por primera vez en la asamblea. Una vez haya sido presentado el Silent Book sobre acetato, podrán recurrir a este de forma individual en el rincón de lectura. | |
| <i>Temporalización</i> | Es un recurso sencillo, pensado para utilizarse durante unos 10 minutos aproximadamente. | |

Desarrollo de la dinámica

La dinámica en la que el recurso cobra sentido es sencilla, el/la docente les contará una posible interpretación del cuento creado y más tarde, el alumnado puede crear tantas historias como combinaciones y posibilidades les brinde su creatividad.

Pueden cambiar el orden de las escenas (láminas de acetato), cambiar el hilo narrativo o incluso comentar aspectos anteriores o posteriores a esas escenas.

*Materialización
del recurso*

Figura 29
Láminas de acetato “Cuento cambiante”



Nota. La imagen muestra el resultado final tras superponer todas las capas creadas (elaboración propia).

Adaptaciones

El recurso mostrado tiene una gran flexibilidad, pudiéndose adaptar al tema y contenido que se desee trabajar.

Debemos ser conscientes que la capacidad comunicativa del alumnado de 3 años no es la misma que la del alumnado de 5, al igual que tampoco lo son las necesidades y dificultades que estos puedan presentar. Por ello, el personal docente dejará que el alumnado se exprese de forma libre y en caso de que no comuniquen verbalmente una interpretación de las ilustraciones, formulará preguntas que le ayuden a guiar la narración.

Anexo 8

Tabla 8

Descripción extendida del octavo recurso

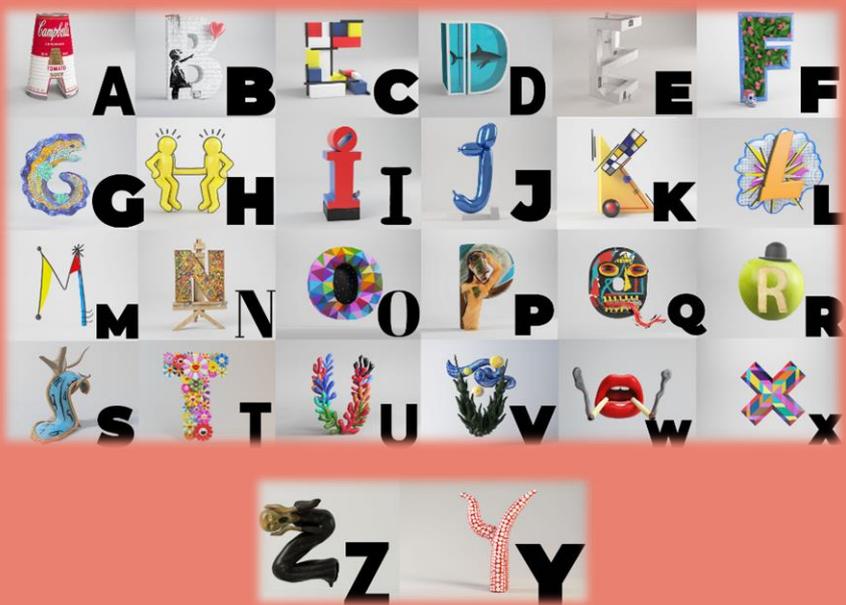
| | | |
|---|---|--|
| RECURSO 3 | (De)Codificador artístico | |
| | <i>Objetivos</i> | |
| | Objetivos generales | |
| | <ul style="list-style-type: none">• Iniciar el desarrollo de las habilidades lectoescritoras.• Desarrollar la creatividad y la imaginación.• Reconocer las diferentes grafías dentro de referencias artísticas. | |
| | Objetivos específicos | |
| | <ul style="list-style-type: none">• Reforzar el movimiento ocular de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.• Afianzar la interiorización de las consonantes y vocales.• Iniciar al alumnado en la (des)codificación.• Favorecer el movimiento grafomotriz.• Fomentar la imaginación y la creatividad.• Facilitar el aprendizaje mediante las artes plásticas y visuales. | |
| <i>Contenidos</i> | | |
| Los contenidos trabajados son: | | |
| <ul style="list-style-type: none">• Vocales y consonantes.• ARTPHABET• Metodología de lectura seguida culturalmente (izquierda/derecha – arriba/abajo).• Reproducir obras de otros artistas. | | |
| <i>Organización y espacio</i> | Este recurso se utilizará preferiblemente de forma individual, por lo que nuevamente, el espacio sería la mesa de trabajo del propio discente. | |
| <i>Temporalización</i> | El recurso debería de utilizarse un máximo de 15-20 minutos. De lo contrario, los infantes pueden sentirse abrumados y el material reduciría su efectividad. | |

Desarrollo de la dinámica

El desarrollo de la dinámica depende de si el alumnado debe decodificar o codificar un mensaje.

En caso de que estos tengan que decodificar (imágenes → letras), teniendo la [plantilla](#) como referencia, dispondrán bajo cada imagen, la letra correspondiente que esta tiene asignada. Una vez completadas cada una de las casillas, podremos leer el resultado obtenido.

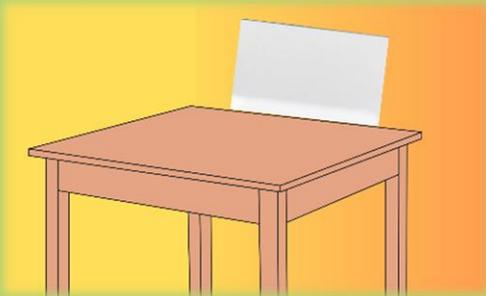
Sin embargo, si deben codificar (letras → imágenes), el alumnado deberá reproducir las obras que en la plantilla aparecen. Pudiendo dar ese mensaje a otro discente y que entre iguales tengan que codificar y descodificar un mismo mensaje.

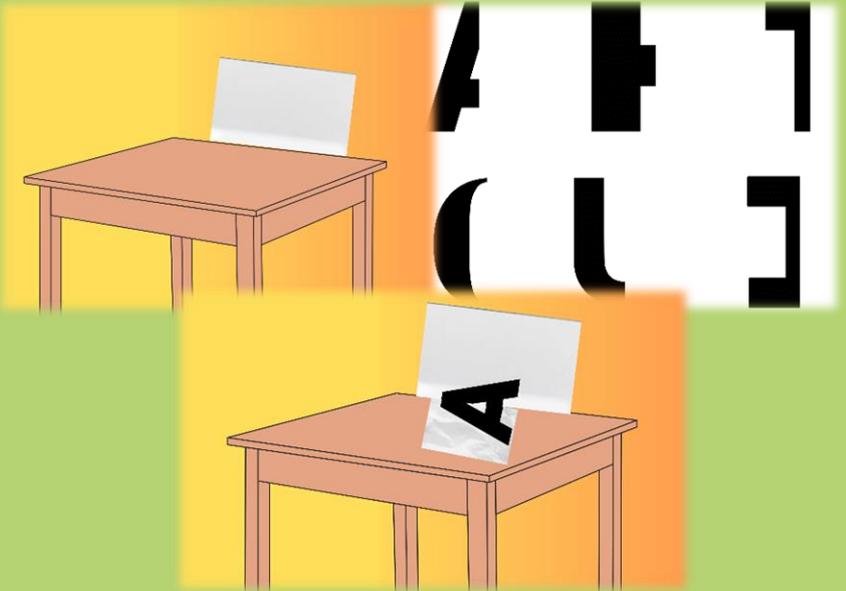
| | |
|---|--|
| <p><i>Materialización del recurso</i></p> | <p>Figura 30 <i>Plantilla para (des)codificar</i></p>  <p><i>Nota.</i> Según los intereses del alumnado, esta plantilla puede ser modificada y adaptada a sus inquietudes (elaboración propia).</p> |
| <p><i>Adaptaciones</i></p> | <p>Es importante ser conscientes de que el alumnado debe ser capaz de reconocer las imágenes elegidas. De lo contrario, el recurso perdería eficacia y significado.</p> <p>Le trasladaremos dicha importancia y ofreceremos nuestra ayuda en caso de que desconozcan algunos de los elementos.</p> |

Anexo 9

Tabla 9

Descripción extendida del noveno recurso

| | | |
|-------------------------------|--|--|
| RECURSO 3 | Mesa de simetría | |
| | <i>Objetivos</i> | |
| | Objetivos generales <ul style="list-style-type: none">• Iniciar el desarrollo de las habilidades lectoescritoras.• Fomentar la imaginación y la creatividad.• Trabajar diversas técnicas artísticas plásticas y visuales. Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none">• Afianzar la interiorización de las consonantes y vocales.• Iniciar al alumnado en la simetría.• Favorecer la capacidad de visualización previa de una composición final.• Facilitar el aprendizaje mediante las artes plásticas y visuales. | |
| | <i>Contenidos</i> | |
| | Los contenidos trabajados son: <ul style="list-style-type: none">• Vocales y consonantes.• Simetría | |
| <i>Organización y espacio</i> | <p>El recurso debe estar dispuesto en un espacio fijo. El espejo estará pegado sobre una pared o estructura vertical y debe estar situado justo sobre otra estructura horizontal (mesa).</p> <p>Figura 31 <i>Espacio que el recurso precisa</i></p>  <p><i>Nota.</i> La mesa debe estar adaptada a la altura del alumnado (elaboración propia).</p> | |

| | |
|---|--|
| <i>Temporalización</i> | <p>El recurso puede utilizarse perfectamente en menos de 5 minutos.</p> <p>Todo dependerá del número de plantillas que el docente quiera utilizar.</p> |
| <i>Desarrollo de la dinámica</i> | |
| <p>La magia de la simetría es un recurso que puede ayudarnos a transmitir al alumnado que hay letras cuyas grafías se basan en la simetría. Para ello, contaremos con plantillas en el aula de letras simétricas (A, H, T, I, O, U, X...).</p> <p>La docente mostrará cómo funciona el recurso y aunque está pensado para comprobar la simetría de las letras, este puede emplearse siempre que el alumnado quiera comprobar alguna simetría o simplemente jugar con el reflejo y las posibilidades artísticas de este.</p> | |
| <i>Materialización del recurso</i> | <p>Figura 32 <i>Rincón para la simetría</i></p>  <p><i>Nota.</i> Esta plantilla puede ser adaptada a las inquietudes del alumnado, dejando a un lado las letras y dando paso a elementos artísticamente más interesantes (elaboración propia).</p> |
| <i>Adaptaciones</i> | <p>La complejidad o detalle de las imágenes utilizadas debe ser menor si estas pertenecen a infantil de 3 años, ampliando los detalles conforme el alumnado lo vaya marcando. Más adelante pueden emplearse producciones propias del grupo clase.</p> |

Anexo 10

Tabla 10

Escala de estimación para la de evaluación de los recursos didácticos

| Ítems | Nivel de consecución | | | | |
|--|---|--|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | N |
| Adecuación de los recursos didácticos | Los recursos no son accesibles para niños/as de infantil años, ni respetan el tema tratado | Los recursos no son accesibles, pero sí respetan el tema tratado | Son accesibles y respetan el tema tratado, aunque son poco interesantes | Mediante las artes plásticas y visuales se trabaja la lectura y escritura. Son accesibles y captan la atención del alumnado | |
| Adecuación de las dinámicas en relación con los recursos | No se realiza ningún tipo de dinámica en relación con el recurso | La dinámica relacionada con el recurso es inadecuada | Las dinámicas propuestas son adecuadas | Las dinámicas son adecuadas y captan la atención del alumnado | |
| Aplicación de los recursos fusionando las ideas previas con lo aprendido | No se emplean los recursos o materiales. Ni existe vínculo entre lo aprendido y lo ya conocido. | El aprendizaje no parte de las ideas previas, aunque se emplean recursos, pero no materiales | Aprendizaje significativo, materiales y recursos escasos o inadecuados | Aprendizaje significativo, recursos y materiales adecuados | |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| Organización del tiempo, material y espacio | Organización escasa: tiempo inadecuado, materiales poco adecuados y espacio insuficiente | Buena organización de material y aula, pero tiempo poco ajustado | La organización de los recursos es óptima, pero el tiempo aún provoca dificultades | Buena organización de recursos y tiempo |
| Relación del alumnado con los recursos | El alumnado no muestra interés alguno por el recurso | El alumnado muestra cierto interés por el recurso | El alumnado muestra un alto grado de interés por el recurso | El recurso ha levantado gran interés en el alumnado |
| Reducción de las dificultades en la lectoescritura mediante la educación en las artes plásticas y visuales | No se reducen las dificultades lectoescritoras ni se fomenta la educación en las artes plásticas y visuales | Se ha reducido escasamente las dificultades lectoescritoras, pero no se ha producido acercamiento a las artes plásticas y visuales | Las dificultades en lectoescritura han mermado y la educación en las artes plásticas y visuales ha aumentado | Se han reducido notoriamente las dificultades en la lectoescritura y las artes plásticas y visuales han sido una importante herramienta |
| Observaciones | | | | |

Anexo 11

Tabla 11

Rúbrica de evaluación al alumnado⁵

| Ítems | | Nivel de consecución | | | | |
|---|--|----------------------|------------|------------|------------|------------|
| | | Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Nivel 4 | Nivel 5 |
| C O N C E P T U A L | Adquiere mayor riqueza y variedad en el vocabulario y léxico utilizado | | | | | |
| | Aprecia las distintas técnicas de las artes plásticas y visuales | | | | | |
| | Reconoce y diferencia las grafías | | | | | |
| P R O C E D I M E N T A L | Realiza las diferentes propuestas | | | | | |
| | Ejecuta las explicaciones | | | | | |
| | Lleva a cabo sus producciones de forma autónoma | | | | | |
| | Realiza el movimiento grafomotriz de las letras del abecedario | | | | | |
| | Mejora las grafías en las que anteriormente mostraba dificultades | | | | | |

⁵Puntuación de los niveles de consecución (N), siendo el nivel 1 el que menor aspectos positivos reflejan sobre el proyecto y, por ende, el nivel 5 el que mejores valores resalta sobre el mismo.

| | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|
| A C T I V I D A D I N A L | Muestra respeto ante los distintos recursos | | | | | |
| | Escucha con atención las explicaciones | | | | | |
| | Realiza cuestiones que reflejan el interés y la curiosidad por el recurso | | | | | |
| | Respeto y valora las producciones ajenas | | | | | |
| Observaciones | | | | | | |

Anexo 12

Tabla 12

Lista de control para evaluar la consecución de los objetivos⁶

| | SÍ | NO |
|--|----|----|
| Objetivo general | | |
| Facilitar la adquisición de las habilidades lectoescritoras utilizando las artes plásticas y visuales como herramienta principal | | |
| Objetivos específicos | | |
| Iniciar el desarrollo de las habilidades lectoescritoras | | |
| Promover la adquisición del movimiento grafomotriz | | |
| Desarrollar la psicomotricidad fina | | |
| Fomentar la imaginación y la creatividad | | |
| Reconocer las diferentes grafías dentro de referencias artísticas | | |
| Trabajar diversas técnicas artísticas plásticas y visuales | | |
| Anotaciones | | |

⁶Se marca dentro de aquella casilla que corresponda. Si el objetivo se ha alcanzado, marcamos la casilla *SÍ*. Si, por el contrario, no se ha alcanzado, marcamos la casilla *NO*.