

REFERENCIA: Gutiérrez, R. (2015). El trabajo por proyectos para la construcción compartida del currículum de artes plásticas y visuales en la formación del profesorado de Educación Infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>  
- Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

## EL TRABAJO POR PROYECTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN COMPARTIDA DEL CURRÍCULUM DE ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

### PROJECT WORKS FOR SHARED CONSTRUCTION OF PLASTIC AND VISUAL ARTS CURRICULUM IN PRE-SCHOOL TEACHERS TRAINING PROGRAMME

**Rosario Gutiérrez Pérez**

mrgutierrezp@uma.es

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga  
Bulevar Louis Pasteur, 25. Campus de Teatinos. C.P. 29010. Málaga (España)  
[orcid.org/0000-0003-4520-363X](http://orcid.org/0000-0003-4520-363X)

Recibido: 08/08/2015

Aceptado: 10/12/2015

#### **Resumen:**

Entendidas como un sistema de lenguaje, como un medio de comunicación y representación, las artes plásticas y visuales constituyen un elemento vertebrador para diseñar y desarrollar el currículum a partir de proyectos de trabajo. Este artículo debate sobre las aportaciones de este modelo de intervención docente en las aulas de Educación Infantil, sobre el papel que juega la experiencia artística en esta etapa formativa y sobre cómo abordar la formación artística y didáctica del profesorado encargado de asumirla.

**Palabras clave:** Currículum, Educación Infantil, Artes Plásticas y Visuales, Investigación Educativa, Trabajo por Proyectos.

#### **Abstract:**

Understood as a system of language, as a way of communication and representation, plastic and visual arts constitute a backbone for curriculum designing and developing from work projects. This paper argues on the contributions of this model of intervention in pre-school classrooms, on the role the artistic experience plays at this formative stage and on the way of approaching the artistic and didactic teachers training.

**Keywords:** Curriculum, Pre-school Education, Plastics and Visual Arts, Educational Research, Work Projects.

## Introducción

De un modo genérico, podemos definir el concepto de currículum como un plan para la educación del alumnado, o bien, como una planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; como un documento escrito cuyo objetivo es definir de manera coherente los propósitos de la acción educativa, los contenidos sobre los que trabajar, la metodología necesaria para facilitar el aprendizaje y la forma de evaluación que se considera adecuada para valorar los procesos y los resultados de la tarea docente.

Se trata así de un término complejo, controvertido, tanto por su naturaleza epistemológica, como por la diversidad de niveles en los que se define, ya que la concreción del currículum comienza con las directrices que se plantean en el marco legal y termina con la interpretación que se hace de ellas en la realidad de las aulas. De este modo, si bien su definición inicial depende de cuestiones legislativas, su diseño y desarrollo está en función de las decisiones docentes y de la capacidad que el profesorado tenga para diseñar un plan de acción que promueva la construcción del conocimiento de su alumnado.

Trasladando estos argumentos al ámbito de las Artes Plásticas y Visuales, como integrantes, junto con la Música, del 'Lenguaje Artístico' que forma parte del currículum de Educación Infantil, encontramos que las indicaciones de la Ley Orgánica de Educación (2/2006, de 3 de mayo)<sup>1</sup> determinan que el desarrollo de este lenguaje requiere atender los procesos perceptivos, interpretativos y productivos propios de cualquier sistema de comunicación y representación. En esta línea lo plantea el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, cuando dice que "el lenguaje plástico tiene un sentido educativo que incluye la manipulación de materiales, texturas, objetos e instrumentos, y el acercamiento a las producciones plásticas con espontaneidad expresiva, para estimular la adquisición de nuevas habilidades y destrezas y despertar la sensibilidad estética y la creatividad". De la misma manera, el Real Decreto atribuye al uso de este lenguaje el desarrollo de la competencia artística que viene de la mano de la conciencia crítica que empieza formarse cuando los niños y las niñas comparten sus primeras experiencias estéticas.

Desde el enfoque semiótico implícito en su condición de lenguaje iconográfico (Martínez, 2004), las artes plásticas y visuales se definen en el currículum oficial de Educación Infantil como un medio que, además de desarrollar la imaginación y la creatividad, permite la expresión de emociones, la representación de la realidad que cada niño y cada niña percibe, la construcción de su conocimiento a través de imágenes y el desarrollo de la percepción y el gusto estético. Estas son sus prioridades formativas; las razones que justifican la presencia del lenguaje artístico en cualquiera de los niveles del sistema educativo y especialmente en el de educación infantil, por tratarse de la etapa en la que se sientan las bases de la personalidad individual.

---

<sup>1</sup> Los artículos 12, 13, 14 y 15 de la LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo) que determinan la etapa de Educación Infantil no han sido modificados por la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa)

## **1. La repercusión de los materiales curriculares en la enseñanza de las artes plásticas y visuales.**

Sin embargo, la realidad de las aulas de Educación Infantil pone de manifiesto que en la práctica tienen lugar formas de interpretar el currículum ajenas a los valores de la educación artística. Lejos de educar para el arte, de aprovechar las aportaciones de la experiencia artística y estética de cara al desarrollo humano, la docencia en el área artística discurre en muchos casos en torno a tareas reproductivas que, en lugar de conducir a la comprensión, de fomentar la autonomía y los procesos reflexivos, siguen potenciando la copia y la obsesión por los resultados (Hernández, 2010).

En línea con este tipo de tareas surgen las soluciones estandarizadas que ofrecen los materiales curriculares: libros de texto o de actividades, editados y comercializados de acuerdo con el currículo legislado y cuya acción es eminentemente normalizadora, ya que ejercen un control técnico sobre la labor del docente. “En ellos se especifican los objetivos a cubrir, la selección, secuenciación y organización del contenido a enseñar, las actividades más adecuadas para aprenderlo y los criterios de evaluación de su aprendizaje” (Blanco, 1994, p. 267). De este modo, se condiciona tanto el concepto de la materia, como la manera de trabajarla, provocando además una des-cualificación de los docentes, que apenas tienen la oportunidad de tomar ningún tipo de decisión; todas quedan sujetas a ‘recetas didácticas’ sobre el ‘qué’ y el ‘cómo’ enseñar, que aseguran el éxito y la consecución de determinados resultados de aprendizaje y que cuentan además con la garantía del Ministerio de Educación y de las editoriales competentes.

Las aparentes ventajas iniciales que ofrecen estos materiales provocan que, por decisiones propias o institucionales, una mayoría del profesorado elija estos recursos y los sitúe como eje vertebrador de su intervención en el aula. Se desvirtúa así la actividad docente, que queda reducida a la mera ejecución de estrategias prediseñadas, y se pasan por alto cuestiones tan significativas como las siguientes:

- Que no todos los alumnos ni las alumnas responden de la misma manera a las prescripciones de determinadas propuestas educativas.
- Que los procesos de enseñanza y aprendizaje están sujetos a diversidad de situaciones que condicionan su desarrollo y que, por tanto, no se ajustan a soluciones estandarizadas.
- Que desarrollar el currículum supone experimentar para comprender y resolver los problemas de aprendizaje.
- Que debe ser el docente quien decida el contenido del currículum, poniendo a prueba soluciones propias que se ajusten a la realidad de cada aula.

Entendidos como medios prescriptivos que marcan la pauta de la selección de contenidos y de los recursos necesarios para su desarrollo, los materiales curriculares anulan la autonomía profesional de los docentes, cambiando su libertad curricular por una clara dependencia de los intereses comerciales y editoriales. Su uso generalizado provoca que la mayoría del profesorado comience a alimentar una cierta desconfianza en su capacidad profesional que, paradójicamente, aumenta a medida que avanza su experiencia docente, ya que cada vez están más instalados en las rutinas del sistema

educativo. Sometidos a esta inercia, muchos docentes acaban sucumbiendo al sistema; se convierten en defensores de las soluciones estandarizadas (Gutiérrez, 2010) y asumen los cambios educativos cambiando de 'manual de instrucciones' y manteniéndose al margen de la experimentación y la investigación curricular implícita en los procesos del aula. Quedan así al margen de la toma de decisiones relativas al diseño y desarrollo curricular cuestiones básicas como son: las características del alumnado, la personalidad y la formación del docente, las condiciones contextuales y materiales del aula, y la naturaleza de la propia disciplina que se planifica; elementos fundamentales que no responden a reglas fijas ni a soluciones únicas ni transferibles.

Si bien las repercusiones de los materiales curriculares afectan al conjunto del currículum y a los distintos niveles del sistema educativo, su uso en el área artística y en el contexto de la Educación Infantil resulta especialmente nocivo ya que la mayoría de ellos desvirtúan en su totalidad el sentido de las artes plásticas y visuales como sistema de lenguaje. Planteados con una visión disciplinar y tradicional que no se corresponde con el debate cultural post-moderno que determina el panorama artístico contemporáneo, los libros de actividades – y especialmente los destinados a los primeros niveles educativos – se centran, fundamentalmente, en la adquisición de destrezas manuales, y desconsideran, en la mayoría de los casos, los valores intrínsecos del área. En este sentido, los materiales comercializados no favorecen la construcción de un vocabulario iconográfico, ni potencian las capacidades perceptivas ni cognitivas necesarias para la valoración e interpretación de imágenes, ni del contexto sociocultural en el que éstas se generan; ajenas a los procesos madurativos que determinan el desarrollo artístico en la infancia (Martínez y Gutiérrez, 2011), gran parte de las tareas que plantean los libros de actividades se sitúa de espaldas a la experiencia productiva y apreciativa, anulando el pensamiento crítico y las respuestas creativas del alumnado. Con ellos se acentúa además la desconsideración social y académica de las artes plásticas y visuales como integrantes de la enseñanza formal (Hernández, 2000) y se refuerza su condición de 'adorno curricular', de actividad destinada a ocupar los tiempos de ocio que surgen en la jornada escolar.

## **2. El desarrollo curricular del arte en las aulas: una toma de decisiones compartida.**

Evitar estos clichés y establecer un plan de acción coherente con la naturaleza del arte y con las necesidades formativas del alumnado, implica trabajar de manera consensuada y cooperativa, dando espacio a las aportaciones de sus distintos protagonistas. De este modo, se devuelve a los participantes del proceso educativo el lugar prioritario que les corresponde en la toma de decisiones curriculares.

Este hecho se hace especialmente relevante si tenemos en cuenta que trabajamos para una sociedad democrática, en la que el currículo constituye una propuesta cultural que debe ser sometida a una valoración crítica y, por supuesto, a constantes propuestas de mejora. Por ello planificar y desarrollar el currículo significa pensar, valorar y tomar decisiones que valgan la pena, tanto a juicio del docente como del conjunto de la comunidad educativa. Su valor, su coherencia, no radica tanto en el documento escrito que las define, sino en el debate comprometido que las fundamenta. Un debate compartido, en el que destaca la figura del docente como mediador y responsable

principal de todo ese proceso reflexivo y crítico; su papel central en el aula lo convierte en el instrumento principal de la enseñanza y en la pieza clave para el desarrollo real del currículum. En este sentido, es el docente el que, en principio, dispone de los recursos y la información necesaria para investigar sobre las consecuencias de su propia acción, con objeto de valorarla y, en su caso, mejorarla. De este modo, la planificación y el desarrollo del currículo se convierte en un proceso cíclico y de investigación en la medida en que: se observa y evalúa la realidad educativa, se detectan posibles problemas, se elaboran hipótesis iniciales sobre ellos, se diseñan e implementan planes de acción para tratar de resolverlos, y se evalúan los resultados obtenidos para reorientar de nuevo la labor docente.

Dentro de este proceso, la investigación que desarrolla el docente para la planificación del currículum se nutre de tres tipos de conocimiento (Salinas, 1994, p. 154):

- “El conocimiento experiencial”, que se deriva de la propia biografía; en este sentido son determinantes, tanto las experiencias personales previas, como las profesionales, ya que ambas dan lugar a formas de actuación y teorías, más o menos explícitas, acerca de lo que debe hacerse en el aula.

- “El conocimiento intuitivo”, que genera explicaciones y principios no experimentados y basados exclusivamente en el sentido común. No cabe duda de que en muchas ocasiones este componente del conocimiento predomina sobre los otros y se convierte en una herramienta básica de la actuación docente.

- “El conocimiento teórico”, que aporta la opinión de expertos e investigadores. En este grupo se incluyen, tanto los trabajos específicos publicados por los profesionales de la educación, como los textos elaborados para legislar el currículo oficial.

Se trata así de “un camino constante de ida y vuelta entre el conocimiento racional, explícito y consolidado, y las emociones, deseos, hábitos y asociaciones experienciales que cada individuo ha ido formando a la largo de su historia personal” (Pérez, 2010, p.23), el que determina la construcción del conocimiento profesional que manejan los docentes. Sin embargo, en lo que se refiere a la enseñanza de las artes plásticas y visuales, los resultados de ese proceso de interacción entre lo racional y lo vivido, están marcados por la herencia de una serie de ideas estereotipadas, de un entramado de creencias ideológicas (Sola, 1999) que, al margen de cualquier reforma educativa, han lastrado históricamente al área artística y que deberían ser objeto de reflexión docente (Marín, R., 2003):

- ‘La actividad artística es agradable, pero menos académica’.
- ‘Es solo para los que tienen talento’.
- ‘Depende sólo de las habilidades manuales’.
- ‘En la infancia es suficiente con el dibujo libre’.
- ‘En la adolescencia lo importante es el dibujo técnico’.
- ‘El trabajo artístico ‘bueno’ debe ser figurativo, bonito y decorativo’.
- ‘El arte moderno es una tomadura de pelo’.

Este tipo de argumentos, tan arraigados en la sociedad en general y también en el discurso de buena parte del profesorado, repercute en la planificación y el desarrollo del currículum artístico, dando lugar a tareas vacías de contenido que limitan la actividad del alumnado a la reproducción de estrategias y que descartan los procesos intelectuales que generan conocimiento a través del lenguaje visual. Como indica María Acaso (2009), las actividades relacionadas con la educación artística se convierten así en una especie de 'servienta visual', que se ocupa de decorar los centros con murales, escenarios, maquetas..., de hacer regalos para los padres y las madres, de diseñar christmas, marcos, pisapapeles... En definitiva, se convierte en una tarea con fines puramente ornamentales, vinculada a los tiempos de ocio y que se extingue cuando las materias definidas como fundamentales por aquellos que dictan el currículum oficial demandan más tiempo de trabajo.

Frente a estos clichés, tan instalados en los centros y tan habituales en las aulas de educación infantil, podemos plantear propuestas docentes alternativas que pasan por:

- Reivindicar la enseñanza de las artes y de la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, el intelecto y el estímulo de los procesos mentales que tienen como base la imagen.
- Defender un modelo semiótico de educación artística que, partiendo del concepto de arte como lenguaje, fomente la construcción de estructuras y significados.
- Valorar la experiencia artística y estética, productiva y apreciativa, como un referente de la identidad individual o colectiva, y un recurso que permite a las personas conocerse y ser reconocidas por sus propias señas de identidad visual.
- Potenciar el valor formativo del área artística como integrante de la enseñanza formal y hacerla extensible a todo el alumnado, sin excepciones.
- Considerar la lectura y la apreciación de imágenes que se promueve desde la enseñanza de las artes y la cultura visual, como tareas fundamentales para el desarrollo individual.
- Adecuar las propuestas docentes al panorama artístico contemporáneo y a los recursos y procedimientos de creación actuales.

### **3. Los proyectos de trabajo artísticos en las aulas de Educación Infantil. Experiencias de formación docente.**

Tomando como punto de partida los argumentos aportados sobre la educación plástica y visual, el diseño y desarrollo del currículum artístico se transforma en un espacio de trabajo que permite formas de intervención docente innovadoras, vinculadas a la investigación, al debate y al trabajo cooperativo; planes de acción docente singulares, que responden a la experiencia particular de los miembros de cada grupo y en los que el arte se sitúa como núcleo central y vehículo de aprendizaje.

En esta línea, que podemos identificar como 'trabajo por proyectos', encontramos una forma de diseñar y desarrollar el currículum que enfatiza el papel del alumnado y su protagonismo en el proceso de aprendizaje y la construcción del conocimiento.

(Pozuelos, 2007). Entendidos como trabajos de investigación compartida, los proyectos suponen un espacio adecuado para el aprendizaje interdisciplinar y la adquisición de conocimientos de distintas áreas que van incorporándose al desarrollo de la investigación a medida que el trabajo avanza. Los temas que los originan surgen a partir de algún acontecimiento –evento, visita, problema- vivido de forma particular o compartida por los miembros del grupo, o de alguna experiencia que facilita el docente teniendo en cuenta los intereses de los niños y las niñas a los que va dirigida. En cualquier caso, lo importante es encontrar centros de interés iniciales que motiven la curiosidad del grupo, cuestiones que resulten lo suficientemente relevantes como para implicarlo de forma activa en el desarrollo del trabajo y de las tareas formativas que surjan como parte del proyecto.

En este sentido, los temas vinculados a las artes plásticas y visuales son un valor seguro por dos razones fundamentales:

1. Porque cualquier propuesta temática que surja desde este ámbito cuenta con el atractivo y la originalidad propia del arte, y con las ventajas del componente lúdico que caracteriza a la actividad artística, sobre todo en los primeros estadios de desarrollo gráfico.
2. Porque las artes plásticas y visuales se definen como un espacio de trabajo multidisciplinar que permite al alumnado abordar el estudio de cualquier tema a través de imágenes y que facilita la construcción del conocimiento.

De este modo, el desarrollo de proyectos basados en centros de interés artísticos cumple una doble función:

- Educar 'para' el arte, es decir, para fomentar la competencia cultural y artística a la que solo se accede a través de la creación y apreciación de productos artísticos y del conocimiento que estos procesos generan.
- Educar 'a través' del arte, utilizando su valor instrumental y su vinculación con las restantes áreas del currículum y con las competencias básicas que pretende la formación en los distintos niveles del sistema educativo.

Ambas posiciones, cercanas a lo que Eisner (1995) denomina esencialistas y contextualistas, no son excluyentes; por el contrario, se producen naturalmente unidas cuando las tareas recalcan en la producción artística autónoma, en la apreciación de imágenes y en la interpretación de la cultura visual.

#### **4. El Trabajo por Proyectos en la formación del profesorado. Experiencias desde la Educación Artística.**

Siguiendo estas premisas en torno al arte y a sus posibilidades como centro de interés para el desarrollo de proyectos, trabajan las futuras maestras y los futuros maestros de Educación Infantil que se están formando en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. La asignatura 'Educación Plástica y Visual', que se imparte en el tercer curso del Grado en Educación Infantil, además de enseñar a los futuros docentes la naturaleza de los procesos artísticos que tienen lugar en la infancia

y que son, si duda, el principal referente de cualquier propuesta didáctica (Martínez y Gutiérrez, 2011), se centra en el diseño y desarrollo de proyectos de trabajo que cuentan con el arte contemporáneo (siglo XX y XXI) como elemento central. De este modo, la figura de diversos artistas - pintores, grabadores, escultores, fotógrafos, cineastas o grafiteros -, su historia de vida personal y profesional, la singularidad técnica del trabajo que realizan y la temáticas de sus obras, dan contenido cada curso a una serie de proyectos que, además de promover el desarrollo artístico y estético del alumnado y la conexión con el arte de su época, facilitan su acceso a la metodología de 'trabajo por proyectos' y les muestran una forma de incorporar el arte a las aulas de Educación Infantil coherente con las condiciones artísticas contextuales que les toca vivir (Gómez y Vaquero, 2014).

Organizados por grupos de entre 4 y 6 personas, las alumnas y los alumnos comienzan sus trabajos recabando información acerca de las ideas previas que tienen sobre el artista o el tema elegido en cada caso<sup>2</sup>, y detectando qué cuestiones son de su interés y por tanto, susceptibles de ser estudiadas. A partir de este primer registro de datos, cada grupo configura una red de preguntas iniciales sobre lo que quiere conocer y un mapa conceptual - también inicial - que describe las cuestiones que va a investigar y justifica el desarrollo de su propuesta. En este sentido, se hace especial hincapié en el carácter emergente, abierto y flexible de este tipo de trabajos, y en su permanente reformulación en función de las nuevas ideas y demandas que puedan plantear los participantes mientras el proyecto se desarrolla.

Una vez aclaradas las condiciones de partida, el primer objetivo de los grupos es crear un dossier de documentación textual y visual, formado por fotografías, películas, vídeos, artículos de revista, monografías, recortes de prensa, etc., en torno al tema de los proyectos. Dicho material - que se integraría como parte de la biblioteca en las aulas de Educación Infantil - permite ampliar la información inicial sobre el tema del trabajo, cuestionarse nuevamente el objeto de estudio y formular tareas que den respuesta a la red de preguntas iniciales y a los intereses del grupo.

En general, todos los grupos integran en su proyecto actividades - de creación artística o apreciación estética - en las que intervienen cuestiones relativas al arte contemporáneo, a la cultura visual que manejan y a su propia identidad. En este sentido, el objetivo de la asignatura es sensibilizarlos con el contexto artístico posmoderno que les corresponde vivir y hacerles ver que, en el momento actual, las artes visuales no tienen como objetivo reproducir la realidad, sino interpretarla de manera crítica utilizando recursos metafóricos y soluciones plásticas diversas. En esta misma línea, los materiales y los procedimientos elegidos para la creación de productos artísticos en sus respectivos proyectos emulan, en su caso, los del artista objeto del trabajo, e incorporan técnicas y soportes acordes con el panorama artístico contemporáneo; de este modo, imágenes digitales, objetos artificiales o materiales de deshecho, se suman al papel, el cartón, la madera, el corcho o la arcilla para crear, según los casos, las figuras, los

---

<sup>2</sup> En ocasiones son los temas que interesan al grupo (publicidad, género, familia, sociedad, relaciones personales, emociones, entornos urbanos, cultura local, etc.) los que determinan la búsqueda de artistas que trabajan sobre ellos y dan nombre al proyecto.



carteles, los murales, los decorados, las instalaciones o los montajes audiovisuales que dan contenido al trabajo realizado por cada grupo.

Una vez concluidos, los resultados obtenidos de cara a la formación docente son claros. El desarrollo de los proyectos permite al alumnado desaprender las ideas preestablecidas y estereotipadas que manejaban en torno al arte dentro y fuera de las aulas; sistematizar y formalizar teóricamente el conocimiento que se deriva de su propia experiencia artística y didáctica; reforzar su autonomía en la toma de decisiones; ejercitar destrezas sociales de participación y diálogo, imprescindibles para su tarea como futuros maestros y futuras maestras de Educación Infantil. En definitiva, construir un conocimiento significativo que le permita afrontar con éxito los problemas cotidianos de su labor profesional.

### **Conclusiones.**

La Educación Plástica y Visual debe ser fruto de la formación sistemática que proporciona la escuela. Su presencia en las aulas de Educación Infantil supone el comienzo de un proceso de desarrollo iconográfico, imprescindible para el desarrollo humano, que empieza en torno a los 18 meses de edad - como consecuencia de “la obediencia al impulso biológico que provoca de manera natural el nacimiento del arte infantil” (Martínez y Gutiérrez, 2011, p.18) - y culmina en la pre adolescencia. Con el inicio de este proceso se facilita el “conocimiento simbólico de primer orden” que tiene lugar durante el segundo año de vida (Gardner 1994, p.55) y comienza a tomar forma un sistema de expresión y comunicación, una forma de lenguaje no proposicional, cuyos signos y símbolos se articulan formando un código que permite la comunicación de pensamientos y la manifestación de estados afectivos. Y hablamos no solo de lenguaje, sino también de arte, porque la manera en que dicho código se articula responde a pautas de orden, compensación y ritmo entre estructuras y colores que muestran una clara naturaleza estética y que requieren, por tanto, de la actitud perceptiva y del tipo de conocimiento que propicia la experiencia artística y estética (Jauss, 2002).

Esta forma de lenguaje, que se identifica en las primeras etapas con una forma de juego y que deja de serlo en la medida en que sirve para dar respuesta a la necesidad de comunicación y expresión de quienes la utilizan, constituye un sistema de representación que los niños y las niñas estabilizan y definen a lo largo de la primera infancia. Por su contribución al desarrollo humano y por el valor instrumental que le otorga su condición de lenguaje, su presencia en el sistema educativo no pueda ser una cuestión opcional ni un adorno curricular; por el contrario, las artes plásticas y visuales deben formar parte del currículum, integrarse en la enseñanza formal, de manera que cualquier individuo, independientemente de su profesión, pueda utilizarlas y, como emisor o receptor, ser capaz de aprovechar el valor comunicativo que tienen las imágenes.

Para ello la materia artística requiere integrarse en un plan de trabajo no conductista, que potencie el pensamiento divergente y permita las respuestas individuales, ya que los medios por los que discurre el arte son los más poderosos que tiene nuestra cultura ‘para dar intensidad a las particularidades de la vida’ (Eisner, 1993,

p.18). En esta línea las maestras y los maestros de Educación Infantil tienen la posibilidad de propiciar un aprendizaje significativo creando y desarrollando proyectos de trabajo particulares, innovadores, que faciliten la construcción del conocimiento global y significativo que se genera 'por' y 'a través' de la experiencia artística y que se ajusten a los intereses propios de cada grupo. Lejos del aprendizaje homogéneo y reproductivo que potencian los materiales curriculares (libros de texto y de actividades) - especialmente los diseñados para atender cuestiones plásticas - el objetivo es diseñar propuestas didácticas alternativas en las que tanto la metodología de trabajo, como la selección de contenidos, la propuesta de actividades formativas y el propio sistema de evaluación supongan un espacio para la investigación en el aula y la reflexión compartida de los miembros del grupo en el que se generan. Proyectos de trabajo con un enfoque multidisciplinar en los que el arte, entendido como sistema de lenguaje, intervenga con valores propios y actúe como elemento aglutinante del currículum de este nivel educativo. Utilizados como elemento vertebrador del trabajo por proyectos, los centros de interés artísticos favorecen la comprensión de las cuestiones sociales y culturales propias de cada entorno, contribuyen al desarrollo de la identidad y la autonomía personal, y potencian la comunicación y la representación. En definitiva, proporcionan una forma de trabajo creativo, en la que la capacidad de discernir, interpretar, comprender, representar e imaginar propia de la experiencia artística, facilita el aprendizaje y la construcción del conocimiento que pretende el sistema educativo.

### Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid. Catarata.
- Blanco, N. (1994). "Materiales curriculares: los libros de texto", en Angulo, J. F. y Blanco, N. (coord.): *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona. Aljibe.
- Contreras, J. (1994). "El currículum como formación", en Angulo, J. F. y Blanco, N. (coord.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona. Aljibe.
- Eisner, W.E. (1993). "Prólogo", en Arnheim, R. *Consideraciones sobre Educación Artística*. Barcelona. Paidós.
- Eisner, W. E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona. Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- Gómez, L.M. y Vaquero, M.C. (2014). "Educación Artística y experiencia importada: Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico". En Revista: *Arte, Individuo y Sociedad*, nº. 26(3), 387-400.
- Gutiérrez, R. (2010). "De la Universidad a la escuela: Teoría y Práctica de la Educación Artística", en *La formación de los docentes y el currículum escolar III: La formación de las competencias artísticas. Marcos conceptuales y buenas prácticas: artes plásticas, artes musicales*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona. Octaedro.

- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona. Paidós.
- Martínez, L. M.<sup>a</sup> (2004). *Arte y símbolo en la infancia. Un cambio de mirada*. Barcelona. Octaedro.
- Martínez, L. M.<sup>a</sup> y Gutiérrez, R. (2011). *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Archidona, Málaga. Aljibe.
- Marín, R. (coord.) (2003). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid. Pearson Educación.
- Pérez, Á. I. (2010). 'Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre', en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea] 2010, 24 (Agosto-Sin mes): [Fecha de consulta: 30 de junio de 2015] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198002> ISSN 0213-8646
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Sevilla. Cooperación Educativa.
- Salinas, D. (1994). "La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?", en Angulo, J. F. y Blanco, N.: *Teoría y desarrollo del currículo*. Archidona. Aljibe.
- Sola, M. (1999): "El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional", en AAVV (1999): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, pp. 661-683. Akal, Madrid.