



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Didáctica de las Artes Plásticas y
Visuales en Educación Infantil y Primaria

**Arte contemporáneo y libertad creativa:
estrategias para enriquecer la expresión
gráfica en Educación Primaria.**

Trabajo fin de estudio presentado por:	RUTH PASTOR NAVARRO
Tipo de trabajo:	Proyecto didáctico-artístico
Directora:	SUSANA LÓPEZ VILANOVA
Fecha:	14 de julio de 2025

Resumen

¿Por qué tantos niños y niñas dibujan el sol en una esquina del papel y pintan el cielo de azul? ¿Cómo aprenden a ver el mundo así? Este Trabajo de Fin de Máster se adentra en el enigmático universo de la expresión gráfica infantil para plantear una cuestión crucial: *¿qué pasaría si el arte contemporáneo pudiera liberar al dibujo infantil de los estereotipos que lo encorsetan?*

Con el objetivo de diseñar una propuesta de intervención educativa innovadora en la etapa de Educación Primaria, se exploran teorías del desarrollo gráfico, aportes de la neuroeducación y el papel que desempeñan familia, escuela y medios de comunicación en la construcción de modelos visuales repetitivos. La metodología, de carácter activo, experimental y centrada en el alumnado, se aplica en un contexto de educación no formal, donde la creatividad se convierte en una forma de resistencia.

A través de referentes artísticos contemporáneos, se invita al alumnado a romper moldes, jugar con lo inesperado y reconectar con su capacidad de imaginar sin filtros, favoreciendo así el desarrollo del pensamiento divergente. Analizando estrategias pedagógicas basadas en el uso de materiales alternativos, perspectivas diversas y lenguajes visuales no convencionales, este trabajo demuestra cómo el arte contemporáneo puede abrir puertas a una mayor libertad creativa y una exploración rica de la realidad visual. Porque cuando los niños y niñas dibujan desde la exploración libre, sin instrucciones, no solo representan el mundo... lo reinventan.

Palabras clave: Expresión gráfica infantil. Estereotipos cromáticos. Estereotipos gráficos. Creatividad. Arte contemporáneo. Educación Primaria.

Abstract

Why do so many children draw the sun in the corner of a piece of paper and paint the sky blue? How do they learn to see the world like this? This Master's Thesis delves into the enigmatic universe of children's graphic expression to raise a crucial question: *what would happen if contemporary art could free children's drawing from the stereotypes that constrain it?*

With the aim of designing an innovative educational intervention proposal for the primary education stage, theories of graphic development, contributions from neuro-education and the role played by family, school and the media in the construction of repetitive visual models are explored. The methodology, which is active, experimental and student-centred, is applied in a context of non-formal education, where creativity becomes a form of resistance.

Through contemporary artistic references, students are invited to break the mould, play with the unexpected and reconnect with their capacity to imagine without filters, thus favouring the development of divergent thinking. By analysing pedagogical strategies based on the use of alternative materials, diverse perspectives and unconventional visual languages, this work demonstrates how contemporary art can open doors to greater creative freedom and a rich exploration of visual reality. Because when children draw from free exploration, without instructions, they not only represent the world... they reinvent it.

Keywords: Children's graphic expression. Chromatic stereotypes. Graphic stereotypes. Creativity. Contemporary art. Primary Education.

Índice de contenidos

1. Introducción e indagación.....	8
1.1. Planteamiento del tema.....	8
1.2. Justificación	9
1.3. Objetivos del TFE	10
1.3.1. Objetivo general	10
1.3.2. Objetivos específicos	10
2. Marco teórico.....	11
2.1. Desarrollo del pensamiento y de la expresión gráfica en la infancia.....	11
2.1.1. Principales teorías sobre el desarrollo del dibujo infantil	11
2.1.2. Psicología del color y su impacto en la expresión gráfica	14
2.1.3. Aportes de la neuroeducación a la expresión gráfica infantil	15
2.2. Estereotipos gráficos y cromáticos en la infancia	16
2.2.1. Factores que influyen en la formación de estereotipos gráficos y cromáticos.....	18
2.2.2. Influencia de la familia, la escuela y los medios de comunicación	19
2.2.3. Impacto de los estereotipos en la creatividad y el pensamiento divergente infantil	21
2.3. El arte contemporáneo como herramienta educativa.....	22
2.3.1. Rasgos del arte contemporáneo relevantes para la educación artística	22
2.3.2. Artistas y movimientos de referencia en Educación Primaria	23
2.3.3. Estrategias didácticas para enriquecer la representación gráfica a través del arte contemporáneo.....	25
2.3.4. Beneficios del arte contemporáneo en el desarrollo creativo infantil.....	26
3. Diseño del proyecto	29
3.1. Contextualización	29

3.1.1. Características del entorno.....	29
3.1.2. Características del centro educativo	30
3.1.3. Características del grupo de alumnado	31
3.2. Marco legislativo	32
3.3. Elementos curriculares.....	32
3.3.1. Objetivos didácticos.....	32
3.3.2. Competencias clave	33
3.3.3. Competencias específicas	34
3.3.4. Saberes básicos.....	34
3.3.5. Contenidos legislativos	35
3.3.6. Contenidos específicos del proyecto.....	36
3.4. Metodología	37
3.4.1. Principios metodológicos.....	37
3.4.2. Estrategias y técnicas metodológicas	38
3.4.3. Fases del proyecto didáctico-artístico	39
3.5. Temporalización	40
3.6. Actividades	42
3.7. Medidas de atención a la diversidad.....	51
3.8. Evaluación.....	52
4. Conclusiones.....	55
5. Limitaciones y prospectiva	58
6. Referencias bibliográficas	60
7. Anexos	66
7.1. Anexo 1.....	66
7.2. Anexo 2.....	67

7.3.	Anexo 3.....	68
7.4.	Anexo 4.....	69
7.5.	Anexo 5.....	71
7.6.	Anexo 6.....	74
7.7.	Anexo 7.....	77
7.8.	Anexo 8.....	80
7.9.	Anexo 9.....	82

Índice de figuras

Figura 1. <i>Dibujos de figuras femeninas según alumnas de Primaria.</i>	17
Figura 2. <i>Componentes del pensamiento divergente.</i>	21
Figura 3. <i>Inspiración para la actividad “manchas mágicas”.</i>	66
Figura 4. <i>Alumnos en la actividad “Manchas mágicas”.</i>	67
Figura 5. <i>Proceso del efecto de manchas de Rorschach.</i>	68
Figura 6. <i>Resultados finales de la actividad “Manchas mágicas”.</i>	69
Figura 7. <i>Resultados finales de la actividad “Manchas mágicas” (continuación).</i>	70
Figura 8. <i>Do Ho Suh (2018). Hub-1.</i>	71
Figura 9. <i>Kara Walker (1998). Virginia’s Lynch Mob.</i>	72
Figura 10. <i>Felice Varini (2018). Concentriques Excentriques.</i>	73
Figura 11. <i>Claes Oldenburg y Coosie van Bruggen (1994). Shuttlecocks.</i>	74
Figura 12. <i>Erwin Wurm (2023). Hurry Along.</i>	75
Figura 13. <i>Erwin Wurm (2022) Fat car.</i>	76
Figura 14. <i>Marco Pece (2008) Lego Art Copy – La joven de la perla.</i>	77
Figura 15. <i>Alexey Kondakov (2020) Little stories from Rome M.</i>	78
Figura 16. <i>Sacha Goldberger (2024) Hombre enmascarado con araña bordada.</i>	79
Figura 17. <i>Deborah Roberts (2019). Between Them.</i>	80
Figura 18. <i>Eugenia Loli (2019). Unoptimized Ride.</i>	81
Figura 19. <i>Modelo orientativo de diana de autoevaluación.</i>	82

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Competencias específicas del proyecto didáctico artístico.</i>	34
Tabla 2. <i>Conocimientos, destrezas y actitudes extraídas del Decreto 61/2022.</i>	35
Tabla 3. <i>Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propuestos para la intervención educativa.</i>	36
Tabla 4. <i>Cronograma propuesto para el desarrollo del proyecto didáctico-artístico.</i>	41
Tabla 5. <i>Medidas y estrategias pedagógicas generales y específicas de atención a la diversidad.</i>	51

1. Introducción e indagación

1.1. Planteamiento del tema

El desarrollo de la expresión artística en la infancia ha sido objeto de estudio en diversas disciplinas, desde la psicología evolutiva hasta la pedagogía, pasando por la historia del arte. A lo largo de los años, numerosos teóricos han analizado cómo los niños representan el mundo a través del dibujo y el color, destacando la tendencia a reproducir esquemas gráficos y cromáticos socialmente aprendidos. Elementos recurrentes como “el sol en la esquina”, “los árboles de color verde” o “el cielo azul” son ejemplos de estos estereotipos que se instauran en ciertas etapas del dibujo infantil. Sin embargo, es clave preguntarse por qué el niño dibuja de una determinada manera: ¿lo hizo así porque alguien se lo dijo?, ¿porque lo ha visto con sus ojos muchas veces? o ¿porque lo ha vivido de esa forma? Ahí es donde entra en juego el análisis de los estereotipos, entendidos no solo como repeticiones formales, sino como construcciones sociales que, en ocasiones, limitan la expresión personal.

Sin embargo, no toda repetición visual en el dibujo infantil responde a un mismo origen. A veces, ciertos trazos y formas se repiten porque el niño está construyendo un lenguaje propio, una forma personal de representar el mundo. Otras veces, esas imágenes parecen venir de fuera: figuras con cuerpos idénticos, cielos siempre azules...Distinguir entre esquemas gráficos – entendidos como una manifestación evolutiva natural – y estereotipos visuales impuestos por el entorno, resulta clave. Sólo así se puede reconocer cuándo un dibujo nace de la exploración auténtica y cuándo responde a modelos rígidos que empobrecen la creatividad.

Desde una perspectiva psicológica, autores como Viktor Lowenfeld y Rhoda Kellogg han estudiado la evolución del dibujo infantil, estableciendo distintas fases en su desarrollo gráfico. Estas teorías han evidenciado cómo, durante las etapas del realismo y pseudonaturalismo, los niños pueden tender a estructurar sus representaciones visuales en función de patrones adquiridos y reforzados culturalmente. Por otro lado, estudios sobre la percepción cromática han señalado cómo la educación y el entorno social influyen en la manera en que los infantes interpretan y utilizan los colores en sus producciones artísticas.

En el ámbito de la educación artística, se han desarrollado diferentes enfoques para fomentar la creatividad y la expresión libre en la infancia. El arte contemporáneo, por su carácter transgresor y su cuestionamiento de los cánones tradicionales, ofrece un marco propicio para

replantear el modo en que los niños se relacionan con la imagen y el color. Artistas como Yayoi Kusama, Banksy o Jeff Koons, entre otros muchos, han explorado nuevas formas de representación que pueden servir como referencia para ampliar la percepción artística de los niños y superar los esquemas convencionales, sobre todo en un mundo que cada vez es más visual y donde nuestros alumnos son considerados como «nativos digitales» (Prensky, 2001).

En este trabajo de fin de máster se propone analizar en qué medida el arte contemporáneo puede contribuir a enriquecer la expresión gráfica en la etapa de Educación Primaria, ya que, es en esas edades cuando se observa el salto de una representación preesquemática a esquemática. A través de una revisión bibliográfica y la exploración de experiencias didácticas innovadoras, se buscará plantear estrategias que favorezcan un desarrollo artístico más libre y creativo, permitiendo a los niños explorar nuevas maneras de representar su entorno sin estar sujetos a esquemas preestablecidos.

1.2. Justificación

La importancia de este estudio radica en la necesidad de fomentar un desarrollo artístico que permita a los alumnos expresarse de manera libre y creativa, sin verse limitados por estereotipos gráficos y cromáticos predefinidos. En los primeros niveles, el arte no solo cumple una función estética, sino que también es un medio fundamental para el desarrollo cognitivo, emocional y social. En este sentido, es crucial que las metodologías y enfoques pedagógicos, promuevan una enseñanza artística que incentive la exploración y la originalidad.

Desde una perspectiva educativa, la deconstrucción y desafío de estereotipos gráficos y cromáticos puede contribuir a un aprendizaje más significativo y auténtico, donde los niños se sientan libres de plasmar su visión personal del mundo sin condicionamientos externos. Además, un enfoque basado en el arte contemporáneo no solo favorece la creatividad, sino que permite desarrollar una mirada crítica y abierta hacia diversas formas de expresión artística, fomentando el desarrollo del pensamiento divergente en los alumnos.

Desde el ámbito científico, esta investigación aporta valor al profundizar en la relación entre el arte contemporáneo y la Educación Primaria, ofreciendo nuevas perspectivas sobre los beneficios del contacto temprano con formas artísticas no convencionales. Asimismo, plantea una reflexión sobre el papel de los docentes en la promoción de experiencias artísticas

innovadoras y la necesidad de ofrecer al alumnado estrategias pedagógicas que *rompan* con los esquemas tradicionales.

En un contexto donde la educación artística sigue enfrentando desafíos en su integración dentro del currículo escolar, este estudio busca proporcionar herramientas y recursos que permitan a los profesionales del campo de la educación implementar prácticas que fomenten la creatividad y la expresión auténtica de los niños, contribuyendo así a una educación más inclusiva y enriquecedora.

1.3. Objetivos del TFE

1.3.1. Objetivo general

El propósito general de este trabajo final es: Diseñar una propuesta de intervención basada en el arte contemporáneo para enriquecer la expresión gráfica en la etapa de Educación Primaria, fomentando la creatividad, el pensamiento crítico y la ampliación de posibilidades visuales en el dibujo, superando los estereotipos gráficos y/o cromáticos.

1.3.2. Objetivos específicos

Para lograrlo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- ▶ OB1. Analizar la influencia del arte contemporáneo en la expresión gráfica infantil.
- ▶ OB2. Explorar cómo se construyen y consolidan los esquemas gráficos y cromáticos en la infancia (teorías del dibujo infantil, diferencias entre el dibujo esquemático y el dibujo estereotipado, factores influyentes, impacto...)
- ▶ OB3. Diseñar experiencias educativas inspiradas en el arte contemporáneo que fomenten la exploración visual, el pensamiento divergente y la expresión creativa infantil mediante estrategias gráficas.
- ▶ OB4. Defender el valor del dibujo infantil como una forma de expresión y comunicación única y auténtica.
- ▶ OB5. Evaluar la implementación de experiencias artísticas innovadoras para saber el impacto en la libertad de expresión gráfica en la infancia.

2. Marco teórico

En el presente marco teórico se abordará en primer lugar el desarrollo del pensamiento y la expresión gráfica en la infancia, explorando teorías clave como la propuesta por Lowenfeld y Brittain (1980) así como la psicología del color y los aportes de la neuroeducación en la expresión artística durante la etapa de 6 a 12 años. Posteriormente, se analizarán los estereotipos gráficos y cromáticos, distinguiendo sus diferencias, sus factores de formación y el papel de la escuela, la familia y los medios de comunicación en su consolidación, además de su impacto en la creatividad infantil y en el desarrollo del pensamiento divergente. Finalmente, se examinará el arte contemporáneo como herramienta educativa, destacando sus características, artistas y movimientos más relevantes, así como estrategias didácticas orientadas a fomentar una representación gráfica más libre y creativa en la infancia.

2.1. Desarrollo del pensamiento y de la expresión gráfica en la infancia

La investigación de la expresión gráfica en la infancia ha resultado en innumerables aportaciones que abarcan desde aspectos estéticos a otros más psicológicos. La importancia de esta actividad radica en cómo cultivar nuestro desarrollo holístico, o el de nuestros alumnos, a través de las artes y la educación. Por ello, observar la evolución del pensamiento y de la expresión gráfica infantil nos proporciona, como docentes, información valiosa para comprender mejor la realidad social y enriquecer nuestra práctica educativa.

2.1.1. Principales teorías sobre el desarrollo del dibujo infantil

Rodríguez (1996) señala que entre 1929 y 1979 se intensifica el interés por la investigación en torno al dibujo infantil, encontrando autores como Henri Luquet, Jean Piaget, Rhoda Kellogg, Herbert Read, Viktor Lowenfeld o Arno Stern, quienes pusieron en valor el dibujo espontáneo y libre en el niño. En ese momento, se introdujeron importantes innovaciones en la enseñanza del dibujo, considerándose gran variedad de procedimientos, actividades y materiales plásticos diversos. Esta visión innovadora aparece, principalmente, en 1947, con la primera edición del libro *Creative and Mental Growth* de Lowenfeld y Brittain, una obra clave en la que se prioriza el proceso artístico por encima del producto final. En ella, ambos autores proponen una secuencia de etapas en el desarrollo gráfico infantil. Este documento se centrará en aquellas vinculadas con la edad escolar (Educación Infantil y Primaria):

– Etapas del garabateo (2-4 años).

Es lamentable que la palabra “garabato” tenga connotaciones negativas para los adultos. La palabra puede sugerir pérdida de tiempo o, por lo menos, falta de contenido. En verdad, puede ser todo lo contrario, pues la manera en la que se reciban estos primeros trazos y la atención que se les preste pueden ser la causa de que el niño desarrolle actitudes que aún poseerá cuando comience su escolaridad formal. (Lowenfeld y Brittain, 1980, p.119)

Garabateo descontrolado. Este primer estadio, acuñado según Lowenfeld y Brittain (1980) como «garabato desordenado», hace referencia a los primeros trazos del niño, carentes de una intención representativa y sin control visual. El niño no es consciente de su relación, por lo que, sus trazos varían en longitud y dirección. Su función es principalmente motriz.

Garabateo controlado. El niño descubre vinculación entre sus movimientos y los trazos que se registran en el papel, lo cual, según Lowenfeld y Brittain (1980) «es una experiencia vital» (p.124). Aunque aún no levanta el lápiz del papel, repite líneas horizontales, verticales o círculos, lo cual se corresponde cronológicamente con el control de sus habilidades motrices.

Garabato con nombre. Alrededor de los tres años y medio, de forma trascendental el niño comienza a dar nombre a sus producciones. Existe una conexión entre la representación gráfica y el mundo que le rodea, es decir, dibuja con una intención. De acuerdo con Lowenfeld y Brittain (1980) esto es un claro indicio de que el pensamiento del niño ha cambiado.

Rhoda Kellogg (2007), psicóloga y maestra en Educación Infantil, investigó la etapa del garabateo y a diferencia de Lowenfeld, otorgó un sentido y estructura a estos primeros trazos. Tras analizar diversos dibujos infantiles, Kellogg llegó a la conclusión de que pueden existir hasta 20 tipos diferentes de trazos o garabatos como líneas abiertas, círculos, puntos, etc.

- Etapas preesquemática (4-7 años). En los últimos periodos del garabateo surge la creación consciente de la forma. Lowenfeld y Brittain (1980) establecen que los trazos y garabatos pierden progresivamente su relación con los movimientos corporales, volviéndose controlados y vinculados a objetos visuales. Es muy reconocible en este periodo los

conocidos como “cabezón” o “renacuajo”¹: una figura humana representada con un círculo por cabeza y dos líneas verticales como piernas. Aunque varían, alrededor de los seis años el niño ya es capaz de trazar una figura humana bastante elaborada.

- Etapas esquemática (7-9 años). De acuerdo con Lowenfeld y Brittain (1980) a esta edad los niños representan los conceptos que han adquirido de forma individual, basándose en sus imágenes mentales. El dibujo infantil se convierte en una interpretación de esos conceptos, con un esquema humano más detallado (nariz, ropa, dedos). Aparece la «línea de base» para organizar el espacio, manteniendo una representación bidimensional y se utilizan recursos como transparencias o «rayos X», mostrando, por ejemplo, un bebé dentro del vientre materno.
- El comienzo del realismo (9-12 años). En esta etapa, el rasgo más sobresaliente es el descubrimiento que hace el niño de que es un miembro de la sociedad, compuesta por sus pares, según Lowenfeld y Brittain (1980). A estas edades se representan detalles en aquellas partes que son emocionalmente significativas para ellos y utilizan los colores de forma más diferenciada (puede existir un verde diferente para el árbol y el césped). Aquí se pueden incluir varias líneas de base, tomando conciencia de las superposiciones.
- Etapas pseudonaturalista (12-14 años). Lowenfeld y Brittain (1980) consideran que este momento del desarrollo marca el fin del arte como una actividad espontánea, iniciando una etapa de razonamiento en la que el niño se vuelve cada vez más crítico con sus propias producciones. Por ello, las figuras humanas son muy cuidadas, representando arrugas en la ropa, así como articulaciones, además de una utilización de la perspectiva.

Arno Stern propone una visión alternativa del desarrollo gráfico infantil basada en la libre expresión a través del *Closlieu*, un espacio cerrado donde el niño pinta sin condicionamientos externos (Stern, s.f.). El autor rechaza la idea de que el dibujo infantil deba evaluarse en términos de progreso y aprendizaje dirigido y, en su lugar, introduce el concepto de «Formulación», un sistema de trazos universales que surgen espontáneamente cuando no existen expectativas externas (Stern, 2005). A diferencia de Lowenfeld y Brittain (1980), quienes estructuran el desarrollo del dibujo en etapas progresivas, Stern (2018) argumenta

¹ *Head-feet* en inglés, según la obra *Creative and Mental Growth* de Lowenfeld y Brittain (1980).

que el trazo infantil es un proceso natural que no debe ser influenciado por modelos externos ni valoraciones adultas. Su enfoque enfatiza la importancia de la creatividad libre como una necesidad intrínseca del ser humano, más allá de objetivos pedagógicos o artísticos.

2.1.2. Psicología del color y su impacto en la expresión gráfica

La psicología del color es una disciplina que estudia cómo los colores afectan a las emociones, el comportamiento y la percepción humana. Su aplicación abarca múltiples campos, como el diseño gráfico, el marketing, la arquitectura o el arte. Desde la antigüedad, los colores se han utilizado con fines simbólicos y comunicativos, influyendo en cómo las personas perciben su entorno y responden a estímulos visuales (Heller, 2008). Del mismo modo, el estudio del color ha sido abordado desde diferentes perspectivas como, por ejemplo: la *Teoría del Color de Goethe* que propone una relación entre los colores y las emociones humanas (Goethe, 1810), el *Modelo de Color de Munsell* que introduce un sistema basado en matiz, saturación y luminosidad (Munsell, 1905) o la *Teoría Tricromática de Young-Helmholtz*, la cual explica la percepción del color a partir de la combinación de los tres colores primarios (Palmer, 1999).

Asimismo, cuando preguntamos de qué color es la pasión las personas suelen responder “rojo”, al igual que el verde se vincula con la naturaleza o el azul con la calma o la serenidad. Esto es porque cada color puede evocar diferentes respuestas emocionales y cognitivas, lo cual es de gran utilidad para transmitir mensajes y generar impacto visual a través del marketing, debido a esta función estética y comunicativa.

Durante la infancia, los colores tienen un impacto significativo en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños. A medida que avanzan en la etapa escolar, su percepción del color se vuelve más sofisticada y comienzan a asociarlo con significados simbólicos y emocionales más complejos (Eysenck, 1993).

Hacia los siete años, el niño comienza a establecer de forma natural la relación entre el color y los objetos que representa. Sus dibujos adquieren mayor objetividad, incorporando relaciones espaciales definidas y una aplicación del color más coherente. Según Lowenfeld y Brittain (1980), en esta etapa es común la repetición de esquemas, utilizando los mismos colores para los mismos elementos. Este comportamiento evidencia un avance intelectual: el niño empieza a categorizar, agrupar por clases y formular generalizaciones, como pintar el cielo de azul o la hierba de verde.

2.1.3. Aportes de la neuroeducación a la expresión gráfica infantil

La neuroeducación es un campo interdisciplinario que combina la neurociencia, la educación y la psicología para comprender mejor los procesos de aprendizaje y optimizar las metodologías pedagógicas (Tokuhamma-Espinosa, 2014). En este contexto, la expresión gráfica en la infancia se ve influenciada por el desarrollo cognitivo y emocional del niño, así como por la maduración de las estructuras cerebrales involucradas en la percepción visual, la motricidad y la creatividad (Sousa, 2017). Como se mencionó anteriormente, los dibujos infantiles tienen un alto componente emocional (variaciones en tamaños, omisión de elementos, etc.) lo cual, indican una relación afectiva del niño con su entorno (Lowenfeld y Brittain, 1980).

La producción gráfica implica la activación de diversas regiones cerebrales. La corteza motora y el cerebelo intervienen en el control de los movimientos finos necesarios para el dibujo, mientras que la corteza visual procesa la información del entorno, influyendo en la representación de formas y colores (Jensen, 2008). Además, el hemisferio derecho se asocia con la creatividad y la percepción espacial, mientras que el izquierdo contribuye al pensamiento lógico y estructurado (Gazzaniga, 2018).

Diversos estudios en neuroeducación han demostrado que la creatividad es un proceso dinámico que involucra la conectividad entre diferentes redes neuronales, particularmente la Red de Modo Predeterminado (RMP) y la Red de Control Ejecutivo (Beaty, Benedek, Barry Kaufman, et al., 2015). En el ámbito de la expresión gráfica, permitir que los niños dibujen libremente sin restricciones fomenta la activación de estas redes, lo que favorece la generación de nuevas ideas y asociaciones (Robinson, 2011).

Esta idea del dibujo libre está estrechamente vinculada con el concepto de la «conciencia perceptiva sensible» (Lowenfeld y Brittain, 1980, p.199). Dicha idea se refiere a tomar conciencia de texturas, sonidos, olores, sabores y formas visuales, a través del contacto con la realidad y la exploración activa del medio, lo cual nutrirá la expresión gráfica del niño.

Por todo ello, es recomendable que los docentes propicien entornos ricos en estímulos sensoriales, permitiendo que los niños experimenten con diversos materiales y colores para potenciar su expresión gráfica. Estrategias como el uso de música, texturas y dinámicas de dibujo colaborativo pueden fortalecer las conexiones neuronales involucradas en la creatividad y el desarrollo motriz (Medina, 2014).

2.2. Estereotipos gráficos y cromáticos en la infancia

Durante el desarrollo infantil, las primeras representaciones gráficas son una forma personal, espontánea y flexible de expresar la realidad tal como el niño la percibe, siente o recuerda. Estas imágenes iniciales están profundamente conectadas con la vivencia emocional y evolucionan en paralelo al desarrollo cognitivo y psicomotor (Lowenfeld y Brittain, 1980). Este proceso se despliega a través de etapas sucesivas (como se explicó en el [apartado 2.1.1.](#)) en las que las representaciones gráficas se transforman desde trazos espontáneos hasta esquemas personales con sentido.

El dibujo esquemático: una fase natural del desarrollo gráfico infantil

Autores como Lowenfeld y Brittain (1980) o Luquet (1927) han descrito con precisión la evolución natural del dibujo infantil. En la etapa preesquemática, los niños comienzan a representar formas reconocibles, como el clásico “cabezón” - mencionado anteriormente - que refleja su percepción subjetiva del cuerpo. En la etapa esquemática, los niños crean y reutilizan esquemas personales para representar su entorno (por ejemplo, casas con techos triangulares, soles en las esquinas o árboles con copas redondas). Estos esquemas no son estereotipos, sino construcciones propias y flexibles que responden a su necesidad de organizar visualmente el mundo.

Lejos de limitar la creatividad, estas representaciones esquemáticas forman parte de un proceso interno, espontáneo y evolutivo, ligado a la madurez perceptiva, la inteligencia espacial (Gardner, 1983) y la capacidad simbólica del niño. Es decir, aunque sean dibujos repetitivos o simplificados, estos esquemas responden a una lógica interna, reflejan su visión única del entorno y constituyen una forma de organizar la experiencia visual y emocional, tal y como Kellogg (1970) demostró a lo largo de sus estudios de diversos dibujos infantiles.

El dibujo estereotipado: la influencia externa y pérdida de la originalidad gráfica

A diferencia del esquema, el *estereotipo gráfico o cromático* aparece cuando el niño abandona su producción personal y comienza a reproducir modelos visuales externos, frecuentemente mediados por los medios de comunicación y materiales educativos normativos. Esta transición, en muchos casos, no es fruto de su maduración interna, sino de una falta de estimulación creativa y de la presencia continua de referencias visuales prediseñadas y homogéneas.

Según Núñez (2005), los medios de comunicación, especialmente la televisión, construyen y difunden realidades codificadas, que los niños interiorizan sin herramientas críticas. Las imágenes que consumen (personajes, colores, estilos, narrativas...) se presentan como universales y acaban normalizando una estética visual determinada. Lozano (2021) alerta sobre como la era digital ha amplificado esta tendencia: las redes sociales, videojuegos o *influencers* proponen constantemente modelos gráficos y conductuales repetitivos, que los menores adoptan como referentes sin cuestionarlos.

Esta hiperexposición visual conlleva la uniformización del dibujo infantil: niños y niñas dibujan personajes, objetos o escenas de forma muy similar, con escasa variación personal. Tal y como he podido observar en el transcurso de mis prácticas, algunos ejemplos serían figuras femeninas con cinturas estrechas y pelo largo (tal y como se muestra a continuación en la Figura 1) o cielos azules con nubes regulares blancas, sin explorar otras posibilidades cromáticas o compositivas.

Figura 1. Dibujos de figuras femeninas según alumnas de Primaria.



Fuente: Dibujos realizados por alumnas de Escuela de Arte y Creatividad Casiopea. Elaboración propia, 2025.

Esta estandarización limita la libertad creativa, empobrece la expresión emocional y restringe la capacidad del niño de experimentar con nuevas formas o significados (Heller, 2008; Boyatzis y Varghese, 1994).

2.2.1. Factores que influyen en la formación de estereotipos gráficos y cromáticos

Según Enriz (2011) «la cultura es transmisible y transformable, transformadora y guía de códigos, sentidos, significados, valores y prácticas. Producto de la interacción del individuo y la comunidad [...]» (p.109). Esta dimensión cultural, al ser compartida y aprendida socialmente, también influye en cómo los adultos transmiten modelos de representación.

En este sentido, Elvira Martínez y Juan Delgado (1983) aseguran que las representaciones convencionales que hacemos los adultos, es decir, los estereotipos, desvían la libertad expresiva infantil hacia una representación rígida de la realidad. Además, señalan que estos modelos, al acumularse, generan códigos ya establecidos, simplificados y fácilmente identificables, que nos arrebatan esa mirada única y emocional sobre el mundo. Por ello, Martínez y Delgado (1983) establecen tres tipos de interferencias en la expresividad infantil:

- I. **Interferencia adulta directa.** Esta suele comenzar en el entorno familiar del infante y posteriormente, se extiende al ámbito escolar. Con frecuencia, los adultos tienden a corregir los dibujos infantiles, ya que, las familias esperan representaciones que se asemejen a la realidad y no simples “garabatos²”. Es en ese momento cuando se interrumpe el juego gráfico y kinestésico que el niño está desarrollando.

Según Rouma (1947) citado en Ortega (2014), los niños tienden a imitar lo que se denomina «clisé visual» (p.131): esquemas propios del mundo adulto que llaman su atención por ser rápidos, fáciles de reproducir y eficaces comunicativamente. Estos modelos se fijan con facilidad en la memoria del niño, influyendo en su forma de dibujar. En este contexto, Martínez y Delgado (1983) describen dos tipos de reacciones comunes en los adultos – especialmente en los progenitores – frente a las producciones plásticas infantiles: por un lado, una actitud de indiferencia o incompreensión; y por otro, una postura idealizadora, en la que se admiran las habilidades del niño y se le exhibe, actitud que también adoptan muchos docentes.

- II. **Interferencia producida por los medios de comunicación.** Según Martínez y Delgado (1983), esta influencia afecta principalmente a niños que ya han fijado sus esquemas de

² El término *garabato* se utiliza en ocasiones con un matiz despectivo desde la mirada adulta, asociándolo a algo sin sentido o poco valioso. Sin embargo, tal y como se expone en la primera etapa del desarrollo gráfico infantil, estos trazos poseen un importante valor expresivo, motor y evolutivo.

representación (a partir de los 6 o 7 años). Los medios de comunicación imponen modelos visuales estandarizados que los menores aún no están capacitados para reproducir, debido a su falta de madurez en la coordinación viso-manual. A pesar de ello, intentan imitarlos, optando por los modelos más accesibles y memorizando otros, conscientes de que se trata de esquemas socialmente aceptados y valorados por los adultos, aunque ellos mismos no los comprendan del todo. En este mismo sentido, María Acaso (2009) sostiene que los infantes construyen su identidad y su visión del mundo a partir de una hiperrealidad: un universo visual conformado por la publicidad y los productos de entretenimiento. Esta hiperrealidad se percibe incluso más intensa y presente que la realidad misma, al punto de que los personajes mediáticos tienen mayor presencia en su vida que sus propias familias y donde ya no existe una clara distinción entre las imágenes bidimensionales y la experiencia tridimensional del mundo real.

- III. Interferencias producidas por las deformaciones que perduran en la enseñanza tradicional.** Martínez y Delgado (1983) advierten que algunos instrumentos y métodos utilizados en la enseñanza tradicional – como los cuadernillos para colorear o las fichas escolares – pueden generar interferencias significativas en el desarrollo gráfico infantil. Aunque estas actividades suelen tener como objetivo principal el desarrollo de la coordinación óculo-manual, al exigir que el niño respete los límites de las formas preestablecidas, también imponen una rigidez que limita la libertad expresiva. En este sentido, Rouma (1947), citado en Ortega (2014), señala que muchas estereotipias gráficas tienen su origen en el «automatismo de ciertos movimientos corporales» (p.130). Esta repetición mecánica de gestos sencillos genera una rutina motriz que condiciona la expresión gráfica del niño, de manera similar al proceso de aprendizaje de la escritura.

2.2.2. Influencia de la familia, la escuela y los medios de comunicación

Martínez y Delgado (1983) explican que «el niño no crea para hacer arte, simplemente se expresa, y es el adulto el que, basándose en la capacidad estética del niño, pone la etiqueta del arte al resultado del trabajo expresivo infantil» (p.12). La construcción de estereotipos en el dibujo infantil no es un fenómeno aislado, sino que está profundamente influido por los principales agentes de socialización: la familia, la escuela y los medios de comunicación. Estos tres pilares transmiten normas culturales, valores y representaciones visuales que los niños incorporan en sus producciones gráficas.

La **familia**, como primer entorno de socialización, juega un papel clave en este proceso. A través de sus dinámicas e interacciones cotidianas, moldea la percepción que el niño tiene del mundo y, por tanto, su manera de representarlo. Los dibujos infantiles sobre la familia, por ejemplo, pueden reflejar tanto emociones como la interiorización de roles y modelos. Ortega (2021) señala que los niños tienden a reproducir lo que consideran “normal” según lo que observan en casa. En este sentido, Chacón y Sánchez-Ruiz (2013) advierten que es común que en sus dibujos la madre aparezca realizando tareas domésticas y de cuidado, mientras que el padre se asocia a actividades que implican esfuerzo físico o momentos de ocio.

Estas representaciones también están influidas por la *interferencia adulta directa* que se ha explicado anteriormente (Martínez y Delgado, 1983). Cuando un niño dice “yo no sé pintar”, suele ser reflejo de experiencias previas marcadas por críticas o comparaciones negativas, lo que puede derivar en bloqueo expresivo e inseguridad. Sin embargo, una actitud demasiado permisiva tampoco resulta beneficiosa. Dejar al niño “hacer lo que quiera” sin orientación ni propuestas estimulantes puede limitar su desarrollo gráfico, ya que, tenderá a repetir modelos memorizados por imitación. Para que evolucione en sus esquemas gráficos es necesario acompañarlo en el desarrollo de habilidades perceptivas, visomotoras y espaciales. Por ello, el rol del docente como guía es esencial.

En la **escuela**, estos estereotipos pueden reforzarse o, por el contrario, cuestionarse. No obstante, con frecuencia el sistema educativo promueve formas “correctas” de dibujar, limitando la espontaneidad. Como señala Ortega (2014), el uso de materiales como fichas o libros de texto con imágenes estandarizadas fomenta la repetición de modelos. Gutiérrez Ajamil et al. (2023) destacan que esta tendencia dificulta el desarrollo de una mirada propia.

Además del ámbito educativo, hay otro agente que contribuyen a la fijación de estereotipos: los **medios de comunicación** —como la televisión, internet, redes sociales o la publicidad—. A través de iconografías simplificadas y repetitivas, los niños aprenden a asociar determinados rasgos visuales con categorías como género, edad o profesión. Esta exposición constante limita la creatividad al imponer códigos gráficos preestablecidos (Buckingham, 2000).

Estas influencias contribuyen a consolidar estereotipos, especialmente de género, muy presentes en el imaginario infantil. Gutiérrez Ajamil et al. (2023) advierten que, entre los 9 y 12 años, estos condicionamientos afectan no solo a la expresión gráfica, sino también al autoconcepto y la actitud del alumnado.

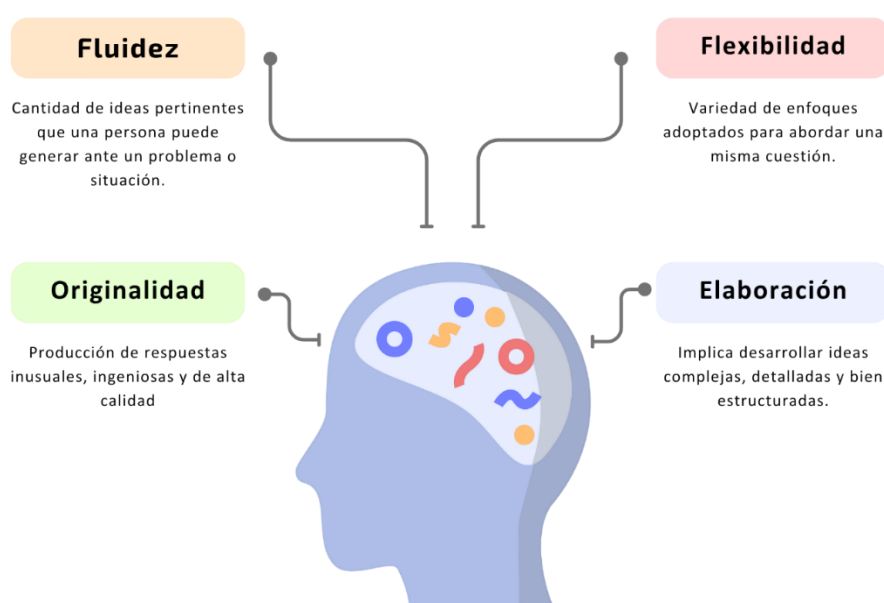
En definitiva, la cultura visual que rodea al niño, construida por familia, escuela y medios, conforma un repertorio simbólico que puede limitar o enriquecer su expresión artística. Por ello, es fundamental que los docentes asuman un papel activo, fomentando una mirada crítica hacia los estereotipos gráficos y promoviendo referentes diversos e inclusivos. Como recuerda López (2019), los docentes son los principales agentes del cambio pedagógico, y deben propiciar una educación ética y humanizadora desde lo cotidiano.

2.2.3. Impacto de los estereotipos en la creatividad y el pensamiento divergente infantil

Tal y como se ha descrito, estos patrones, que se interiorizan a través de diversas fuentes ambientales, pueden actuar como barreras para la exploración creativa y la generación de ideas originales. Cuando un niño se adhiere a una representación preestablecida, puede perder la oportunidad de observar el mundo desde su propia mirada y, por ende, limitarse su expresión individual. Esta limitación en la experimentación visual responde, en parte, a la internalización de convenciones sobre “cómo deben ser” las cosas, lo que restringe el descubrimiento de nuevas posibilidades expresivas.

El pensamiento divergente, definido por Guilford (1950) como la capacidad de pensar de manera distinta y novedosa, es un componente clave en la creatividad. Se manifiesta a través de cuatro dimensiones principales (Said-Metwaly et al., 2021):

Figura 2. Componentes del pensamiento divergente.



Fuente: Adaptación de Said-Metwaly et al. (2021). Elaboración propia con Canva, 2025.

Este pensamiento divergente comienza a desarrollarse desde edades muy tempranas y va creciendo gradualmente a los cinco, nueve y doce años, experimentando algunos descensos en ciertos puntos (Giancola et al., 2024). Esta etapa de 9-12 años coincide con el inicio de la moral convencional según Kohlberg (2015), un periodo en el que adquiere especial relevancia la opinión de los demás. Esta necesidad de aprobación externa puede limitar la creatividad natural del niño, generando miedo o vergüenza ante la posibilidad de ser juzgado. En consecuencia, esta generación espontánea de ideas bizarras deja de ser compartidas.

Saber estas características del alumnado es vital para centrar nuestros esfuerzos como docentes en el fortalecimiento del pensamiento divergente, la autoestima, la empatía y la gestión emocional, con el fin de contrarrestar este freno en el desarrollo creativo. Del mismo modo, comprender el origen y la persistencia de estos estereotipos resulta imprescindible si se pretende fomentar una expresión gráfica más libre, genuina y conectada con los procesos de pensamiento divergente en la infancia.

La exposición al arte contemporáneo, con sus diversas formas de representación y uso del color, puede ampliar el repertorio visual de los niños, tal y como defendía Read (1958), quien abogaba por una educación artística centrada en el desarrollo creativo del individuo. Por este motivo, a continuación, se abordará el arte contemporáneo como herramienta pedagógica para fomentar la libertad expresiva en la infancia.

2.3. El arte contemporáneo como herramienta educativa

2.3.1. Rasgos del arte contemporáneo relevantes para la educación artística

El arte contemporáneo se caracteriza por su pluralidad de formas, discursos y medios, así como por su constante cuestionamiento de los límites tradicionales del arte. Estas cualidades lo convierten en un recurso educativo valioso dentro del ámbito de la educación artística, ya que, promueve la reflexión crítica, la creatividad y la conexión con realidades sociales y culturales actuales (Hernández, 2007).

Una de las características más relevantes del arte contemporáneo es su énfasis en los procesos por encima de los resultados. Esta orientación fomenta en el alumnado una actitud exploratoria y experimental, en sintonía con metodologías pedagógicas activas que favorecen la autonomía y la construcción significativa del conocimiento (Eisner, 2004). Así, el arte se convierte no solo en un fin, sino en un medio para el desarrollo integral del estudiante.

Otro rasgo distintivo es la transversalidad temática. El arte contemporáneo aborda cuestiones como la identidad, el cuerpo, la tecnología, el medio ambiente o los derechos humanos, lo que permite establecer vínculos con otras áreas del currículo y promover una educación crítica y contextualizada (Aparici y García-Marín, 2019). En este sentido, se favorece una comprensión del arte como forma de conocimiento y como herramienta de transformación social. Asimismo, la naturaleza interdisciplinar del arte contemporáneo – que puede incluir desde performance y videoarte hasta arte digital o intervenciones en el espacio público – amplía las posibilidades expresivas y técnicas dentro del aula (Hernández, 2010). Esta variedad de lenguajes permite a los estudiantes encontrar modos propios de expresión, conectando con sus intereses, experiencias y contextos.

Finalmente, el arte contemporáneo rompe con la dicotomía entre artista y espectador, invitando a la participación activa del público y cuestionando las jerarquías tradicionales. Esta actitud se traslada al ámbito educativo al promover una pedagogía horizontal, donde el alumnado es el protagonista en el proceso de creación y aprendizaje (Freedman, 2003).

En conjunto, estas características permiten que el arte contemporáneo funcione como una herramienta educativa potente, no solo para enseñar arte, sino para formar ciudadanos críticos, sensibles y creativos.

2.3.2. Artistas y movimientos de referencia en Educación Primaria

El arte contemporáneo es una excelente vía para introducir a los estudiantes de Primaria en la creación artística. No solo potencia su creatividad, sino también sus habilidades críticas y socioemocionales. A través de artistas y movimientos actuales, los niños pueden conectar con la cultura de su tiempo y reflexionar sobre su entorno. A continuación, se destacan algunos artistas y movimientos especialmente relevantes como referencia en este contexto educativo:

- Yayoi Kusama: Su uso de patrones repetitivos y espacios inmersivos (Yayoi Kusama Studio, s.f.) es ideal para explorar la forma, el color y la simetría de manera accesible y lúdica.
- Keith Haring: Sus figuras de trazo simple y colores vibrantes, junto con su compromiso con la igualdad y el arte accesible, inspiran el trabajo colaborativo y la conciencia social. Estos valores siguen difundándose en la actualidad a través de la Keith Haring Foundation (s.f.).

- **Banksy**: Introduce a los niños al arte urbano como forma de expresión crítica y reflexión sobre temas sociales, tal como se observa en sus publicaciones en redes sociales, donde denuncia injusticias y conflictos actuales a través de intervenciones artísticas (Banksy, s.f.).
- **Arte Pop**: Andy Warhol, Roy Lichtenstein o Peter Blake, referentes clave del Pop Art (Osterworld, 1999), y artistas actuales como Kristin Kossi, quien reinterpreta íconos visuales en clave contemporánea (Kossi, s.f.), permiten trabajar la cultura visual, los medios y la creatividad aplicada a lo cotidiano.
- **Arte conceptual**: Estimula el pensamiento creativo al invitar a los niños a centrarse en las ideas, los mensajes y los procesos más que en el resultado visual final. Artistas como Martha Rosler, Jenny Holzer o Sophie Calle, emplean medios diversos para cuestionar normas sociales, políticas y de género, ofreciendo modelos potentes para trabajar la expresión crítica desde edades tempranas (Rosler, s.f.; Holzer, s.f.; Fraenkel Gallery, s.f.).
- **Minimalismo**: Enseña la importancia del espacio y la simplicidad. Artistas como Anne Truitt y Mar Vicente muestran cómo la reducción formal puede convertirse en una poderosa vía de expresión (Truitt, s.f.; Vicente, s.f.). Además, propuestas como las de Carmen Herrera, con sus formas geométricas y colores planos (Lisson Gallery, s.f.), resultan especialmente atractivas y accesibles para trabajar la exploración del color, la línea y el equilibrio visual desde una mirada lúdica.

Seguidamente, se propone la siguiente selección personal de artistas, adaptada a cada ciclo educativo, considerando el desarrollo evolutivo del alumnado:

Figura 3. *Artistas propuestos para trabajar en cada ciclo de la Educación Primaria.*



Fuente: Elaboración propia con Canva, 2025.

Además de los artistas de renombre internacional, es fundamental conectar con artistas y artesanos locales. Aunque menos conocidos, su relevancia cultural ofrece a los niños una forma directa de experimentar el arte. Visitar sus talleres y conocer sus procesos enriquece la experiencia educativa, mostrando que el arte también se produce en su entorno. Estos encuentros favorecen la identificación con las prácticas artísticas y permiten ver a los artistas como referentes cercanos, como es el caso de María Solías [@mariasolias](#) (s.f.). Así, los estudiantes no solo aprenden sobre arte, sino que comprenden mejor su contexto cultural y social, viviendo el arte de forma tangible y accesible.

2.3.3. Estrategias didácticas para enriquecer la representación gráfica a través del arte contemporáneo

El dibujo infantil es una herramienta clave en el desarrollo expresivo, cognitivo y emocional del niño. Sin embargo, en muchas escuelas se limita a reproducir modelos estereotipados, priorizando el resultado sobre el proceso creativo. Frente a esto, el arte contemporáneo – por su enfoque conceptual, su diversidad de lenguajes y su carácter experimental – ofrece un marco pedagógico ideal para ampliar las posibilidades gráficas del dibujo infantil (Hernández, 2007; Eisner, 2004).

El objetivo no es que los niños dibujen “mejor” en términos técnicos, sino que desarrollen una mirada personal, libre y creativa, superando estereotipos visuales que limitan su expresión. Para ello, es esencial proponer referentes variados y metodologías que promuevan la exploración, el juego, la improvisación y la autorreflexión. Como señala María Acaso (2009):

Cambiar la forma de acometer la acción educativa, ya que las teorías pedagógicas [...] deconstruyen mucho, pero construyen poco, dicen lo que no hay que hacer, pero no lo que hay que hacer, y ya va siendo hora de que se propongan alternativas concretas (Acaso, 2009, p.18)

A continuación, se presentan estrategias clave para ampliar la representación gráfica en el dibujo infantil:

- **Introducción a referentes artísticos contemporáneos no convencionales.** Mostrar obras de artistas como Jean-Michel Basquiat, Louise Bourgeois o Cy Twombly permite a los niños comprender que dibujar no implica copiar la realidad, sino crear significados propios. Estas

propuestas fomentan la aceptación de distintos modelos de representación y amplían el repertorio gráfico del alumnado (Freedman, 2003; Eisner, 2004).

- **Exploración de materiales y soportes alternativos.** Incorporar superficies como cartón, tela o materiales reciclados, junto a herramientas como ceras, tizas o elementos naturales, estimula nuevas formas de trazo y expresión. Este enfoque multisensorial rompe con el dibujo tradicional y abre caminos para una creación más libre (Vecchi, 2018).
- **Proyectos colaborativos e instalaciones gráficas.** El trabajo colectivo – como murales, instalaciones o intervenciones en el espacio escolar – fomenta la interacción, el diálogo y el respeto por otras formas de expresión. Estas experiencias ayudan a comprender el dibujo como una práctica expandida que habita el entorno, más allá del papel (Hernández, 2010).
- **Dinámicas basadas en la emoción y el cuerpo.** Propuestas como dibujar al ritmo de la música o a gran escala, promueven una conexión más auténtica entre cuerpo, pensamiento y trazo. Esta aproximación refuerza el vínculo entre dibujo y experiencia personal, potenciando una expresión más libre y subjetiva (Vecchi, 2018; Eisner, 2004).
- **Narrativas visuales y universos personales.** A través de relatos visuales los niños pueden representar formas, mundos imaginarios, pensamientos y emociones, usando el dibujo como medio de pensamiento y comunicación simbólica (Aparici y García-Marín, 2019).

En conjunto, estas estrategias transforman el dibujo infantil en una forma de pensar, sentir y construir significados desde una lógica personal y válida. El arte contemporáneo, así, no solo amplía las formas de representación gráfica, sino que empodera al niño como sujeto creativo, capaz de expresarse con libertad y autenticidad.

2.3.4. Beneficios del arte contemporáneo en el desarrollo creativo infantil

Considerando las estrategias expuestas, puede deducirse que la incorporación del arte contemporáneo en las aulas conlleva numerosos beneficios. A continuación, se sintetizan algunos de los aportes más significativos en el desarrollo integral del alumnado:

- **Estímulo del pensamiento divergente y la expresión personal.** Una de sus principales virtudes es la capacidad de cuestionar normas establecidas, promoviendo en los niños un pensamiento divergente, es decir, la generación de múltiples soluciones ante un mismo problema, como se abordaba en el [apartado 2.2.3](#). Desde esta perspectiva, la creación artística se convierte en un espacio de libertad que potencia la expresión individual y la

construcción de una identidad creativa (Vecchi, 2018). En este sentido, Stern destaca la importancia de un entorno de confianza para que el niño explore su universo interior sin presión, desarrollando representaciones gráficas originales y significativas (Stern, 2016).

- **Desarrollo de habilidades sociales y empatía.** Las actividades artísticas grupales refuerzan habilidades interpersonales como la comunicación, la cooperación y el respeto por las perspectivas ajenas (Mesas, López y Santos, 2023). Este enfoque inclusivo ayuda a los estudiantes a entender diferentes realidades y a construir una visión más comprensiva del mundo (Roldán, 2020).
- **Promoción de la autoexpresión y la resiliencia emocional.** El arte contemporáneo ofrece a los niños un espacio para la exploración emocional y la autoexpresión, permitiéndoles canalizar sentimientos que a menudo no pueden verbalizar. Esta dimensión simbólica favorece la construcción de la identidad y el desarrollo de una mayor resiliencia emocional (Arrufat, 2019). Así, el arte se transforma en un medio para el descubrimiento personal y el fortalecimiento del bienestar psicológico.
- **Potencial interdisciplinar e integración curricular.** Otro de sus grandes aportes es su capacidad para actuar como puente entre disciplinas. Como señalan Cantero (2011) y Roldán (2020), esta práctica artística permite integrar diferentes áreas del currículo de primaria, abordando los contenidos desde una mirada creativa y transversal. Así, el aprendizaje se vuelve más significativo y conectado con la realidad. Los museos y espacios culturales también juegan un papel clave en esta integración, al ofrecer oportunidades para que el alumnado explore la relación entre el arte y otros saberes (Castejón, 2021).
- **Vinculación con la tecnología y nuevos lenguajes.** La conexión entre arte contemporáneo y tecnología amplía aún más las posibilidades pedagógicas. Tal como indican Bacca-Pachón y Sierra-Castro (2022), esta relación favorece el desarrollo de habilidades técnicas y creativas, esenciales en un mundo cada vez más digital. La incorporación de herramientas tecnológicas en la creación artística prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro con una mirada innovadora.
- **Mejora de habilidades cognitivas y pensamiento crítico.** Más allá de la creatividad, la interacción con el arte contemporáneo estimula capacidades cognitivas como la atención, la resolución de problemas, la comunicación y el pensamiento crítico (Hetland et al., 2013). En contextos donde se promueve la participación activa y el diálogo en torno al arte, los niños aprenden a observar, interpretar y cuestionar el mundo con mayor profundidad.

Como señala Huerta (2022), este enfoque también contribuye a formar ciudadanos más conscientes, capaces de reflexionar sobre la realidad multicultural en la que viven y participar activamente en ella.

A pesar de sus múltiples beneficios, la implementación del arte contemporáneo en la educación primaria y en general, en nuestro sistema educativo, presenta desafíos. Entre ellos destacan la falta de formación específica del profesorado y la escasez de recursos didácticos (Bacca-Pachón y Sierra-Castro, 2022). Ante este panorama, resulta imprescindible invertir en la formación continua del profesorado y promover estrategias que permitan integrar el arte contemporáneo de forma efectiva y significativa en el aula (Effland, Freedman y Stuhr, 2003). Considerando todo el compendio de este marco teórico, es necesaria la siguiente reflexión: educar la mirada y estimular la creación infantil.

El análisis del dibujo infantil (tanto en su dimensión gráfica como cromática) permite detectar los procesos de construcción simbólica y de apropiación visual. Reconocer la diferencia entre esquema y estereotipo es esencial para comprender la repetición gráfica como parte natural del desarrollo infantil y para identificar la pérdida de creatividad inducida por modelos externos dominantes.

Como docentes, es fundamental estimular la creación personal, ofrecer referentes artísticos diversos y fomentar una mirada crítica hacia las imágenes que nos rodean. En la práctica educativa, se hace urgente reflexionar sobre cómo intervenir pedagógicamente para potenciar la diversidad gráfica, revalorizar el error y permitir que el dibujo vuelva a ser una herramienta libre, expresiva y plural. Además, dada la escasa investigación actual sobre el impacto de los medios digitales en la expresión gráfica infantil, se abre un campo fértil para futuros estudios que analicen este fenómeno en profundidad.

3. Diseño del proyecto

Tras lo expuesto en el marco teórico, a continuación, se detalla el proyecto didáctico-artístico que se propone para llevar a cabo con alumnos de Educación Primaria.

3.1. Contextualización

La enseñanza de las artes plásticas y el enfoque creativo en las aulas del sistema educativo español es insuficiente, a pesar de sus múltiples beneficios. De hecho, autores como Díaz-Obregón denunciaban ya hace años:

La enseñanza de las artes plásticas en nuestro país ha sufrido y sigue sufriendo un retraso en cuanto a contenidos y métodos didácticos respecto a otros países. Todavía sigue sorprendiendo la escasa presencia del arte contemporáneo en el currículo artístico nacional, que es mínima en la enseñanza obligatoria, pero que tampoco es desbordante en la enseñanza universitaria (Díaz-Obregón, 2002, p.288).

Ante esto, surge la pregunta: *¿por qué no se le concede la importancia que merece?* Tal vez esta falta de relevancia se deba a una comprensión limitada del arte contemporáneo, que a menudo lo aleja del público general (Arrufat, 2019). Otra posible explicación podría estar vinculada a influencias políticas y económicas. Si la expresión gráfica infantil es crucial para el desarrollo integral de los niños, ¿por qué no se estudian más a fondo sus dibujos?

Con base a estos argumentos, este Trabajo de Fin de Máster propone incorporar el arte contemporáneo en las aulas, con el objetivo principal de enriquecer la expresión gráfica de los alumnos. El proyecto está dirigido a niños de entre 8 y 12 años, específicamente a varios alumnos con los que tuve la oportunidad de trabajar durante mis prácticas en el Máster. Dichas prácticas se llevaron a cabo en un contexto de educación no formal, en la **Escuela de Arte y Creatividad Casiopea**.

3.1.1. Características del entorno

La Escuela de Arte y Creatividad Casiopea está ubicada en el municipio de Coslada, dentro de la Comunidad de Madrid. Con una población de 82.290 habitantes (Ayuntamiento de Coslada, 2024), Coslada es una ciudad de carácter urbano que se distingue por su diversidad social y cultural. La escuela se encuentra concretamente en el Barrio del Puerto, una zona que

presenta un nivel socioeconómico medio, reflejado en el perfil heterogéneo de las familias que participan en sus actividades.

Esta ubicación estratégica permite a Casiopea llegar a una comunidad amplia y diversa, ofreciendo una formación artística accesible y de calidad. La oferta cultural del municipio, aunque limitada en comparación con el centro de Madrid, incluye centros culturales, bibliotecas y teatros que complementan la experiencia educativa de los alumnos.

Casiopea abrió sus puertas el 7 de enero de 2017 con el objetivo de crear un espacio donde la creatividad y la libertad de expresión fueran pilares fundamentales. Desde entonces, la escuela ha experimentado un crecimiento constante, tanto en el número de alumnos como en la variedad de cursos ofrecidos. Actualmente, se imparten clases de artes plásticas a niños desde los 3 años hasta adultos, lo que permite un enfoque pedagógico adaptado a las necesidades de cada grupo de edad.

3.1.2. Características del centro educativo

El proyecto educativo de la Escuela de Arte y Creatividad Casiopea se caracteriza por un enfoque innovador que se aleja de los métodos tradicionales de enseñanza del arte, aún presentes en muchos centros educativos. En lugar de centrarse exclusivamente en la técnica, Casiopea apuesta por un aprendizaje basado en la experimentación, el descubrimiento y la expresión personal, sin olvidar que nos encontramos dentro del ámbito de la educación no formal, lo que permite una metodología más flexible que en los entornos de educación formal convencionales, de acuerdo con Nuria Casal (Comunicación personal 19 de abril del 2025), directora de la escuela.

En el taller, los alumnos tienen libertad de movimiento, eligen los materiales con los que desean trabajar y gestionan su propio proceso creativo. Esta metodología fomenta la autonomía, el pensamiento crítico y la toma de decisiones, permitiendo que cada estudiante desarrolle un estilo artístico propio, esencial para su crecimiento personal y académico.

Una de las señas de identidad del centro es su compromiso con una visión inclusiva y diversa del arte. Se promueve activamente el conocimiento de artistas y corrientes artísticas variadas, prestando especial atención a dar visibilidad a mujeres artistas que han sido históricamente invisibilizadas en el relato artístico convencional.

Casiopea dispone de instalaciones modestas pero funcionales en un local a pie de calle, acondicionado para favorecer un entorno de aprendizaje dinámico y flexible. Cuenta con taller principal, pequeño almacén, lavabos y aseo, y su mobiliario versátil permite adaptar el espacio según las necesidades de cada clase. El aula incorpora proyectores, ordenadores y altavoces, además de caballetes, acrílicos, pinceles, acuarelas, lápices, rotuladores y materiales reciclados, entre otros muchos, lo cual fomenta la experimentación y múltiples técnicas.

El equipo docente está formado por profesionales con una sólida trayectoria en educación artística. La directora, Nuria Casal, coordina el funcionamiento general del centro y dirige los grupos de infantil, juvenil y adultos. Le acompañan Tamara Ramos, responsable de los grupos de miniartistas (niños de 3 a 8 años) y parte de los grupos juveniles, y María Solías - mencionada anteriormente - quien imparte clases de cómic. Se trata de un equipo cercano y comprometido, que fomenta un ambiente de confianza, escucha activa y colaboración constante, donde las ideas de los alumnos pueden florecer libremente.

La programación educativa está pensada para inspirar y motivar a los estudiantes. Cada mes se trabaja una temática vinculada a un evento cultural, una corriente artística o una propuesta conceptual (como el Año Nuevo Chino, el Impresionismo, las Mujeres Artistas o el Surrealismo), lo que permite a los alumnos explorar distintos enfoques, técnicas y lenguajes.

3.1.3. Características del grupo de alumnado

En este caso, el análisis se centra en el grupo infantil compuesto por niños y niñas de entre 8 y 12 años. Cada día de la semana asiste a la escuela un grupo distinto, con una media de aproximadamente 10 alumnos por sesión. La mayoría del alumnado en esta franja de edad son niñas, lo que genera dinámicas grupales activas y un ambiente colaborativo.

En cuanto a la diversidad del grupo, se identifican algunas necesidades educativas específicas que enriquecen la experiencia del aula. Entre los estudiantes se encuentra un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA), así como otro alumno diagnosticado con Altas Capacidades (AACC).

La socialización dentro del grupo es positiva y se fomenta desde el enfoque pedagógico de la escuela, que promueve la cooperación, el respeto por los procesos individuales y el trabajo compartido. Este clima facilita la inclusión y el desarrollo emocional y creativo de todos los participantes.

3.2. Marco legislativo

A pesar de enmarcarse en el ámbito de la educación no formal, el presente proyecto didáctico-artístico toma como referencia la legislación educativa vigente, tanto a nivel nacional como autonómico. En este sentido, se fundamenta en la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, así como en el *Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid* (en adelante Decreto 61/2022). Este marco normativo servirá de base para la estructuración de los aprendizajes, los cuales serán adaptados de manera flexible a las características específicas del contexto de actuación y a las necesidades derivadas de la intervención educativa.

3.3. Elementos curriculares

A continuación, se describen todos los elementos curriculares que componen la acción didáctica siendo: los objetivos didácticos (los cuales se expondrá el objetivo general y específicos), las competencias clave y específicas, los saberes básicos y los contenidos legislativos y específicos.

3.3.1. Objetivos didácticos

Según el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* (en adelante Real Decreto 157/2002) se entiende por objetivo aquel «logro que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de competencias clave» (Real Decreto 157/2022, p.6).

Este proyecto didáctico-artístico pretende visibilizar la importancia de la expresión gráfica infantil, a través del fortalecimiento de la creatividad artística en los alumnos y su pensamiento crítico a la hora de trabajar en actividades que desafían los estereotipos gráficos y cromáticos. De esta forma, se propone como **objetivo general** que todas las actividades tengan como fin: *explorar diversas técnicas, materiales y soportes para expresar libremente sus ideas y emociones de forma gráfica*.

Para ello, se establecen los siguientes **objetivos específicos**, enumerados para facilitar su comprensión posterior en las tablas de actividades ([apartado 3.6.](#)):

- 1) Desarrollar el pensamiento creativo y divergente, generando ideas originales y múltiples soluciones en los procesos de creación artística.
- 2) Proponer representaciones alternativas en el uso de colores y construcciones tradicionales.
- 3) Proponer representaciones alternativas en el uso de formas, grafismos y construcciones tradicionales.
- 4) Observar activamente su entorno para generar diversos puntos de vista de la representación de la realidad.
- 5) Respetar y valorar las diferentes ideas, formas de expresión y producciones artísticas, tanto propias como de sus compañeros.
- 6) Practicar una forma de trabajo responsable, con iniciativa, curiosidad, creatividad, espíritu crítico y con confianza en sí mismos.

3.3.2. Competencias clave

El Real Decreto 157/2022 señala la importancia de las competencias clave pues son aquellos «desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales» (Real Decreto 157/2022, p.6). Si nos fijamos en el Anexo I del Decreto 61/2022, esta propuesta se centraría en el desarrollo de la **Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)**. De ella se extraen los siguientes descriptores operativos, considerándose éstos como las capacidades que debe adquirir el alumnado:

CCEC1. Reconoce y aprecia los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico, comprendiendo las diferencias culturales y la necesidad de respetarlas.

CCEC2. Reconoce especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, y se interesa por ellas, identificando los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.

CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones de forma creativa, empleando distintos lenguajes artísticos y culturales, integrando su propio cuerpo, interactuando con el entorno y desarrollando sus capacidades afectivas.

CCEC4. Experimenta de forma creativa con diferentes medios y soportes, y diversas técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para elaborar propuestas artísticas y culturales.

3.3.3. Competencias específicas

Por otro lado, las competencias específicas son «desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área o ámbito» (Real Decreto 157/2022, p.6). Puede decirse que son un nexo entre las competencias clave y los saberes básicos y los criterios de evaluación – explicados más adelante –.

Haciendo alusión al **área de Educación Artística** en el Decreto 61/2022 se establecen las siguientes competencias específicas, las cuales se trabajarán de forma transversal:

Tabla 1. *Competencias específicas del proyecto didáctico artístico.*

1. Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad.
2. Investigar sobre manifestaciones culturales y artísticas y sus épocas, empleando diversos canales, medios y técnicas, para disfrutar de ellas, entender su valor y empezar a desarrollar una sensibilidad artística propia.
3. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales, para producir obras propias.
4. Participar del diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas, teniendo en cuenta el proceso y asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, para desarrollar la creatividad y la noción de autoría.

Fuente: Decreto 61/2022 (p.41-49).

3.3.4. Saberes básicos

De acuerdo con el Real Decreto 157/2022 los saberes básicos son aquellos «conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área o ámbito y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas.» (Real Decreto 157/2022, p.6).

Seguidamente, se abordan los contenidos legislativos y los contenidos específicos de este proyecto.

3.3.5. Contenidos legislativos

Siguiendo lo establecido en el Decreto 61/2022 las actuaciones se centrarán en el desarrollo del **Bloque II: Educación plástica y visual**, concretándose en los siguientes tres apartados fundamentales: Recepción y análisis, creación e interpretación y artes plásticas, visuales y audiovisuales:

Tabla 2. *Conocimientos, destrezas y actitudes extraídas del Decreto 61/2022.*

	CONOCIMIENTOS, DESTREZAS Y ACTITUDES		
	1º CICLO EP	2º CICLO EP	3º CICLO EP
A. Recepción y análisis	<ul style="list-style-type: none"> - Recepción y apreciación de obras artísticas. - Normas elementales de comportamiento y respeto en la recepción de propuestas artísticas, plásticas, visuales y audiovisuales en diferentes lugares. El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción. - Vocabulario específico básico de las artes plásticas, visuales y las artes audiovisuales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recepción y apreciación de obras artísticas. - Normas comunes de comportamiento y actitud en la recepción de propuestas artísticas plásticas, visuales y audiovisuales en diferentes lugares. - Vocabulario específico de uso común en las artes plásticas, visuales y audiovisuales. - Análisis de obras artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recepción y apreciación de obras artísticas. - Normas de comportamiento y actitud en la recepción de propuestas artísticas plásticas, visuales y audiovisuales en diferentes lugares. El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción. - Vocabulario específico de las artes plásticas, visuales y las artes audiovisuales. Estrategias básicas de análisis de obras artísticas.
B. Creación e interpretación	<ul style="list-style-type: none"> - Fases del proceso creativo: planificación guiada y experimentación: preparación, generación y resultado. Ejecución individual y grupal. - Valoración, respeto e interés tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales y audiovisuales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fases del proceso creativo: planificación, interpretación y experimentación. - Respeto, interés y valoración, tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales y audiovisuales. 	<ul style="list-style-type: none"> - El proceso creativo. - Evaluación, respeto, interés y valoración tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales, audiovisuales.
C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos configurativos básicos del lenguaje visual: punto, línea, plano, textura, color. - Materiales, instrumentos, soportes y técnicas elementales utilizados en la expresión plástica y visual. - Medios, soportes y materiales de expresión plástica y visual. Técnicas bidimensionales y tridimensionales básicas de composición, equilibrio y proporción en dibujos y modelados sencillos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos configurativos básicos del lenguaje visual y sus posibilidades expresivas y comunicativas: punto, línea, plano, textura, color. - Materiales, instrumentos, soportes y técnicas de uso común utilizados en la expresión plástica y visual. - Medios, soportes y materiales de expresión plástica y visual. Técnicas bidimensionales y tridimensionales en dibujos y modelados sencillos utilizando elementos básicos de composición, equilibrio y proporción. - Normas básicas de comportamiento y respeto ante las producciones propias y de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos configurativos del lenguaje visual y sus posibilidades expresivas y comunicativas: punto, línea, plano, textura, color. - Materiales, instrumentos, soportes y técnicas en la expresión plástica y visual. - Medios, soportes y materiales de expresión plástica y visual. Técnicas bidimensionales y tridimensionales en dibujos y modelados incluidos los formatos artísticos contemporáneos.

Fuente: Decreto 61/2022 (p.43-49). Elaboración propia, 2025.

3.3.6. Contenidos específicos del proyecto

Teniendo en cuenta los conocimientos, destrezas y actitudes previamente identificados, se plantean de manera más específica los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se trabajarán a lo largo de las actividades propuestas posteriormente. Estos contenidos se adaptarán de forma flexible, favoreciendo así un aprendizaje más abierto y dinámico, en coherencia con el carácter libre y menos estructurado propio de un entorno de educación no formal. Del mismo modo, los aprendizajes se han unificado para los tres ciclos, dado que los grupos de clase son de carácter multinivel y se atenderán a las particularidades y ritmos individuales de cada alumno.

Tabla 3. *Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propuestos para la intervención educativa.*

C. conceptuales:	<ul style="list-style-type: none"> ○ Recepción y apreciación de diversas propuestas artísticas contemporáneas. ○ Elementos del lenguaje visual: punto, línea, plano, textura, color y sus posibilidades expresivas y comunicativas. ○ Materiales, instrumentos, soportes y técnicas empleados en la expresión plástica y visual. ○ Técnicas y estrategias de lectura e interpretación de la imagen.
C. procedimentales:	<ul style="list-style-type: none"> ○ El proceso creativo: fases de planificación, experimentación, interpretación y evaluación. ○ Análisis y valoración crítica de obras artísticas variadas. ○ Participación en espacios de diálogo y reflexión compartida: empleo de un vocabulario artístico en la expresión de ideas, procesos y producciones. ○ Planificación, experimentación y realización de producciones tanto individuales como grupales. ○ Utilización de distintos materiales, soportes y técnicas en la creación de obras plásticas y visuales. ○ Desarrollo de producciones plásticas utilizando técnicas bidimensionales y tridimensionales, integrando principios básicos de composición, equilibrio y proporción.
C. actitudinales:	<ul style="list-style-type: none"> ○ Respeto, valoración e interés por las creaciones propias y ajenas. ○ Respeto y cumplimiento de las normas de comportamiento (atención, cuidado de las obras, espacios y materiales...) ○ Reconocimiento y aprecio del proceso creativo por encima de la importancia del producto final terminado. ○ Interés y curiosidad por las diferentes expresiones culturales y artísticas.

Fuente: Elaboración propia, 2025.

3.4. Metodología

A continuación, se aborda el conjunto de principios metodológicos, estrategias, técnicas y acciones planificadas que se llevarán a cabo para facilitar el aprendizaje de los alumnos.

3.4.1. Principios metodológicos

La metodología adoptada en este proyecto didáctico-artístico se sustenta en un enfoque activo, creativo y centrado en el alumno, que promueve el desarrollo del pensamiento divergente, la autonomía y la expresión gráfica libre. Esta propuesta parte del convencimiento de que el arte contemporáneo, por su carácter transgresor y plural, constituye una herramienta educativa eficaz para romper con los esquemas visuales tradicionales y enriquecer las producciones gráficas infantiles (Hernández, 2007; Eisner, 2004).

En este sentido, se otorga prioridad al proceso creativo sobre el producto final, en coherencia con las premisas del arte contemporáneo y de una educación artística orientada a la exploración más que a la reproducción. Como sostienen Lowenfeld y Brittain (1980), el arte infantil debe entenderse como una forma de pensamiento visual y emocional, no como una destreza técnica que aspire a cumplir con estándares de belleza adultos. Por tanto, se rechazan las prácticas que premian únicamente el “buen resultado” o la “corrección formal”, pues estas tienden a reforzar los esquemas gráficos y a limitar la espontaneidad y autenticidad del alumnado (Martínez y Delgado, 1983).

En este marco sensible a la creación, se incorpora también la perspectiva de la a/r/tografía, una metodología de investigación basada en las artes que articula las dimensiones de artista (a), investigadora (r) y docente (t)³. Tal y como señalan Marín-Viadel y Roldán (2019), la a/r/tografía adopta un enfoque rizomático y reflexivo, donde el conocimiento emerge del hacer artístico y del pensamiento situado, producto de la experiencia compartida. La intervención de la a/r/tografía se lleva a cabo como artista, promoviendo la generación y análisis de propuestas visuales; como docente, acompañando los procesos expresivos; y como investigadora, observando, documentando y reflexionando críticamente lo que ocurre en el aula-taller.

³ Cada letra en la palabra inglesa “art” representa las dimensiones de: artista (*artist*), investigadora (*researcher*) y docente (*teacher*), formando un acróstico (Marín-Viadel y Roldán, 2019).

Desde una perspectiva constructivista y humanista, se promueve un aprendizaje significativo en el que el alumnado construye conocimiento a través de la experiencia, la reflexión y la creación, un principio que resuena con la visión de Piaget (1972) considerando la inteligencia como un proceso activo de organización y adaptación al entorno. Esta idea se complementa con aportes de la neuroeducación, subrayando la importancia del desarrollo sensorial, emocional y motor en la producción artística (Tokuhamu-Espinosa, 2014; Sousa, 2017). En este marco, el aula se concibe como un entorno seguro, flexible y no jerárquico, donde el alumnado tiene una mayor libertad, rompiendo con la rigidez del sistema educativo tradicional.

Este enfoque metodológico favorece un clima creativo que se aleja de la evaluación estandarizada y fomenta la expresión auténtica del mundo interior de los niños. Así, se impulsa una mirada crítica y plural hacia la cultura visual dominante, visibilizando otras formas de representar, sentir y narrar el entorno desde lo subjetivo, lo diverso y lo emocional.

3.4.2. Estrategias y técnicas metodológicas

Las estrategias metodológicas propuestas están directamente alineadas con los principios anteriormente descritos, y se estructuran en torno a los siguientes ejes fundamentales:

- A. Exploración libre de materiales y técnicas.** Se fomenta el uso de soportes y herramientas para ampliar el repertorio gráfico del alumnado (Vecchi, 2018) y desarrollar la conciencia perceptiva sensible (Lowenfeld y Brittain, 1980). Se promueve la toma de decisiones y la autorregulación, favoreciendo la libertad, la iniciativa y la confianza en uno mismo. En palabras de María Montessori, «la primera tarea de la educación es agitar la vida, pero dejarla libre para que se desarrolle».
- B. Introducción de referentes del arte contemporáneo.** Frente a una enseñanza centrada en el estudio de artistas “clásicos, muertos y reconocidos por el sistema del arte” tal y como denuncia Acaso (2009), se apuesta por referentes actuales y cercanos que conecten con la cultura visual del alumnado, fortaleciendo su identidad y sentido de pertenencia.
- C. Acompañamiento flexible y valoración del error como parte del proceso.** Se evita imponer un modelo único de desarrollo gráfico o estético. En lugar de corregir, se acompaña; en vez de calificar, se dialoga. El error se considera como un elemento imprescindible del aprendizaje creativo, tal como señalan Eisner (2004) y Stern (2016).

Este enfoque fomenta la exploración sin miedo, la resiliencia emocional y el desarrollo de una voz visual propia, cuestionando los estándares normativos de belleza.

- D. Reflexión crítica y autoevaluación.** Se integran momentos de diálogo, metacognición y observación de procesos, en los que el alumno analiza sus elecciones gráficas y reconoce su evolución creativa (Acaso, 2009; Stern, 2016). Se animará al alumnado a preguntarse por qué dibujan lo que dibujan y de la forma en que lo hacen: *¿Por qué dibujo esto así? ¿Porque lo he visto en algún sitio? ¿Porque me lo enseñaron así? ¿Porque me parece “bonito” o correcto según lo que dicen los adultos?* Y más allá: *¿Y si eso que consideramos bonito no es una verdad universal, sino algo que hemos aprendido sin darnos cuenta? ¿Quién nos lo ha enseñado? ¿La escuela? ¿La televisión? ¿Las redes sociales?* El objetivo es que los alumnos se sientan libres de romper con esos moldes visuales y experimenten con nuevas formas de representar el mundo según su propia mirada, sin temor al juicio o a la necesidad de ajustarse a lo que se considera estéticamente aceptado.
- E. Tiempos flexibles y respeto a los ritmos individuales.** Aunque cada actividad tiene una duración estimada, se adoptará una temporalización distendida, que permita al alumnado desarrollar sus ideas a su ritmo, sin ansiedad ni presión por “terminar”. Esta decisión metodológica responde al deseo de preservar la motivación intrínseca, la concentración profunda y el bienestar emocional durante la creación artística (Stern, 2016). Por supuesto, esta flexibilidad no implica una ausencia de límites temporales: las propuestas se encuadrarán en plazos razonables que favorezcan tanto la autonomía como el compromiso personal, evitando que una única actividad se prolongue indefinidamente. Este equilibrio entre estructura y libertad es clave en contextos como el de la educación no formal, donde el objetivo es acompañar procesos más que evaluar productos cerrados.

3.4.3. Fases del proyecto didáctico-artístico

Esta propuesta contiene cuatro situaciones de aprendizaje, es decir «situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas.» (Real Decreto 157/2022, p.6).

Dichas situaciones se estructuran en tres fases secuenciadas, coherentes con una progresión metodológica que va de la exploración inicial a la consolidación de aprendizajes:

1. **Fase inicial: sensibilización y diagnóstico.** Donde normalmente, se presentan algunas obras de arte contemporáneo (adaptadas al nivel de los alumnos) que traten sobre la temática que se va a trabajar (collage, exageraciones, etc.) También se incluyen puestas en común y *brainstorming* para averiguar qué saben los alumnos sobre el tema y poder adaptar la práctica docente, sirviendo esta primera fase como punto de partida.
2. **Fase de desarrollo: creación y experimentación.** Aquí es donde residen las propuestas artísticas que desafían los estereotipos cromáticos y gráficos. Se desarrollarán las ideas, concediendo a los niños tiempo y libertad, sin presión por producir un resultado inmediato. Es un momento para valorar el momento de inspiración personal y respetar la diversidad de respuestas visuales, donde los niños también desarrollarán su capacidad de planificación, toma de decisiones y resolución de problemas durante el proceso artístico.
3. **Fase final: exposición y reflexión.** Para terminar, todas las actividades concluirán en una reflexión y diálogo sobre el aprendizaje adquirido. También podrán presentar sus obras, individuales o grupales, promoviendo la valoración del proceso sobre el resultado.

Esta estructura metodológica, fundamentada en una pedagogía crítica, inclusiva y creativa, tiene como fin último potenciar la libertad expresiva del alumnado y enriquecer sus capacidades gráficas desde una mirada contemporánea y significativa.

3.5. Temporalización

Este proyecto tiene una duración estimada de tres meses: de febrero a abril. Será fundamental respetar el ritmo y las necesidades del alumnado, así como las distintas fases del proceso creativo. La propuesta consiste en que cada grupo trabaje en una actividad distinta cada dos semanas (una sesión de actividad diferente por semana). No olvidemos que cada día de la semana acude al centro un grupo de alumnos diferente, por lo que en el caso del viernes 28 de febrero (no lectivo en la Comunidad de Madrid) los alumnos de ese grupo terminarían esa actividad la siguiente semana (viernes 7 de marzo). Se aprovechará esos días sueltos (4, 5 y 6 de marzo) para organizar las actividades siguientes y atender a posibles contratiempos.

De esta forma, los niños cambiarán de actividad cada dos semanas, lo que permitirá una dinámica fluida y variada a lo largo del proyecto. A continuación, se expresa de forma visual un cronograma de la secuenciación didáctica:

Tabla 4. Cronograma propuesto para el desarrollo del proyecto didáctico-artístico.

CRONOGRAMA FEBRERO – ABRIL 2025						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
				FEB	1	2
3	4	5	6	7	8	9
	MANCHAS MÁGICAS					
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
	¿Y SI...?					
24	25	26	27	28 ⁴	MAR	1
3	4	5	6	7	8	9
	¿Y SI...?					
10	11	12	13	14	15	16
	COSAS RARAS RARÍSIMAS					
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
	DESMONTANDO CLÁSICOS					
31	ABR	1	2	3	4	5
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

Fuente: Elaboración propia, 2025.

⁴ Las casillas sombreadas en salmón indican días festivos y no lectivos, según la Orden 1177/2024, de 5 de abril, del Consejero de Educación, Ciencia y Universidades, por la que se establece el calendario escolar para el curso 2024/2025 en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid (Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, 2024).

3.6. Actividades

A continuación, se describe de forma minuciosa las actividades que componen este proyecto didáctico-artístico y que servirán para trabajar todos los aprendizajes propuestos previamente.

Cada actividad se ha dispuesto en un cuadro explicativo, donde se contempla la duración, el objetivo general, los objetivos específicos, los tres tipos de contenido, el desarrollo de la tarea en sí y los recursos necesarios (materiales, espaciales y personales).

Este proyecto didáctico-artístico propone cuatro actividades diferentes debido a la extensión del trabajo, sin embargo, en la práctica se podrían plantear muchas más, ya que, la creatividad es un campo abierto, sin final ni mapa, donde cada paso puede ser una nueva obra.

MANCHAS MÁGICAS		Duración: 2 sesiones de 30 minutos cada una.
Objetivo general: <i>Explorar diversas técnicas, materiales y soportes para expresar libremente sus ideas y emociones de forma gráfica.</i>		
Objetivos específicos: <ol style="list-style-type: none"> 1) Desarrollar el pensamiento creativo y divergente, generando ideas originales y múltiples soluciones en los procesos de creación artística. 2) Proponer representaciones alternativas en el uso de colores y construcciones tradicionales. 3) Proponer representaciones alternativas en el uso de formas, grafismos y construcciones tradicionales. 5) Respetar y valorar las diferentes ideas, formas de expresión y producciones artísticas, tanto propias como de sus compañeros. 6) Practicar una forma de trabajo responsable, con iniciativa, curiosidad, creatividad, espíritu crítico y con confianza en sí mismos. 		
Contenidos		
Conceptuales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Elementos del lenguaje visual: punto, línea, plano, textura, color y sus posibilidades expresivas y comunicativas. ○ Materiales, instrumentos, soportes y técnicas empleados en la expresión plástica y visual. ○ Técnicas y estrategias de lectura e interpretación de la imagen. 	Procedimentales: <ul style="list-style-type: none"> ○ El proceso creativo: fases de planificación, experimentación, interpretación y evaluación. ○ Participación en espacios de diálogo y reflexión compartida, empleo de un vocabulario artístico en la expresión de ideas, procesos y producciones. ○ Planificación, experimentación y realización de producciones individuales. ○ Utilización de distintos materiales, soportes y técnicas en la creación de obras plásticas y visuales. ○ Desarrollo de producciones plásticas utilizando técnicas bidimensionales, integrando principios básicos de composición, equilibrio y proporción. 	Actitudinales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Respeto, valoración e interés por las creaciones propias y ajenas. ○ Respeto y cumplimiento de las normas de comportamiento (atención, cuidado de las obras, espacios y materiales...) ○ Reconocimiento y aprecio del proceso creativo por encima de la importancia del producto final terminado. ○ Interés y curiosidad por las diferentes expresiones culturales y artísticas.

Desarrollo: En esta actividad vamos a crear ilustraciones de rostros de una forma no convencional, a través de la simetría por impresión. Esta idea se inspira en las famosas manchas del test psicológico de Hermann Rorschach, que utiliza imágenes simétricas ([Anexo 1](#)) para explorar las percepciones y asociaciones personales de quien las observa. Al igual que en el test, esta actividad es un ejemplo excepcional del poder de la interpretación visual, donde los niños deberán buscar formas y significados en lo abstracto.

Primeramente, mostraremos a los niños un ejemplo de “una mancha mágica” para que puedan imaginarse cómo quedará, pero – y esto es sumamente importante- no revelaremos que después realizaremos un dibujo de un rostro encima, para que no generen expectativas ni prejuicios de cómo situar las manchas. Los niños decidirán cómo doblar su hoja (tamaño A4 y un gramaje de 120gr) si horizontal o vertical y pondrán su nombre.

Después, a través de manchas sustanciales de acrílicos de colores realizarán manchas en una mitad de su hoja, utilizando libremente los colores y combinaciones que más les gusten ([Anexo 2](#)). La paleta de colores será previamente preparada por la maestra (en los primeros niveles) ofreciendo a los alumnos una paleta con tonos desaturados y otra paleta con tonos pasteles. A partir del segundo ciclo de Educación Primaria, los alumnos podrán preparar ellos mismos sus mezclas de colores. Una vez terminado, doblarán y las manchas se transferirán de forma simétrica al otro lado del papel, creando un efecto de manchas de Rorschach ([Anexo 3](#)). Dejaremos secar por completo.

En otra sesión, preguntaremos a los niños qué ven en esas manchas, haciendo preguntas como: *¿qué es esto?*, *¿de qué tiene forma?*, *¿veis una cara?*, *¿dónde estarían las orejas?*, etc. La idea es que los alumnos comiencen a ver formas donde antes no lo veían. Después cada niño dibujará con ceras blandas el rostro que le sugieran sus manchas, pudiendo inventarse un personaje ([Anexo 4](#)). También podrán retocar su dibujo utilizando lápices de colores. Por último, para complementar esta actividad, los niños podrán poner nombre a este personaje e inventarse una historia.

Para terminar, se realizará una reflexión sobre cómo podemos crear personajes o dibujar caras - en este caso - de forma diferente a lo que se suele plantear convencionalmente, además de valorar la diversidad artística en el aula, donde los niños podrán exponer su creación al grupo.

Recursos:	<i>Materiales:</i> papel de 120 gr tamaño A4 (uno por alumno), acrílicos de colores, paletas de pintura, pinceles redondos (tamaños 6-12), ceras blandas de colores (tipo Manley), lápices de colores, recipiente con agua y trapos para la limpieza del material.
	<i>Espaciales:</i> aula de arte, donde se necesitarán mesas lo suficientemente grandes para disponer a todo el grupo en círculo.
	<i>Personales:</i> maestra de arte y alumnos de Primaria.

¿Y SI...?		Duración: 2 sesiones de 45 minutos cada una.
Objetivo general: <i>Explorar diversas técnicas, materiales y soportes para expresar libremente sus ideas y emociones de forma gráfica.</i>		
Objetivos específicos: <ol style="list-style-type: none"> 1) Desarrollar el pensamiento creativo y divergente, generando ideas originales y múltiples soluciones en los procesos de creación artística. 3) Proponer representaciones alternativas en el uso de formas, grafismos y construcciones tradicionales. 4) Observar activamente su entorno para generar diversos puntos de vista de la representación de la realidad. 5) Respetar y valorar las diferentes ideas, formas de expresión y producciones artísticas, tanto propias como de sus compañeros. 6) Practicar una forma de trabajo responsable, con iniciativa, curiosidad, creatividad, espíritu crítico y con confianza en sí mismos. 		
Contenidos		
Conceptuales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Recepción y apreciación de diversas propuestas artísticas contemporáneas. ○ Elementos del lenguaje visual: punto, línea, plano, textura, color y sus posibilidades expresivas y comunicativas. ○ Materiales, instrumentos, soportes y técnicas empleados en la expresión plástica y visual. 	Procedimentales: <ul style="list-style-type: none"> ○ El proceso creativo: fases de planificación, experimentación, interpretación y evaluación. ○ Análisis y valoración crítica de obras artísticas variadas. ○ Participación en espacios de diálogo y reflexión compartida, empleo de un vocabulario artístico en la expresión de ideas, procesos y producciones. ○ Planificación, experimentación y realización de producciones individuales. ○ Utilización de distintos materiales, soportes y técnicas en la creación de obras plásticas y visuales. ○ Desarrollo de producciones plásticas utilizando técnicas bidimensionales integrando principios básicos de composición, equilibrio y proporción. 	Actitudinales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Respeto, valoración e interés por las creaciones propias y ajenas. ○ Respeto y cumplimiento de las normas de comportamiento (atención, cuidado de las obras, espacios y materiales...) ○ Reconocimiento y aprecio del proceso creativo por encima de la importancia del producto final terminado. ○ Interés y curiosidad por las diferentes expresiones culturales y artísticas.

Desarrollo: ¿Qué pasaría si de pronto el aula donde nos situamos toma un punto de vista diferente? Con esta actividad los alumnos tendrán que representar el espacio en el que se encuentran utilizando diferentes “perspectivas”.

En una sesión, debatiremos sobre cómo es nuestra aula, qué elementos se encuentran en ella y después preguntaremos a los alumnos de qué otras formas posibles podría ser este espacio. Para plasmar estos conceptos mostraremos a los alumnos algunos ejemplos de obras contemporáneas, como los referidos en el [\(Anexo 5\)](#). Estos ejemplos sugieren espacios convencionales que han sido modificados y que, por tanto, se expresan desde diversos puntos de vista como el trabajo de Do Ho Suh (*Hub-1, Entrance, 296-8, Sungbook*), las siluetas de Kara Walker o la obra *Concentriques Excentriques* de Felice Varini.

Ahora es el momento de que cada alumno interprete el espacio del aula de una forma diferente, inspirándose en ejemplos como los anteriores. Para facilitar este proceso, se ofrecerá a los alumnos una caja con tarjetas sorpresa, donde cada una tendrá escrito diferentes aspectos como: “¿Y si fueras una hormiga?”, “¿Y si pudieras volar y ver todo desde el techo?”, “¿Y si todo en la clase estuviera al revés?”, “¿Y si estuvieras mirando la clase a través de una lupa gigante?”, etc. Los niños comenzarán sus obras en un papel tamaño A3.

Una variante sería pedir a los propios alumnos que inventen el contenido de estas tarjetas sorpresa, recopilando una gran variedad de ideas extravagantes que plasmar en el papel.

En otra sesión los niños deberán expresar la idea de la tarjeta en su obra, siempre permitiendo que modifiquen aquello que sea necesario. Después utilizarán rotuladores de alcohol y lápices de colores para terminar su obra. Finalmente, explicarán sus dibujos al grupo.

Recursos:	<i>Materiales:</i> tarjetas sorpresa con los diferentes puntos de vista (¿y si...?) dispuestas en una caja, papel 120gr tamaño A3 (uno por alumno), rotuladores de alcohol, lápices de colores, lápices y gomas de borrar, proyector y obras de los artistas contemporáneos para mostrar como inspiración.
	<i>Espaciales:</i> aula de arte, donde se necesitarán mesas lo suficientemente grandes para disponer a todo el grupo en círculo.
	<i>Personales:</i> maestra de arte y alumnos de Primaria.

COSAS RARAS RARÍSIMAS		Duración: 2 sesiones de 45 minutos cada una.
Objetivo general: <i>Explorar diversas técnicas, materiales y soportes para expresar libremente sus ideas y emociones de forma gráfica.</i>		
Objetivos específicos: <ol style="list-style-type: none"> 1) Desarrollar el pensamiento creativo y divergente, generando ideas originales y múltiples soluciones en los procesos de creación artística. 3) Proponer representaciones alternativas en el uso de formas, grafismos y construcciones tradicionales. 4) Observar activamente su entorno para generar diversos puntos de vista de la representación de la realidad. 5) Respetar y valorar las diferentes ideas, formas de expresión y producciones artísticas, tanto propias como de sus compañeros. 6) Practicar una forma de trabajo responsable, con iniciativa, curiosidad, creatividad, espíritu crítico y con confianza en sí mismos. 		
Contenidos		
Conceptuales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Recepción y apreciación de diversas propuestas artísticas contemporáneas. ○ Elementos del lenguaje visual: punto, línea, plano, textura, color y sus posibilidades expresivas y comunicativas. ○ Materiales, instrumentos, soportes y técnicas empleados en la expresión plástica y visual. 	Procedimentales: <ul style="list-style-type: none"> ○ El proceso creativo: fases de planificación, experimentación, interpretación y evaluación. ○ Análisis y valoración crítica de obras artísticas variadas. ○ Participación en espacios de diálogo y reflexión compartida, empleo de un vocabulario artístico en la expresión de ideas, procesos y producciones. ○ Planificación, experimentación y realización de producciones tanto individuales como grupales. ○ Utilización de distintos materiales, soportes y técnicas en la creación de obras plásticas. 	Actitudinales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Respeto, valoración e interés por las creaciones propias y ajenas. ○ Respeto y cumplimiento de las normas de comportamiento (atención, cuidado de las obras, espacios y materiales...) ○ Reconocimiento y aprecio del proceso creativo por encima de la importancia del producto final terminado. ○ Interés y curiosidad por las diferentes expresiones culturales y artísticas.

Desarrollo: En esta propuesta, los niños crearán versiones transformadas y “raras rarísimas” de objetos cotidianos, exagerando sus características y dándoles formas inesperadas. Para inspirarlos, comenzaremos mostrando obras contemporáneas de artistas que han explorado esta idea ([Anexo 6](#)), como *Shuttlecocks* de Claes Oldenburg (una pluma de bádminton de gran tamaño), *Hurry Along* de Erwin Wurm (un bolso con piernas), o *Fat Car* del mismo autor (un coche inflado y desproporcionado), entre otros.

Luego, cada alumno tomará un libro y buscará al azar una palabra —preferentemente un adjetivo— que anotará en una hoja A4. A partir de esa palabra, tendrán que imaginar un objeto cotidiano transformado, combinando ambos elementos para dibujar una versión “extraña y exagerada” del objeto. Utilizando los ejemplos anteriores las palabras podrían ser: *gigante*, *atlético* y *gordo*, respectivamente. Como variante, otro compañero puede sugerir el objeto cotidiano a intervenir. Por ejemplo, el alumno, tras buscar al azar en un libro un adjetivo (peludo), un compañero sugiere a este la palabra “zapato”.

De modo que, la versión *rara rarísima* sería una combinación entre ambos elementos: peludo y zapato.

Las creaciones podrán completarse utilizando distintos materiales como acuarelas, rotuladores, ceras, etc.

Finalmente, expondremos todas las obras y, en conjunto, crearemos un mural colaborativo donde se reúnan todos los objetos transformados en una gran composición colectiva.

Recursos:	Materiales: proyector y obras de artistas contemporáneos, libros variados para extraer las palabras (pueden traer los alumnos el suyo propio), papeles tamaños A4 (uno por alumno), lápices y gomas de borrar, materiales artísticos variados (acuarelas, lápices de colores, rotuladores, pinceles, recipientes de agua, trapos...) y papel continuo, tijeras y pegamentos para la composición del mural.
	<i>Espaciales:</i> aula de arte, donde se necesitarán mesas lo suficientemente grandes para disponer a todo el grupo en círculo y una pared para colocar el mural.
	<i>Personales:</i> maestra de arte y alumnos de Primaria.

DESMONTANDO CLÁSICOS		Duración: 2 sesiones de 45 minutos cada una.
Objetivo general: <i>Explorar diversas técnicas, materiales y soportes para expresar libremente sus ideas y emociones de forma gráfica.</i>		
Objetivos específicos: <ol style="list-style-type: none"> 1) Desarrollar el pensamiento creativo y divergente, generando ideas originales y múltiples soluciones en los procesos de creación artística. 2) Proponer representaciones alternativas en el uso de colores y construcciones tradicionales. 3) Proponer representaciones alternativas en el uso de formas, grafismos y construcciones tradicionales. 5) Respetar y valorar las diferentes ideas, formas de expresión y producciones artísticas, tanto propias como de sus compañeros. 6) Practicar una forma de trabajo responsable, con iniciativa, curiosidad, creatividad, espíritu crítico y con confianza en sí mismos. 		
Contenidos		
Conceptuales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Recepción y apreciación de diversas propuestas artísticas contemporáneas. ○ Elementos del lenguaje visual: punto, línea, plano, textura, color y sus posibilidades expresivas y comunicativas. ○ Materiales, instrumentos, soportes y técnicas empleados en la expresión plástica y visual. ○ Técnicas y estrategias de lectura e interpretación de la imagen. 	Procedimentales: <ul style="list-style-type: none"> ○ El proceso creativo: fases de planificación, experimentación, interpretación y evaluación. ○ Análisis y valoración crítica de obras artísticas variadas. ○ Participación en espacios de diálogo y reflexión compartida, empleo de un vocabulario artístico en la expresión de ideas, procesos y producciones. ○ Planificación, experimentación y realización de producciones tanto individuales como grupales. ○ Utilización de distintos materiales, soportes y técnicas en la creación de obras plásticas y visuales. ○ Desarrollo de producciones plásticas utilizando técnicas tridimensionales, integrando principios básicos de composición, equilibrio y proporción. 	Actitudinales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Respeto, valoración e interés por las creaciones propias y ajenas. ○ Respeto y cumplimiento de las normas de comportamiento (atención, cuidado de las obras, espacios y materiales...) ○ Reconocimiento y aprecio del proceso creativo por encima de la importancia del producto final terminado. ○ Interés y curiosidad por las diferentes expresiones culturales y artísticas.

Desarrollo: En esta actividad, los niños y niñas desmontarán obras de arte clásicas para reinventarlas utilizando la técnica del collage.

Comenzaremos con una breve visualización de obras de arte reconocidas como *El nacimiento de Venus* (Botticelli), *La joven de la perla* (Vermeer) o el *Autorretrato* de Van Gogh, entre otras. Muchas de estas imágenes les resultarán familiares, así que les preguntaremos si las reconocen, dónde las han visto antes o qué saben sobre ellas, fomentando así una conversación inicial sobre el arte clásico y su presencia en nuestra cultura.

Seguidamente, reflexionamos en grupo sobre el papel actual de estas obras clásicas: *¿cómo serían estas obras hoy en día?*, *¿qué aspecto actual podrían tener?*, etc. Para inspirar a los alumnos sobre este concepto, mostramos algunos ejemplos de artistas contemporáneos que han reinterpretado obras clásicas ([Anexo 7](#)), siendo el caso de *Lego Art Copy – La joven de la perla* de Marco Pece, *Little stories from Rome M.* de Alexey Kondakov o *Hombre enmascarado con araña bordada* de Sacha Goldberg.

A continuación, presentaremos otros ejemplos de artistas contemporáneos, esta vez, de artistas que utilizan el collage de forma creativa y crítica ([Anexo 8](#)), como *Between Them* de Deborah Roberts o *Unoptimized Ride* de Eugenia Loli. Estas obras permitirán ampliar la mirada y mostrar cómo se puede crear a partir de lo ya existente, transformándolo y proponiendo un uso del color y de formas no estereotipado.

Después de esta introducción, cada alumno recibirá una fotocopia en blanco y negro de una obra clásica. La propuesta es intervenirla de forma libre: recortar elementos, eliminar partes representativas, añadir personajes nuevos, modificar el entorno, cambiar expresiones, o incluso sustituir partes del cuerpo por objetos inesperados. Para ello, usarán elementos recortados de revistas y folletos reciclados, y podrán complementar su intervención con ceras, témperas u otras técnicas pictóricas. El trabajo final se realizará sobre una hoja de tamaño A3.

Esta fase creativa ocupará parte de la primera sesión y se desarrollará plenamente durante la segunda.

Para concluir, cada estudiante inventará un título nuevo para su obra y escribirá una breve historia que explique la nueva escena o personaje, desarrollando así también su narrativa visual. Finalizaremos con una puesta en común, donde cada uno compartirá su trabajo con el grupo.

Recursos:

Materiales: proyector y obras de artistas contemporáneos, papeles tamaños A3 (uno por alumno), lápices, gomas de borrar, pegamentos, tijeras, materiales artísticos variados (rotuladores, ceras, témperas...), recortes de revistas, folletos publicitarios, papeles reciclados de diversas texturas, etc.

Espaciales: aula de arte, donde se necesitarán mesas lo suficientemente grandes para disponer a todo el grupo en círculo.

Personales: maestra de arte y alumnos de Primaria.

3.7. Medidas de atención a la diversidad

Para garantizar la equidad y la inclusión, la intervención educativa contemplará la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado. La práctica docente se adaptará al nivel de desarrollo del alumnado y sus características individuales, asegurando una atención educativa personalizada, tal y como refleja el artículo 10 del Decreto 61/2022.

En este sentido, el presente proyecto contempla tanto medidas generales aplicables a todo el grupo como medidas específicas dirigidas a dos casos concretos del aula: un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y otro con Altas Capacidades Intelectuales (AACC).

Tabla 5. *Medidas y estrategias pedagógicas generales y específicas de atención a la diversidad.*

MEDIDAS GENERALES	<ul style="list-style-type: none"> – Asegurar la atención de los alumnos antes de dar instrucciones, utilizando apoyos visuales cuando sea necesario (como imágenes proyectadas de obras de referencia). – Reforzar de manera continua la autoestima del alumnado mediante valoraciones positivas sobre su esfuerzo y proceso creativo. – Considerar el componente afectivo y emocional en la participación del alumnado, promoviendo un clima de seguridad y confianza. – Valorar el esfuerzo y los logros de manera individualizada, favoreciendo el sentido de competencia. – Aplicar criterios de flexibilización temporal, permitiendo que cada niño trabaje a su ritmo dentro de unos márgenes razonables, ofreciendo más tiempo o adaptaciones si lo requiere su proceso. 	
	<p style="text-align: center;">ALUMNO TEA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporar elementos gráficos inspirados en superhéroes dentro de las actividades propuestas, ya que, muestra un interés marcado por este tema (por ejemplo, recortes de cómics y viñetas para la actividad “Desmontando clásicos”). • Ofrecer instrucciones claras, fragmentadas y apoyadas en pictogramas o imágenes cuando sea necesario. • Proporcionar un espacio de trabajo estructurado y predecible que le proporcione seguridad y le ayude en el establecimiento de rutinas. • Situar al alumno en un lugar del aula tranquilo y alejado de posibles distracciones (lejos de la ventana, al lado de otro alumnado que transmita serenidad, etc.) 	<p style="text-align: center;">ALUMNO AACC</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proponer actividades de ampliación que impliquen investigación guiada sobre temas relacionados con los contenidos del proyecto y que sean de su interés (por ejemplo, creación de un personaje artístico basado en un insecto, intervenir gráficamente elementos cotidianos con morfología entomológica en la actividad “Cosas raras, rarísimas”, etc.). • Asignarle roles que favorezcan el aprendizaje entre iguales, como el de <i>alumno-tutor</i>, emparejándolo con compañeros que requieran mayor acompañamiento. Esto fomenta la colaboración y el desarrollo socioemocional. • Utilizar su interés como recurso motivador para generar producciones más complejas o explorar técnicas menos convencionales (por ejemplo, bordado con hilos sobre collage en “Desmontando clásicos”, incorporando detalles que amplíen la dimensión plástica de su producción).

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Todas estas medidas se desarrollan en coherencia con los principios de equidad, inclusión, accesibilidad universal y **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**. Estas directrices están recogidas tanto en la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), como en el Decreto 61/2022. En ambos marcos se reconoce la necesidad de adecuar la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, garantizando que todos los niños y niñas — independientemente de sus capacidades, ritmos o estilos de aprendizaje — puedan participar, expresarse y desarrollarse en igualdad de condiciones.

3.8. Evaluación

La evaluación constituye una parte fundamental del proyecto didáctico-artístico, ya que, permite valorar no solo el aprendizaje del alumnado, sino también la adecuación del diseño y su viabilidad real en el aula.

Dado que este proyecto responde a una necesidad detectada — enriquecer la expresión gráfica en Primaria mediante el arte contemporáneo y la libertad creativa —, la evaluación se plantea como una herramienta de mejora y toma de decisiones. En coherencia con el carácter expresivo del arte, este trabajo propone una evaluación centrada en el proceso y basada en la subjetividad, entendida como una herramienta para valorar la expresión personal y la evolución individual del alumnado. Esta decisión está fundamentada en el trabajo de Lowenfeld y Brittain (1980) y Eisner (2004), donde este último argumenta que el arte no se puede (ni se debe) evaluar, tal y como se hace por ejemplo con las matemáticas, ya que, el arte implica expresión, interpretación y subjetividad.

Stuffelbeam y Shinkfield (1987) definieron cuatro aspectos de la planificación curricular, que más tarde con el trabajo de Eisner se confirmaron como los más adecuados para la evaluación artística. Se habla de la valoración del contexto, del enfoque, del proceso y del producto.

Según estos cuatro pilares, Marín (1985) indicó sobre a quién se debía evaluar y a qué se debía evaluar. Por este motivo, de acuerdo con lo propuesto por estos autores se plantean los siguientes niveles de evaluación:

- **Valoración del contexto.** Dado que esta propuesta se enmarca en un entorno educativo no formal, caracterizado por su flexibilidad y dinamismo, se valorará especialmente la disponibilidad de materiales diversos, el aprovechamiento del espacio y la organización del tiempo. Se sugiere como instrumento de evaluación una entrevista breve a las

maestras de arte para conocer el bagaje previo de los alumnos y sus rutinas en el contexto de la escuela.

- **Valoración del enfoque.** Se utilizará un diario de clase como instrumento para documentar las dinámicas grupales, las actitudes del alumnado, su nivel de comprensión de los conceptos y su evolución a lo largo del proyecto. Además, se fomentarán espacios de diálogo e intercambio verbal, así como entrevistas breves que permitan valorar su percepción y motivación en las sesiones.
- **Valoración del proceso,** a través de las experiencias educativas propuestas previamente en el [apartado 3.6](#). Todas ellas tienen un carácter interdisciplinar, donde se evaluará el desarrollo de la percepción y la creatividad, la motivación por la producción artística diversa, el respeto por el trabajo propio y por el de los demás, el pensamiento crítico...Se incluirán instrumentos como el portfolio individual, donde de forma personal los niños recopilarán sus trabajos (bocetos, ideas y notas, obras finalizadas...) que podrán encuadernar y desarrollar en conjunto su propia voz artística. También será esencial momentos de puesta en común (*brainstorming*) donde de forma colaborativa el grupo analice sus avances, supere los retos que se les plantean, proponga soluciones creativas en el desarrollo de las actividades, reflexione sobre los estereotipos gráficos y cromáticos y analice su presencia en el imaginario colectivo del dibujo infantil.
- **Valoración del producto,** es decir de las producciones artísticas. Se tendrá en cuenta la originalidad y creatividad en el desempeño por parte de los alumnos (su capacidad de plasmar las ideas, la exploración activa de los recursos, combinaciones variadas con diversos materiales...) así como la expresión por medio de diversos lenguajes (plástico, verbal, corporal...). Se valorará a los alumnos ajustándose a sus actitudes desarrolladas y crecimiento personal, fomentando su autoconfianza. Como instrumento se utilizará una rúbrica visual (diana de autoevaluación, [Anexo 9](#)) que permita una retroalimentación positiva y se adecúe a los contenidos que se estén trabajando.

Así, la valoración final del producto no busca una calificación numérica, sino un reconocimiento de la singularidad expresiva y del progreso individual en la apropiación del lenguaje artístico.

Sabiendo esta información, se subraya entonces como **técnica** de evaluación, la observación directa y sistemática, priorizándose por encima de las pruebas numéricas. Igualmente, según lo dispuesto en el artículo 18 de la *Orden 130/2023, de 23 de enero, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan aspectos de organización y funcionamiento, evaluación y autonomía pedagógica en la etapa de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid*, la evaluación será «global, continua y formativa» (p.90).

Aunque la evaluación va a ser continua, se hará sobre todo al inicio, durante las sesiones y al finalizarlas. De esta forma se hará una evaluación inicial, permitiendo detectar los conocimientos previos de los niños, sus expectativas y estereotipos gráficos y cromáticos en sus dibujos; una evaluación continua, que facilitará el seguimiento del proceso creativo a lo largo de las sesiones y se adaptarán las estrategias; y una evaluación final que recogerá los avances del alumnado, la adquisición de competencias y el impacto del proyecto en su forma de representar y comprender el arte. Estas tres fases —inicial, continua y final— permitirán adaptar la intervención educativa, valorar su impacto real en el alumnado y reformularla para futuras ediciones del proyecto.

El proyecto evaluará los procesos creativos, las actitudes ante la producción artística, la interiorización de los contenidos, la autonomía, el uso libre del color y los grafismos, el respeto por la diversidad de representaciones, y la comprensión de referentes contemporáneos.

Se evaluará por tanto a los alumnos de primaria (niños entre 8 y 12 años) asistentes a las clases de *Arte y Creatividad en la Escuela Casiopea*, prestando atención a la diversidad de ritmos y necesidades. Igualmente, se evaluará al propio docente y al diseño de este proyecto, con el objetivo de mejorar en la práctica didáctica. Así, se valorarán aspectos como:

- ¿Las medidas de atención a la diversidad han sido adecuadas y suficientes?
- ¿La coordinación docente ha sido fluida y fructífera?
- ¿Se ha partido de los conocimientos previos del alumnado?
- ¿La intervención educativa ha sido abierta y flexible?

4. Conclusiones

Este Trabajo Fin de Master ha tenido como objetivo general diseñar una propuesta de intervención basada en el arte contemporáneo para enriquecer la expresión gráfica en la etapa de Educación Primaria, con el fin de fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la ampliación de posibilidades visuales, superando los estereotipos gráficos y cromáticos presentes en el dibujo infantil. Esta propuesta responde a una preocupación pedagógica concreta: la rigidez en las producciones gráficas del alumnado, motivada por la reproducción de modelos normativos que limitan su capacidad expresiva.

A partir de este enfoque, se plantearon cinco objetivos específicos, que guían tanto la revisión teórica como la propuesta didáctica. A continuación, se recogen las conclusiones recogidas en relación con cada uno de dichos objetivos:

► **OB1. Analizar la influencia del arte contemporáneo en la expresión gráfica infantil.**

A través del marco teórico y de los referentes artísticos presentados (como Banksy, Haring, Pece, Warhol o Rosler, entre otros muchos), se ha podido constatar que el arte contemporáneo representa un recurso pedagógico eficaz para ampliar las posibilidades expresivas del alumnado. Su carácter transgresor, experimental y procesual permite romper con modelos estereotipados y abrir nuevas vías de representación visual en la infancia.

► **OB2. Explorar cómo se construyen y consolidan los esquemas gráficos y cromáticos en la infancia.** Mediante el análisis de las teorías del desarrollo gráfico y los factores culturales, educativos y sociales implicados, se ha comprendido cómo los estereotipos visuales se sedimentan a partir de la etapa esquemática, es decir, al inicio de la Educación Primaria. Esta interiorización temprana condiciona las producciones gráficas infantiles y limita su libertad creativa.

Del mismo modo, se hace necesaria la distinción entre ese dibujo esquemático que ocurre de forma natural y, por otro lado, ese dibujo estereotipado e influenciado del que hablamos. Conocer este proceso ha sido clave para fundamentar la necesidad de propuestas que desafíen dichos esquemas.

- ▶ **OB3. Diseñar experiencias educativas inspiradas en el arte contemporáneo que fomenten la exploración visual, el pensamiento divergente y la expresión creativa infantil mediante estrategias gráficas.** El diseño de cuatro actividades didácticas con un enfoque interdisciplinar, experimental y abierto ha permitido concretar esta intención. Todas ellas son consecuencia de la investigación de obras contemporáneas, tal y como se detalla en cada cuadro ([apartado 3.6.](#)). De esta forma, las experiencias didácticas surgen de la inspiración del trabajo de dichos artistas, desarrolladas a partir del contexto didáctico en el que se sitúa este proyecto.

Estas propuestas invitan al alumnado a mirar el entorno desde múltiples ángulos, a experimentar sin miedo al error y a valorar tanto el proceso como el producto. Desde una perspectiva no normativa, las actividades favorecen la libre interpretación y la expresión individual, permitiendo explorar técnicas, materiales y lenguajes visuales diversos.

Específicamente se ha trasladado la actividad de “manchas mágicas” a la realidad del aula, donde los resultados fueron positivos (véanse [anexos 2, 3, 4](#)). En dicha actividad los alumnos disfrutaron durante sus producciones, se enfrentaron a retos creativos y descubrieron nuevas formas de plasmar la realidad - en este caso, rostros humanos - generados a partir de múltiples manchas de colores generadas de forma aleatoria. Esta mirada divergente, impulsada por propuestas flexibles y con diversidad de enfoques, promueve una actitud crítica y abierta que fortalece la identidad artística de cada niño y niña.

- ▶ **OB4. Defender el valor del dibujo infantil como una forma de expresión y comunicación única y auténtica.** El trabajo ha reivindicado el valor del dibujo más allá de su dimensión técnica o estética. Desde una perspectiva humanista, se ha subrayado que las producciones gráficas infantiles son manifestaciones personales, emocionales y simbólicas que merecen ser respetadas y potenciadas, sin caer en juicios adultocéntricos. Esta idea conecta con la visión de Arno Stern (2018), quien entiende el dibujo como una forma de expresión libre, no dirigida, donde cada trazo responde a una necesidad interna del niño, y no a criterios estéticos o productivos externos. Del mismo modo, Lowenfeld y Brittain (1980) defendieron que el arte infantil debe valorarse como un medio de comunicación profunda y no como una réplica de la realidad. Ambas perspectivas refuerzan la necesidad de reconocer el dibujo como un lenguaje legítimo, rico y cargado de sentido.

- ▶ **OB5. Evaluar la implementación de experiencias artísticas innovadoras para saber el impacto en la libertad de expresión gráfica en la infancia.** A pesar de que el proyecto no ha sido implementado por completo en un aula artística, se ha propuesto un sistema de evaluación coherente con el enfoque expresivo y cualitativo del proyecto. Se ha valorado el contexto, el enfoque metodológico, el proceso creativo y el producto final, utilizando instrumentos como rúbricas visuales, portafolios y observaciones sistemáticas. Esta estructura permitiría, en una futura aplicación, recoger evidencias del impacto positivo de la intervención en la libertad gráfica del alumnado, tanto en ambientes de educación no formal como formal.

Este Trabajo de Fin de Máster ofrece una mirada renovada a la educación artística en Primaria, donde el arte contemporáneo se plantea como una herramienta pedagógica para empoderar al alumnado en su proceso creativo. La propuesta conecta con una educación inclusiva, emocional y crítica, que reconoce la importancia del arte como lenguaje y como forma de pensamiento. Además, aporta recursos, estrategias y actividades replicables y adaptables a distintos contextos educativos.

En un sistema educativo que aún tiende a valorar el resultado final sobre el proceso, este trabajo invita a cambiar la mirada: a reconocer el valor de la exploración, del error, de lo inesperado; a acoger la diversidad de respuestas gráficas como expresión de la singularidad infantil; a permitir que cada trazo sea una posibilidad de descubrimiento.

En definitiva, este trabajo reivindica el arte como espacio de libertad dentro del aula. Una libertad gráfica que no es solo estética, sino también emocional, cognitiva y vital; y que puede y debe ser cultivada desde la infancia para construir una educación más humana, creativa y plural.

5. Limitaciones y prospectiva

Este trabajo ha permitido diseñar una propuesta educativa con un fuerte componente artístico, creativo y crítico, en un contexto no formal. No obstante, como toda investigación, presenta una serie de **limitaciones** que conviene señalar desde una postura honesta y reflexiva.

En primer lugar, una de las principales limitaciones ha sido la imposibilidad de implementar el proyecto en un entorno de educación formal reglada. Aunque la experiencia en la Escuela de Arte y Creatividad Casiopea ha proporcionado un espacio experimental valioso, las dinámicas, recursos y tiempos de un centro educativo ordinario (contexto de educación formal) difieren notablemente. Esto limita la capacidad de extrapolar los resultados a espacios escolares donde los condicionantes curriculares y estructurales son más rígidos y donde la enseñanza artística suele quedar en un segundo plano, viéndose eclipsada por “materias importantes” como matemáticas o literatura.

Asimismo, la muestra utilizada —niños y niñas que acuden voluntariamente a una escuela de arte— no es representativa del alumnado general de Educación Primaria. Estos participantes suelen tener un interés previo en la expresión artística, lo cual podría influir en una mayor predisposición a romper esquemas visuales o explorar nuevos lenguajes plásticos. Por ello, sería recomendable en futuras investigaciones incluir una muestra más amplia y diversa, con distintos niveles de motivación e intereses.

Otra dificultad ha sido el modo de evaluar el impacto del arte contemporáneo en la expresión gráfica, dado que el lenguaje artístico, es difícil de objetivar. Por ello, se ha optado por una metodología cualitativa basada en la observación y el análisis de producciones plásticas. No obstante, en el futuro sería útil contar con herramientas que permitan medir de forma más objetiva cambios en el pensamiento creativo o en el uso de estereotipos gráficos y cromáticos.

Desde el punto de vista teórico, uno de los retos ha sido encontrar datos actuales, ya que, la literatura sobre arte contemporáneo, desarrollo infantil, neuroeducación y educación artística es limitada, y muchos estudios clave (Lowenfeld, Kellogg, Luquet, etc.) son casi centenarios. Esto ha exigido un esfuerzo de articulación para construir un marco coherente. No obstante, esta dificultad resalta la necesidad de seguir investigando y defendiendo una educación artística creativa, libre y centrada en el proceso.

En cuanto a la **prospectiva**, este trabajo abre varias líneas de investigación y acción educativa:

- Sería especialmente interesante validar esta propuesta en centros educativos diversos, adaptándola a los tiempos, espacios y exigencias del currículo oficial. Esto permitiría evaluar su viabilidad real y su impacto en contextos de educación formal.
- Se propone como futura línea de trabajo el desarrollo de instrumentos específicos para observar y evaluar la libertad expresiva en el dibujo infantil, así como indicadores para valorar la presencia o superación de estereotipos visuales.
- Otra vía para explorar sería la formación docente, investigando cómo capacitar al profesorado en el uso del arte contemporáneo como recurso didáctico, superando el miedo escénico que a menudo genera su carácter experimental o disruptivo.
- Del mismo modo, investigar por qué la enseñanza artística en Primaria no requiere especialización, a diferencia de áreas como Música, Educación Física o Tecnología, donde sí se exige formación específica. Esta carencia genera un vacío formativo que deja el área en manos de docentes no especializados, con el riesgo de reducirla a una función decorativa. Replantear la formación inicial y continua del profesorado, incorporando una especialización en artes plásticas y visuales, permitiría mejorar la calidad educativa y reivindicar el valor del arte en el desarrollo holístico del alumnado. Contar con docentes especializados supondría una apuesta real por una educación más completa, crítica y humanista.
- Finalmente, cabría ampliar la investigación a otros lenguajes visuales contemporáneos, como el arte digital, el videoarte o la performance, analizando cómo pueden integrarse en el aula de Primaria para diversificar las formas de representación y pensamiento artístico.

En conclusión, aunque este trabajo ha sentado unas bases sólidas y necesarias, todavía queda un amplio camino por recorrer en la integración efectiva del arte contemporáneo en la enseñanza. Una educación verdaderamente transformadora no puede permitirse dejar la creatividad fuera del aula, y menos aún reducir el dibujo a un conjunto de líneas bien hechas. Solo cuando el arte deja de ser adorno y se convierte en herramienta crítica, cobra sentido pleno en la formación de los ciudadanos del mañana.

Para finalizar, me gustaría terminar con una cita inspirada en las ideas de Elliot Eisner (2020): *se puede afirmar que el arte no es decorativo, sino esencial: enseña a pensar con flexibilidad, a imaginar lo que aún no existe y a ver más de una solución posible.*

6. Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Aparici, R., y García-Marín, D. (2019). *Educación y medios digitales: La alfabetización mediática en la sociedad de la información*. Gedisa.
- Arrufat Pujol, C. (2019). *Arte contemporáneo y educación artística en la escuela infantil: Mapa de tensiones y posibilidades* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio institucional de la Universidad de Barcelona. Recuperado de: https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/147338/1/CAP_TESIS.pdf
- Ayuntamiento de Coslada. (2024). *Población de Coslada*. Recuperado de: <https://coslada.es/transparencia/2024/02/02/poblacion-de-coslada/>
- Bacca-Pachón, P.A. y Sierra-Castro, D.E. (2022). Relación arte/tecnología como herramientas para mejorar los procesos de enseñanza de la educación artística en estudiantes de Educación Primaria del contexto rural. *Arte, Individuo y Sociedad* 34 (4), 1427-1441. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/aris.79000>
- Banksy. (s.f.). *Publicaciones* [Perfil de Instagram]. Instagram. Recuperado de: <https://www.instagram.com/banksy/>
- Beaty, R., Benedek, M., Barry Kaufman, S. et al. Default and Executive Network Coupling Supports Creative Idea Production. *Sci Rep* 5, 10964 (2015). Recuperado de: <https://doi.org/10.1038/srep10964>
- Boyatzis, C. J., y Varghese, R. (1994). Children's emotional associations with colors. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(1), 77-85.
- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens: Young People, News and Politics*. Routledge.
- Cantero, N. (2011). *El papel integrador de la educación artística en educación primaria. Innovación y experiencias educativas*. Recuperado de <https://goo.su/pWqUkp>
- Casal, N. (s. f.). *Escuela de Arte y Creatividad Casiopea*. Wix. Recuperado de: <https://nuriacasalaceituno.wixsite.com/casiopea>
- Castejón, J. (2021). *El papel integrador de los museos y espacios culturales en la educación primaria*. Universidad de Barcelona. Recuperado de: https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/147338/1/CAP_TESIS.pdf

- Chacón, P., y Sánchez-Ruiz, J. (2013). La estructura familiar dibujada por los propios niños/as: Una aproximación al dibujo como mediador social en las relaciones sistémicas familiares. *Revista Bellas Artes*, 11, 159–177.
- Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria. *Consejería de Presidencia, Justicia y Administración Local. Comunidad de Madrid*, de 13 de julio de 2022. <https://www.bocm.es/eli/es-md/d/2022/07/13/61/con>
- Díaz-Obregón, R. (2002). *Hablar y hacer arte contemporáneo en la escuela, Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 14.
- Efland, A., Freedman, K., y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós Educación.
- Eisner, E. W. (2020). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia* (G. Sánchez Barberán, Trad.). Editorial Paidós. (Obra original publicada en 2002)
- Enriz, N. (2011). *Antropología y juego: apuntes para la reflexión*. Cuadernos de Antropología Social, (34), 93-114.
- Eysenck, H. J. (1993). *The Relationship Between Aesthetics and Psychology of Colour*. Journal of Aesthetic Education, 27(4), 21-35.
- Fraenkel Gallery. (s. f.). *Sophie Calle*. Fraenkel Gallery. Recuperado de: <https://fraenkelgallery.com/artists/sophie-calle>
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. Teachers College Press.
- Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. PAIDÓS Educación.
- Gazzaniga, M. S. (2018). *The Consciousness Instinct: Unraveling the Mystery of How the Brain Makes the Mind*. Farrar, Straus, and Giroux.
- Giancola, M., Palmiero, M., Pino, M. C., Sannino, M. y D'Amico, S. (2014). How Do Children “Think outside the Box”? Fluid Intelligence and Divergent Thinking: A Moderated Mediation Study of Field Dependent-Independent Cognitive Style and Gender. *Children*, 11, 89. Recuperado de: <https://doi.org/10.3390/children11010089>
- Goethe, J. W. (1810). *Theory of Colours*. John Murray.
- Goldberger, S. (2014). *Hombre enmascarado con araña bordada*. [Fotografía].

<https://sachagoldberger.art/serie/super-flemish/>

Guilford, J. P. (1950). *Creativity*. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/h0063487>

Gutiérrez Ajamil, E., Valor Azurmendi, I., Pérez de Pipaón Expósito, G., & Fernández Cortázar, A. (2023). La proyección de la cultura visual en el dibujo infantil. Un análisis desde la perspectiva de género en Educación Primaria. *Observar*, 17, 116–135. Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/observar/article/download/45255/40896/124005>

Heller, E. (2008). *Psicología del color: Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Editorial Gustavo Gili.

Hernández, F. (2007). *Educación y cultura visual*. Editorial Graó.

Hernández, F. (2010). *Arte y educación en tiempos de globalización*. Editorial Graó.

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., y Sheridan, K. (2013). *Studio thinking 2: The real benefits of visual arts education*. Teachers College Press.

Holzer, J. (s.f.). *Jenny Holzer* [Sitio web]. Recuperado de: <https://projects.jennyholzer.com/>

Huerta, R. (2022) La Memoria. Investigación Basada en las Artes para la formación del profesorado. *Arte, Individuo y Sociedad* 34(1), 27-45

Huerta, R. (2022). Artes visuales para la inclusión de la diversidad sexual en la formación del profesorado de educación primaria. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1(10). Recuperado a partir de <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/8638>

Jensen, E. (2008). *Brain-Based Learning: The New Science of Teaching and Training*. Corwin Press.

Kara Walker Studio. (s.f.) *Virginia's Lynch Mob*. [Foto] <https://www.karawalkerstudio.com/1998>

Keith Haring Foundation. (s.f.). *Keith Haring*. Recuperado de: <https://www.haring.com/>

Kellogg, R. (1970). *Analyzing Children's Art*. Mayfield Publishing.

Kellogg, R., Maurer, D., Riboni, C., y Gujer, B. (2007). *Rhoda Kellogg Child Art Collection*. Early Pictures. Recuperado de: <https://www.early-pictures.ch/kellogg/en/>

Kohlberg, L. (2015). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Editorial GEDISA.

Kondakov, A. (2020). *Little stories from Rome M*. [Fotografía]. <https://www.store.alksko.com/store/p/roma-stories-ewdew>

Kossi, K. (s.f.). *Kristin Kossi Art* [Sitio web]. Recuperado de: <https://www.kristinkossi.com/>

Lehmann Maupin Gallery. (2023). *Erwin Wurm. Hurry Along – Bag sculptures*. [Fotografía]. <https://www.lehmannmaupin.com/exhibitions/erwin-wurm6>

- Lehmann Maupin Gallery. (2020). *Do Ho Suh. Hub-1, Entrance, 296-8, Sungbook-Dong, Sungbook-Ku*. [Fotografía]. <https://www.lehmannmaupin.com/exhibitions/do-ho-suh7/selected-works>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, Sec. I. Pág. 122868. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lisson Gallery. (s.f.). *Carmen Herrera*. Lisson Gallery. Recuperado de: <https://www.lissongallery.com/artists/carmen-herrera>
- Loli, E. [@eugenia_loli]. (2019, 14 de abril). *Unoptimized Ride*. [Collage, técnica mixta] Instagram. https://www.instagram.com/p/BwIPII0FL_A/?hl=es
- López, C. (2019). Principios holísticos y los docentes en el contexto de educación primaria. *Revista Científica*, 4(14), 368-389. Recuperado de: <https://goo.su/sjo0l>
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Segunda edición. Editorial Kapelusz.
- Lozano, P.A. (2021). *Estereotipos e identidad juvenil en la era digital*. [Artículo de investigación, Colegio Americano de Bogotá]. ResearchGate. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/355057109_ESTEREOTIPOS_E_IDENTIDAD_JUVENIL_EN_LA_ERA_DIGITAL
- Luquet, G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. Alcan.
- Marín, R. (1985). Objetivos y objetividad en la evaluación de las enseñanzas artísticas. *Iconica: Revista de las Artes Visuales, Didáctica e Investigación*.
- Marín-Viadel, R., Roldán, J. (2019) A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad* 31 (4), 881-895.
- Martínez, E., y Delgado, J. (1983). *El origen de la expresión en el niño de 3 a 6 años*. Editorial Cincel.
- Medina, J. (2014). *Brain Rules for Baby: How to Raise a Happy Child from 0 to 5*. Pear Press.
- Mesas, E. C., López, M. D., y Santos, E. (2023). Encuentros artísticos participativos para la construcción de relaciones inclusivas en espacios universitarios. *Pulso. Revista De educación*, (46), 37–58. <https://doi.org/10.58265/pulso.5413>
- Munsell, A. H. (1905). *A Color Notation*. Munsell Color Company.
- Núñez, S. (2005). Género y televisión. Estereotipos y mecanismos de poder en el medio televisivo. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 25(2), 280–291. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2926137>

Orden 1177/2024, de 5 de abril, del Consejero de Educación, Ciencia y Universidades, por la que se establece el calendario escolar para el curso 2024/2025 en los Centros Educativos no Universitarios Sostenidos con Fondos Públicos de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, (93), de 19 de abril de 2024.

Orden 130/2023, de 23 de enero, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan aspectos de organización y funcionamiento, evaluación y autonomía pedagógica en la etapa de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, (25), de 30 de enero de 2023.
<https://goo.su/kobujGA>

Ortega, I. (2014). Repetición, estereotipo y dibujo infantil. En *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social Vol.: 9*. Páginas 125-144. Madrid.

Ortega, M. (2021). *El dibujo de la familia en la etapa de educación infantil como indicador de aspectos emocionales* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47560>

Osterwold, T. (1999). *Pop Art*. Taschen.

Palmer, S. E. (1999). *Vision Science: Photons to Phenomenology*. MIT Press.

Pece, M. (2008). *Lego Art Copy – La joven de la perla*. [Fotografía].
<https://www.flickr.com/photos/udronotto/2378933951/in/album-72157605848110684/>

Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Editorial Psique.

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon, 9(5), 1-6.

Read, H. (1958). *Education through art*. Pantheon Books.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>

Roberts, D. (2019). *Between Them*. [Fotografía].
<https://www.deborahrobertsart.com/collage/13zidqkiatbkdo7zmon5a08bpzv26q>

Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: The Power of Being Creative*. Capstone.

Rodríguez, L. (1996). La enseñanza de las artes plásticas en la escuela básica. En García Hoz, V. (director), *Enseñanzas artísticas y técnicas* (pág 83 – 112). Ediciones Rialp.

Roldán, J. (2020). Métodos Artísticos de Enseñanza en contextos de exclusión social: (a partir de Sol Lewitt). En *Aprendiendo a enseñar artes visuales: un enfoque a/r/tográfico* (pp. 56–73). Martín Caeiro Rodríguez y Ricardo Marín Viadel (Coords.). Ed. Universidad de Jaén.

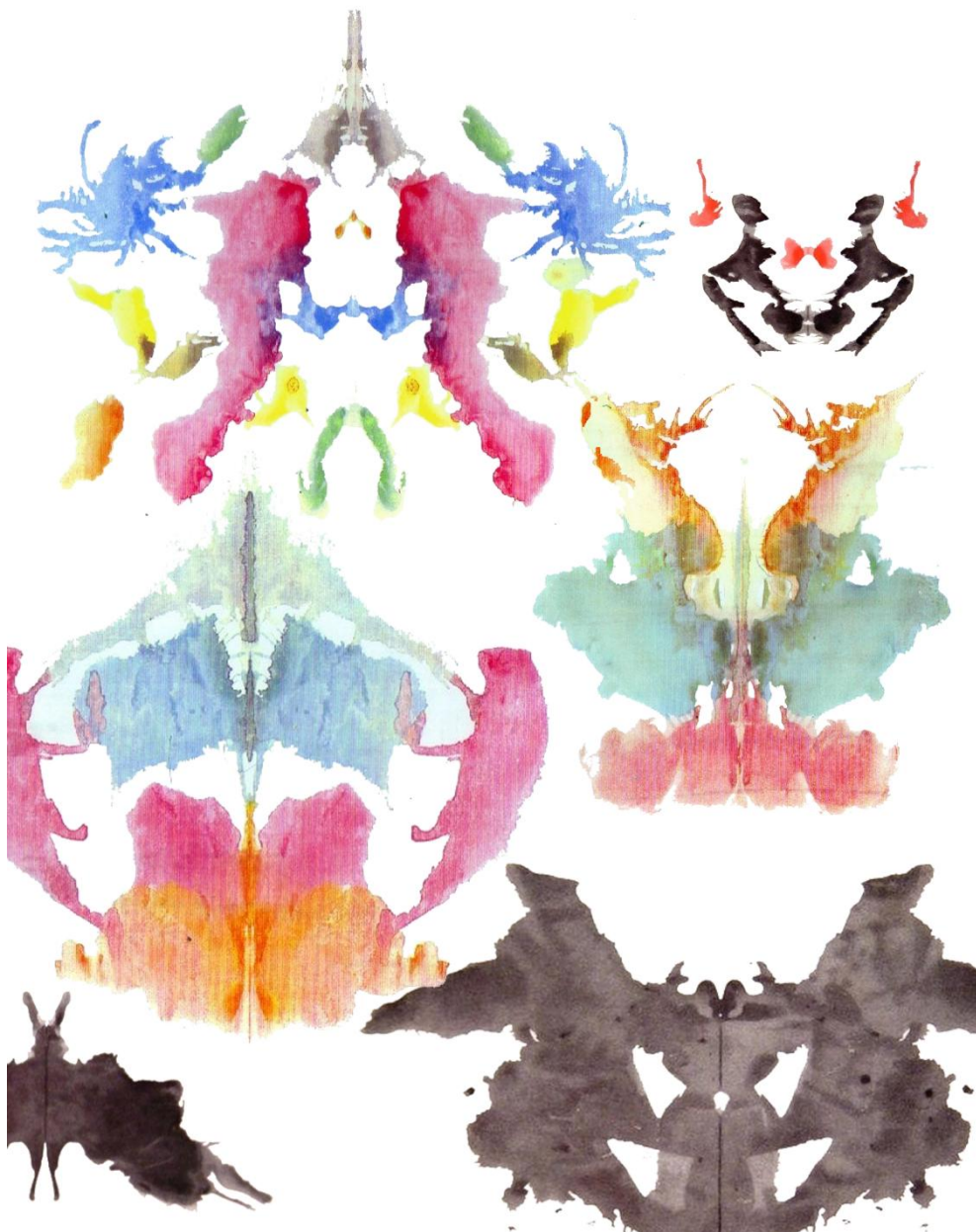
- Rosler, M. (s.f.). *Publicaciones* [Sitio web]. Recuperado de: <http://www.martharosler.net/>
- Said-Metwaly, S., Fernández-Castilla, B., Kyndt, E. et al. Does the Fourth-Grade Slump in Creativity Actually Exist? A Meta-analysis of the Development of Divergent Thinking in School-Age Children and Adolescents. *Educ Psychol Rev* 33, 275–298 (2021). Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09547-9>
- Searls, D. (2014). *Las manchas de tinta. Hermann Rorschach: su icónico test y el poder de la visión*. Paidós.
- Solías, M. [@mariasolias]. (s.f.). *Publicaciones* [Perfil de Instagram]. Instagram. Recuperado el 18 de mayo de 2025, de <https://www.instagram.com/mariasolias/>
- Sousa, D. A. (2017). *How the Brain Learns*. Corwin Press.
- Stern, A. (2005). *El espacio del trazo: Descubrimiento de la Formulación*. Gedisa.
- Stern, A. (2016). *Yo nunca fui a la escuela*. Litera Libros.
- Stern, A. (2018). *El niño y su expresión*. Gedisa.
- Stern, A. (s.f.). *El Closlieu*. Recuperado de: <https://arnostern.com/the-closlieu/?lang=es>
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Kluwer-Nijhoff Publishing.
- The Nelson-Atkins Museum of Art. (s.f.) *Claes Oldenburg y Coosie van Bruggen. Shuttlecocks*. [Fotografía]. <https://art.nelson-atkins.org/objects/16574>
- Tokuhamma-Espinosa, T. (2014). *Making Classrooms Better: 50 Practical Applications of Mind, Brain, and Education Science*. W. W. Norton & Company.
- Truitt, A. (s.f.). *Anne Truitt*. Recuperado el 21 de abril de 2025, de <https://www.annetruitt.org/>
- Varini, F. (2018). *Concentriques Excentriques*. [Fotografía]. <http://www.varini.org/varini/doshpdv/dos2018/02-18-hd.html>
- Vecchi, V. (2018). *Arte y creatividad en Reggio Emilia: El papel de los ateliers en la educación infantil*. Editorial Morata.
- Vicente, M. (s.f.). *Mar Vicente*. Recuperado el 21 de abril de 2025, de <https://marvicente.es/>
- Wurm, E. (2022). *Fat car. Galleria Poggiali - Michele Sereni*. [Fotografía]. <https://www.erwinwurm.com/artworks/outdoor-sculptures>
- Yayoi Kusama Studio. (s.f.). *Information*. Recuperado de: <https://yayoi-kusama.jp/e/information/index.html>

7. Anexos

7.1. Anexo 1

Inspiración para la actividad “manchas mágicas”, tomado de las tarjetas del “test de Rorschach” o “test de las manchas” realizado por Hermann Rorschach a principios del siglo XX. Como Searls (2014) explica el libro *Las manchas de tinta. Hermann Rorschach: su icónico test y el poder de la visión*, estas manchas son una ejemplificación del poder de la interpretación visual y cómo el cerebro busca formas y significados en lo abstracto.

Figura 3. Inspiración para la actividad “manchas mágicas”.



Fuente: Elaboración propia, 2025, a partir de las tarjetas del test de Rorschach.

7.2. Anexo 2

Actividad “manchas mágicas” donde los niños realizan con un pincel manchas sustanciales de acrílicos de colores, utilizando la mitad de su hoja.

Figura 4. *Alumnos en la actividad “Manchas mágicas”.*



Fuente: Elaboración propia, 2025.

7.3. Anexo 3

Actividad “manchas mágicas” donde los niños doblan su papel. Después, la pintura de las manchas se transfiere de forma simétrica al otro lado del papel, creando un efecto de manchas de Rorschach.

Figura 5. *Proceso del efecto de manchas de Rorschach.*



Fuente: Elaboración propia, 2025.

7.4. Anexo 4

Resultado final de algunas obras realizadas por los alumnos de la actividad “Manchas mágicas”. Los alumnos imaginaron los ojos dentro de las manchas (primer dibujo) y prendas de vestir (segundo dibujo).

Figura 6. Resultados finales de la actividad “Manchas mágicas”.



Fuente: Elaboración propia, 2025.

Una alumna incluso imaginó en sus manchas las fosas nasales de la nariz, dientes y articulaciones en las extremidades de su personaje.

Figura 7. Resultados finales de la actividad “Manchas mágicas” (continuación).



Fuente: Elaboración propia, 2025.

7.5. Anexo 5

Algunos ejemplos de obras contemporáneas que pueden utilizarse en la actividad “¿Y si...?”:

Figura 8. *Do Ho Suh (2018). Hub-1.*



Fuente: Lehmann Maupin Gallery, 2020. Extraído de: <https://www.lehmannmaupin.com/exhibitions/do-ho-suh7/selected-works>

¿Y si las paredes estuvieran hechas de tela?

Do Ho Suh. *Hub-1, Entrance, 296-8, Sungbook-Dong, Sungbo-Ku* (Seoul, Korea, 2018).

Estructura de poliéster y acero inoxidable.

Figura 9. Kara Walker (1998). *Virginia's Lynch Mob*.



Fuente: Kara Walker Studio, s.f. Extraído de: <https://www.karawalkerstudio.com/1998>

¿Y si todos los objetos no tuvieran color y fuéramos solo siluetas?

Kara Walker. *Virginia's Lynch Mob* (1998). Instalación mural de papel recortado y adhesivo de 2,8m x 11,2m aproximadamente.

Figura 10. *Felice Varini (2018). Concentriques Excentriques.*



Fuente: Felice Varini, 2018. Extraído de: <http://www.varini.org/varini/doshpdpv/dos2018/02-18-hd.html>

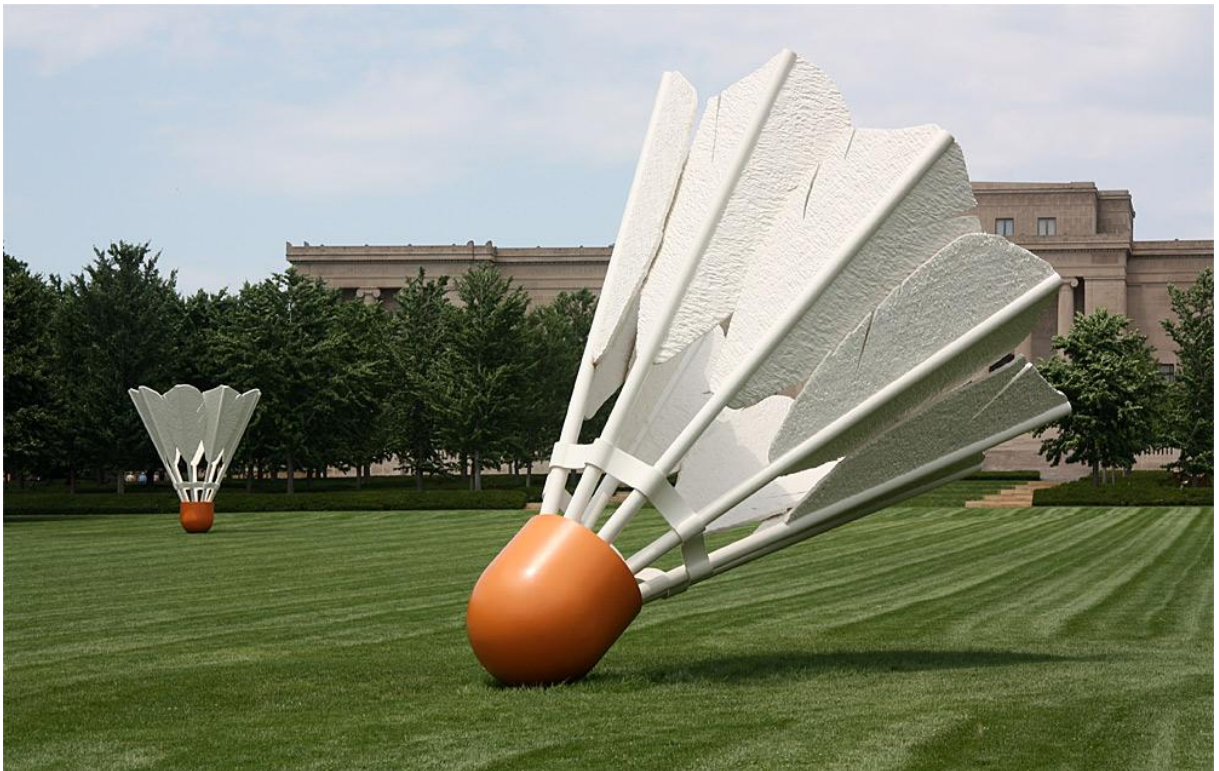
¿Y si la escuela tuviera formas geométricas? O ¿Y si todo el espacio fuera de círculos?

Felice Varini. *Concentriques Excentriques* (Fortaleza de Carcasona, Francia, 2018). Instalación artística.

7.6. Anexo 6

Algunos ejemplos de obras contemporáneas que podrían mostrarse a los niños para inspirarles durante la actividad “Cosas raras rarísimas”:

Figura 11. *Claes Oldenburg y Coosie van Bruggen (1994). Shuttlecocks.*



Fuente: The Nelson-Atkins Museum of Art, s.f. Extraído de: <https://art.nelson-atkins.org/objects/16574>

Utilizamos el adjetivo “gigante”.

Claes Oldenburg y Coosie van Bruggen. *Shuttlecocks* (1994). Instalación de aluminio y fibra de vidrio.

Figura 12. *Erwin Wurm (2023). Hurry Along.*



Fuente: Lehmann Maupin Gallery, 2023. Extraído de: <https://www.lehmannmaupin.com/exhibitions/erwin-wurm6>

Utilizamos el adjetivo “atlético”.

Erwin Wurm. *Hurry Along – Bag sculptures* (2023). Escultura de aluminio.

Figura 13. Erwin Wurm (2022) *Fat car*.



Fuente: Erwin Wurm, 2022. Fotografía cortesía de Galleria Poggiali - Michele Sereni. Extraído de:

<https://www.erwinwurm.com/artworks/outdoor-sculptures>

Utilizamos el adjetivo “gordo”.

Erwin Wurm. *Fat car* (Salsiccia, Italia, 2022). Instalación de autobús modificado con epoxy y poliuretano.

7.7. Anexo 7

Estos son algunos ejemplos de artistas contemporáneos que han reinterpretado obras clásicas, los cuales se mostrarán a los alumnos para reflexionar en grupo sobre la contemporaneidad del arte:

Figura 14. Marco Pece (2008) *Lego Art Copy – La joven de la perla*.



Fuente: Marco Pece, 2008. Extraído de: <https://www.flickr.com/photos/udronotto/2378933951/in/album-72157605848110684/>

Marco Pece. *Lego Art Copy – La joven de la perla* (2008). Homenaje a la obra original de Jan Vermeer, versión LEGO.

Figura 15. Alexey Kondakov (2020) *Little stories from Rome M.*



Fuente: Alexey Kondakov, 2020. Extraído de: <https://www.store.alksko.com/store/p/roma-stories-ewdew>

Alexey Kondakov. *Little stories from Rome M.* Inspirado en la obra original de William-Adolphe Bouguereau “*Un idilio infantil*”. Impresión giclée sobre papel fotográfico.

Figura 16. *Sacha Goldberger (2024) Hombre enmascarado con araña bordada.*



Fuente: Sacha Goldberger, 2014. Extraído de: <https://sachagoldberger.art/serie/super-flemish/>

Sacha Goldberger. *Hombre enmascarado con araña bordada.* Pertenece a la colección *Super Flemish*, una serie de 24 fotografías donde el artista reinterpreta a superhéroes icónicos, fusionados con el movimiento renacentista flamenco.

7.8. Anexo 8

Continuando con la actividad “Desmontando clásicos”, seguidamente, para inspirar a los alumnos sobre cómo utilizar el collage de forma creativa y crítica se pueden mostrar los trabajos de algunos artistas que han explorado esta idea:

Figura 17. *Deborah Roberts (2019). Between Them.*



Fuente: Deborah Roberts, 2019. Extraído de:

<https://www.deborahrobertsart.com/collage/13zidqkiatbkdo7zmon5a08bpzv26g>

Deborah Roberts. *Between Them* (2019). Collage, técnica mixta sobre papel.

Figura 18. *Eugenia Loli (2019). Unoptimized Ride.*



Fuente: @eugenia_loli [Perfil de Instagram de la artista] Extraído de: https://www.instagram.com/p/BwIPiIOFL_A/?hl=es

Eugenia Loli. *Unoptimized Ride* (2019). Collage, técnica mixta.

7.9. Anexo 9

Diana de autoevaluación de ejemplo para realizar tras la actividad propuesta. Las instrucciones para el alumno serían:

- Colorea cada radio desde el centro hacia fuera según cómo te sientas con ese punto:
 - 1: muy poco o nada.
 - 2: poco.
 - 3: algo.
 - 4: mucho.
- Puedes usar distintos colores para cada ítem.
- Escribe, si quieres, una frase o palabra en el borde para completar tu reflexión.

Este modelo constituye un ejemplo orientativo, con ítems concretos que podrán adaptarse al nivel madurativo del alumnado y a las características específicas de cada actividad.

Figura 19. Modelo orientativo de diana de autoevaluación.



Fuente: Elaboración propia con Canva, 2025.