

PAUTAS VALORATIVAS Y CREATIVAS DE LA ACTIVIDAD PLÁSTICA INFANTIL EN CONTEXTOS ACADÉMICO Y EXTRAACADÉMICO

Valuation and creative patterns of children's plastic arts activities inside and outside school settings

Pilar M.^a DOMÍNGUEZ TOSCANO

*Dpto. Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas.
Facultad de Ccs. de la Educación. Universidad de Huelva.*

BIBLID [0214-3402 (1998) 8; 267-289]

RESUMEN: Este informe presenta los resultados de una investigación sobre los tópicos que describen las actividades plásticas realizadas por los niños dentro y fuera de la escuela. Se incide especialmente en la magnitud y dirección del efecto que, sobre los criterios del enjuiciamiento estético infantil, producen tanto los agentes motivadores familiares como el contexto escolar. Complementando esta exploración con un estudio de las pautas valorativas que presiden la evaluación que hacen los maestros del producto artístico escolar, indican las correlaciones la fuerte incidencia de las actividades plásticas escolares en los criterios estéticos del niño. En concreto, apuntan que la importancia concedida al desarrollo psicomotor enfatiza sobre el dominio gestual que proporciona el ejercicio gráfico, y pudiera influir en la pauta evolutiva de la expresión plástica infantil, argumentando una explicación cultural junto a la ya conocida causa genética.

ABSTRACT: This report presents the results of a research about the topics which describe the plastic arts activities by children inside and outside the school. It especially emphasizes the magnitude and the direction that the family and the school environment have on children's aesthetic judgement. This exploration is completed with a study about the valuation patterns present in the evaluation of school plastic activities made by teachers, and it also shows the correlation and the great effect that school plastic arts activities have on children's aesthetic criteria. In particular, it indicates that the importance given to the psychomotor development emphasizes the

gesture dominion provided by the graphic exercise, and it might have an influence in the evolutive pattern of children's plastic expression, raising a cultural explanation to the already known genetic reason.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Que las pautas evolutivas del desarrollo plástico infantil no sigue una trayectoria lineal o continua es un hecho observado por la práctica totalidad de investigadores sobre el tema. La presencia de hundimientos en el rendimiento creador — particularmente en el no verbal— ha sido constatada desde Andrews (1930) y Wilt (1959) hasta Torrance (1962), y comentada, partiendo de diversas ópticas, por Lowenfeld (1980) o Widlöcher (1978).

Situados en torno al 9º año (fosa principal), 5º año (fosa secundaria) y 13º año (recesión mayoritariamente definitiva), esos pronunciados decaimientos habían sido explicados desde la perspectiva de la evolución genética como etapas universales y necesarias (así en Wilt, 1959, o Widlöcher, 1978). Otros autores (Nichols Pulisifer, 1960; Torrance, 1962, entre otros) subrayan la incidencia de factores ambientales, particularmente focalizados en el contexto educativo, como causantes de tales discontinuidades.

Se ha acumulado suficiente evidencia sobre el efecto que las características del contexto educativo —clima de aula, estilo docente, estrategias de motivación, etc.— tienen en el desarrollo creativo en general (McKinnon, 1964; Drews, 1960; Rogers, 1964; Tuma y Reif, 1980; Mayer, 1986, entre muchos).

Los estudios transculturales efectuados por Torrance (1962) resultan especialmente ilustrativos de cómo las formas que adoptan las curvas evolutivas (representando puntuaciones obtenidas en tests de originalidad no verbal) dependen del contexto cultural. Las fuertes diferencias observadas eran asimismo relacionadas con la exigencia de conformismo. Así, el estilo educativo a que los niños samoanos están sometidos fomenta la estandarización de conductas y una rígida adaptación a un patrón determinado. La curva evolutiva, sin discontinuidades, presentaba el nivel más bajo de originalidad en comparación con los demás grupos (niños australianos, estadounidenses, indios y alemanes).

Si aceptamos como convincente esta demostración de que el rendimiento en originalidad no verbal, así como la presencia de discontinuidades estén determinados (o cuando menos, influidos) por el ambiente socio-educativo, la interpretación de la reconocida secuenciación plástica infantil pudiera añadir, a la explicación genética, otra de índole cultural.

Que la fase realista arranque precisamente de los nueve años encaja con las acusadas necesidades de acomodación social que experimenta el niño a esa edad, acomodación a expectativas externas que incide desfavorablemente en su rendimiento creativo (fosa principal). Aquí encontramos la perfecta compatibilidad de

ambas explicaciones: la pauta evolutiva determina que el niño a esa edad sea más susceptible a las presiones grupales y sociales en general. Nada sorprendente es que tanto nuestra cultura occidental (sesgada por su fuerte tradición figurativa), como la ponderación de lo objetivo en los *currícula* escolares confluyan orientando el desenvolvimiento plástico hacia el realismo.

Más directamente atribuible a causas exclusivamente genéticas parecen la fosa secundaria radicada en el 5º año y la incipiente inclinación al esquematismo, hechos cronológicamente coincidentes pero en principio no relacionables causalmente.

No obstante, si convenimos en admitir que esquematismo y realismo constituyen dos fases de un proceso sustantivamente unitario, la actitud realista consistiría en una acentuación-prolongación de la tendencia a representar objetos singularizados por marcas objetiva y subjetivamente relevantes, sólo que se amplía progresivamente el número de estas marcas, abarcando no sólo las más distintivas sino también detalles secundarios.

Si esta transición está influida por la creciente importancia que el orden académico concede al conocimiento científico y al conocimiento simbólico cultural (lo que las cosas son, y cómo son representadas convencionalmente), cabe preguntarse por la medida con que ese énfasis educacional (recayendo sobre lo objetivo) incide en la aparición de la fosa del 5º año, y paralelamente, en el surgimiento del esquematismo.

La incorporación de la mujer al mundo del trabajo hace que la mayoría de los niños estén escolarizados ya a los cuatro años. Así, la posibilidad de que las creencias pedagógico-artísticas implícitas en el docente contribuyan a configurar tempranamente los objetivos que orientan la productividad plástica del niño, y las expectativas que éste pretende satisfacer, se plantea como una hipótesis versosímil.

Adicionalmente, la recesión plástica preadolescente podría tener una causa educacional. Es decir: la supuesta incapacidad del medio visual para expresar los productos de un pensamiento abstracto y formalizado (tesis defendida, entre otros, por Widlöcher), podría interactuar con la causa ambiental o tal vez ser sustituida por ésta.

HIPÓTESIS PREVIAS Y GENERALES

1. El desenvolvimiento artístico infantil (en cuanto a continuidad y dirección) está en parte determinado por los criterios que rigen el enjuiciamiento estético que hacen los niños.
2. Los criterios del juicio estético infantil se forman influidos por las pautas de valoración académicas.
3. La importancia otorgada a la función psicomotriz del grafismo instrumentaliza la expresión plástica como adiestramiento del trazo (del control manual).

Esta focalización en la discriminabilidad de las formas pudiera incidir en la orientación hacia el dibujo designativo en las etapas pre- y esquemática.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

1. Entre las actividades plásticas programadas en los *currícula*, se prevé la participación considerable de “dibujos para colorear” (figuras cuyo contorno viene dado y que deben ser cubiertas de color libremente o copiando un modelo gráfico), y “dibujos contruidos siguiendo líneas de puntos, números u otras referencias”.

Este tipo de ejercicios inciden en la separación forma/color e incorporan tácticos criterios de valoración: dominar el trazo.

2. Se prevé la presencia de criterios de este tipo en el juicio estético que efectúan escolares y preescolares.

PLANTEAMIENTO

Presenta este informe los resultados de dos estudios complementarios: 1º, parte de una exploración de las pautas valorativas que presiden la evaluación del producto artístico de escolares efectuadas por maestros: 2º, una exploración de los criterios que rigen el juicio estético de preescolares y escolares del primer ciclo.

SUJETOS

El primer estudio (presentado en síntesis) se basa en el testimonio de 94 maestros, obtenido mediante encuesta.

116 niños de edades que oscilan, fundamentalmente, entre 3 y 6,5 años, constituyen la muestra del segundo estudio. Maestros y niños han sido seleccionados aleatoriamente entre sus poblaciones correspondientes, tanto en centros públicos como privados de la provincia de Huelva.

ANÁLISIS DE DATOS

De la primera exploración sólo se presentan algunos índices de interés para el enfoque presente. Frecuencias, porcentajes y algunos índices de tendencia central resultan suficientemente significativos.

Los datos de la segunda exploración, típicamente prospectiva y correlacional, son sometidos a análisis de relaciones basadas en chi cuadrado (dado que las categorías de respuesta constituyen, en su mayoría, escalas nominales).

RESULTADOS

1. ¿En qué ciclo o nivel cursa el niño sus estudios?

CATEGORÍAS	FREC.	PORCENT. VÁLIDO
Sin escolarizar	2	1,78 %
Infantil	65	58,03 %
1º ciclo Primaria	34	30,35 %
2º ciclo Primaria	8	7,14 %
3º ciclo Primaria	3	2,67 %

Casos válidos (N): 112

Casos perdidos: 4

2. Nivel de contacto extraescolar del niño con la expresión plástica por iniciativa propia:

- A. Muy alto (diario)
- B. Alto (Al menos, una vez por semana)
- C. Medio (Al menos, una vez al mes)
- D. Bajo (Menos de una vez al mes)
- E. Muy bajo (Una o dos veces al año)
- F. Nulo

CAT.	FREC.	PORC. VAL.
A	28	25 %
B	57	50,89 %
C	19	16,96 %
D	3	2,67 %
E	3	2,67 %
F	2	1,78 %

N= 112

100

3. Nivel de contacto extraescolar del niño con la expresión plástica por iniciativa de otros

(Mismas categorías que en la pregunta "2")

CAT.	FREC.	PROC. VAL.
A	12	10,61%
B	51	45,13%
C	24	21,23%
D	8	7,07%
E	7	6,19%
F	11	9,73%

N= 113

100

4. ¿Cuenta el niño con apoyo extraescolar para la actividad plástica? ¿Por parte de quiénes?

Variables: 1º, 2º, 3º. (Jerarquía correspondiente a la importancia -frecuencia- del apoyo prestado)

Categorías: 4A.- Padres 4B.- Hermanos 4C.- Abuelos 4D.- Tíos 4E.- Primos 4F.- Amigos

4-1º (Primer agente motivador)

CAT.	FREC.	PORC. VAL.
A	61	59,22%
B	23	22,33%
C	3	2,91%
D	4	3,88%
E	7	6,79%
F	5	4,85%

N= 103

100

4-2º (Segundo agente motivador)

CAT.	FREC.	PORC. VAL.
A	25	26,59%
B	25	26,59%
C	6	6,38%
D	14	14,89%
E	10	10,63%
F	14	14,89%

N= 94

100

4-3º (Tercer agente motivador)

CAT.	FREC.	PORC. VAL.
A	6	11,53%
B	6	11,53%
C	9	17,3%
D	9	17,3%
E	14	26,92%
F	8	15,38%

N= 52

100

5. ¿Qué tipo de actividades realiza el niño inducido por el primer agente motivador?

Variables: 1º, 2º, 3º (Jerarquía de actividades por orden de prioridad —frecuencia—)

Categorías:

A: Estudiar temas teóricos acerca de la expresión plástica, consultar libros de arte, etc.

A2: Visualizar diapositivas o vídeos de arte

B: Colorear dibujos ya trazados en libros, cuadernos o fotocopias

C: Dibujar siguiendo líneas de puntos, números y/o otras referencias

D1: Recortar o pegar figuras no dibujadas por los niños, elegidas y/o compuestas libremente

D2: Recortar o pegar figuras no dibujadas por los niños, elegidas y/o compuestas siguiendo una pauta establecida

E: Trabajos de libre creación

F: Trabajos de libre creación a partir de un tema o motivo dado (se fija el tema, no los procedimientos)

G: Trabajos de libre creación a partir de objetos encontrados o de desecho

H: Trabajos de libre creación a partir de materiales o procedimientos determinados (se fijan los procedimientos, no el tema)

I: Realizar mosaicos con legumbres, palillos, botones, etc.

J: Visitar museos o galerías de arte

5-1º (Actividad realizada en primer lugar —con más frecuencia—)

CAT.	FREC.	PORC. VAL.
A	0	0%
A2	0	0%
B	27	29,34%
C	9	9,78%
D1	1	1,08%
D2	0	0%
E	49	53,26%
F	1	1,08%
G	0	0%
H	4	4,34%
I	1	1,08%
J	0	0%

N= 92

5-2º (Actividad realizada en segundo lugar)

CAT.	FREC.	PORC. VAL.
A	0	0 %
A2	0	0 %
B	22	27,84%
C	18	22,78%
D1	3	3,79%
D2	3	3,79%
E	10	12,65%
F	21	26,58%
G	0	0%
H	1	1,26%
I	0	0%
J	1	1,26%

N= 79

5-3º (Actividad realizada en tercer lugar)

CAT.	FREC.	PORC. VAL
A	0	0%
A2	0	0%
B	15	22,05%
C	18	26,47%
D1	5	7,35%
D2	5	7,35%
E	9	13,23%
F	4	5,88%
G	4	5,88%
H	5	7,35%
I	2	2,94%
J	1	1,47%

N= 68

6. ¿Qué actividades plásticas realiza el niño espontáneamente, por iniciativa propia?

Variables: 1º, 2º, 3º (Jerarquía de actividades por orden de prioridad —frecuencia—)

Categorías: Las mismas que en la pregunta 5.

6-1º (Actividades realizadas en primer lugar —con más frecuencia—)

CAT.	FREC.	PORC. VAL.
A	0	0%
A2	0	0%
B	28	26,66%
C	4	3,8%
D1	2	1,9%
D2	3	2,85%
E	66	62,85%
F	1	0,95%
G	1	0,95%
H	0	0%
I	0	0%
J	0	0%

N= 105

6-2º (Actividades realizadas en segundo lugar)

CAT.	FREC.	PORC. VAL.
A	0	0%
A2	0	0%
B	38	44,18%
C	15	17,44%
D1	5	5,81%
D2	3	3,48%
E	15	17,44%
F	7	8,13%
G	3	3,48%
H	0	0%
I	0	0%
J	0	0%

N= 86

6-3º (Actividades realizadas en tercer lugar)

CAT.	FREC.	PORC. VAL.
A	3	4,22%
A2	0	0%
B	9	12,67%
C	24	33,80%
D1	15	21,12%
D2	8	11,26%
E	5	7,04%
F	3	4,22%
G	5	7,04%
H	0	0%
I	0	0%
J	0	0%

N= 71

7. ¿Qué actividades realiza el niño durante la clase de “plástica” en la escuela?

Variables y categorías: las mismas que en las preguntas 5 y 6.

7-1º. (Actividades realizadas en primer lugar —con más frecuencia—)

CAT.	FREC.	PORC. VAL.
A	0	0%
A2	1	1,21%
B	37	45,12%
C	7	8,53%
D1	2	2,43%
D2	6	7,31%
E	11	13,41%
F	16	19,51%
G	0	0%
H	2	2,43%
I	0	0%
J	0	0%

N= 82

7-2º. (Actividades realizadas en segundo lugar)

CAT.	FREC.	PORC. VAL.
A	0	0%
A2	0	0%
B	12	16,21%
C	17	22,97%
D1	6	8,45%
D2	6	8,54%
E	16	21,62%
F	8	10,81%
G	3	4,05%
H	5	6,75%
I	1	1,35%
J	0	0%

N= 74

7-3º. (Actividades realizadas en tercer lugar)

CAT.	FREC.	PORC.VAL.
A	0	0%
A2	0	0%
B	5	7,04%
C	10	14,08%
D1	10	14,08%
D2	15	21,12%
E	10	14,08%
F	11	15,49%
G	3	4,22%
H	4	5,63%
I	3	4,22%
J	0	0%

N= 71

8. ¿Qué entiende el niño por buen o mal dibujo/trabajo plástico?

(Pregunta abierta. Clasificadas las respuestas, se obtuvieron las siguientes categorías:

- A. No valora, todos están bien
- B. Mal dibujo: “el que no tiene sentido, que es absurdo” o “no sale como pensó”
- C. Bueno, el que está bien coloreado, sin salirse del perfil
- D. Bueno, el que le guste al niño aunque a la maestra no le guste
- E. Bueno: si “le gusta a la maestra”, “está como los del libro” y malos “los que la maestra les pone M” o no sale como ella dijo
- F. Me gusta cuando “es bonito” y “tiene muchos colores”
- G. Mal dibujo, el que le obligan a hacer
- H. Bueno, si el tema es interesante, significativo para el niño (“si tiene muchos tiburones”, “si salen muñecas y animales”, etc.)
- I. Que no tenga huecos blancos
- J. Bueno: el que guste a sus amigos
- K. Bueno: si tiene gran vivacidad y variedad de colorido
- L. Es bueno “cuando lo hago yo”
- M. Bueno, si se parece a la realidad (“si se parece a como es lo de verdad”, “a como las cosas son”, etc.)

CAT.	FREC.	PORC. VAL
A	4	3,92%
B	6	5,88%
C	39	38,23%
D	1	0,98%
E	14	13,72%
F	18	17,64%
G	1	0,98%
H	6	5,88%
I	2	1,96%
J	1	0,98%
K	4	3,92%
L	2	1,96%
M	4	3,92%

N= 102

9. *¿Qué significa para el niño pintar o dibujar fuera de la escuela?*

Pregunta de respuesta abierta. Clasificadas las respuestas, se obtuvieron las siguientes categorías:

- A. Entretenimiento, distracción, evitar el aburrimiento
- B. Juego, diversión
- C. Expresión, comunicación con el entorno
- D. Aburrimiento, porque dibujando en casa "estoy solo"
- E. Libertad total, "poder hacer lo que quiera"
- F. "En casa no hago plástica porque traigo muchos deberes"
- G. No me gusta la plástica, no la practico en casa
- H. Representar lo que me rodea

CAT.	FREC.	PORC. VAL
A	30	31,25%
B	39	40,62%
C	7	7,29%
D	2	2,08%
E	13	13,54%
F	1	1,04%
G	3	3,12%
H	1	1,04%

N= 96

10. *¿Qué significa para el niño pintar o dibujar durante la clase de plástica?*

Pregunta de respuesta libre. Clasificadas las respuestas, se obtienen las siguientes categorías:

- A. Relajación (“me relaja”, “no tener que hacer esfuerzo mental”, “no siento la tensión que con las demás asignaturas”, etc)
- B. Una obligación (“trabajar”, “hacer lo que me dicen”, “una asignatura más”, etc)
- C. Juego, diversión, “hacer lo que me gusta”
- D. Relación con los compañeros
- E. Aburrimiento
- F. “No me gusta”
- G. “No poder hacer lo que quiero”
- H. Temor a hacerlo mal
- I. Aprender, “hacer las cosas lo mejor posible”
- J. Expresión

CAT.	FREC.	PORC. VAL.
A	15	15,95%
B	26	27,65%
C	25	26,59%
D	9	9,57%
E	2	2,12%
F	2	2,12%
G	5	5,32%
H	1	1,06%
I	6	6,38%
J	3	3,19%

N= 94

ÍNDICE DE TENDENCIA CENTRAL: MODA

1. (Ciclo que cursa el niño) Mo= Educación Infantil
2. (Nivel de contacto extraescolar con la plástica por iniciativa del niño) Mo= Alto (Al menos, una vez en semana)
3. (Nivel de contacto extraescolar con la plástica por iniciativa de otros) Mo= Alto
- 4-1º (Primer agente motivador) Mo= Padres
- 4-2º (Segundo agente motivador) Mo= Padres, Hermanos
- 4-3º (Tercer agente motivador) Mo= Primos
- 5 (Actividades que realiza el niño inducido por el primer agente motivador)

5-1º (Actividad prioritaria -más frecuente-) Mo= Trabajos de libre creación

5-2º (Actividad a la que asigna el 2º lugar) Mo= Colorear dibujos ya trazados, en libros...

5-3º (Actividad a la que asigna el 3º lugar) Mo= Dibujar siguiendo líneas de puntos,...

6 (Actividades que el niño realiza por iniciativa propia)

6-1º (Actividad prioritaria -más frecuente-) Mo= Trabajos de libre creación

6-2º (Actividad a la que asigna el 2º lugar) Mo= Colorear dibujos ya trazados, en libros...

6-3º (Actividad a la que asigna el 3º lugar) Mo= Dibujar siguiendo líneas de puntos, ...

7 (Actividades que el niño realiza en la clase de plástica)

7-1º (Actividad prioritaria -más frecuente-) Mo=Colorear dibujos ya trazados, en libros ...

7-2º (Actividad a la que asigna el 2º lugar) Mo= Dibujar siguiendo líneas de puntos, ...

7-3º(Actividad a la que asigna el 3º lugar) Mo= Recortar o pegar figuras no dibujadas por los niños, elegidas y/o compuestas siguiendo pautas establecidas

8. (Criterio con el que niño valora los trab. plást.) Mo= Colorear bien, sin salirse del perfil

9. (Qué significa para el niño la actividad plástica fuera de la escuela) Mo= Juego, diversión

10. (Qué significa para el niño la actividad plástica en la escuela) Mo= Una obligación

ESTUDIO DE LOS CRITERIOS UTILIZADOS POR LOS MAESTROS EN LA EVALUACIÓN ARTÍSTICA, Y ACTIVIDADES PLÁSTICAS PROGRAMADAS

La pregunta “*¿Con qué actividades instrumentaliza vd. el aprendizaje de esta materia?*”, de respuesta cerrada, contaba con las mismas categorías que la pregunta “*¿Qué actividades plásticas realiza el niño en la escuela?*”, de la encuesta para niños.

Índices de tendencia central

Actividades prioritarias (más frecuentes). Modas= “Colorear dibujos ya trazados en libros, cuadernos o fotocopias” y “Trabajos de libre creación a partir de un tema o motivo dado”

Actividades a las que los maestros asignan el segundo lugar. Modas= “Dibujar siguiendo líneas de puntos, números o/y otras referencias” y “Trabajos de libre creación”.

Actividades a las que los maestros asignan el tercer lugar. Moda= “Recortar o pegar figuras no dibujadas por el niño, elegidas y/o compuestas siguiendo pautas establecidas”.

Dado que en este estudio las categorías (jerarquización) correspondientes a cada variable (actividades) constituían escalas de intervalo, fue posible el cálculo de mediana y media. A continuación aparecen ordenadas las variables según el orden de prioridades que revelan estos dos índices:

Mediana

Actividad prioritaria. Md= “Trabajos de libre creación a partir de un tema o motivo dado”

Act. secundaria. Md= “Colorear dibujos ya trazados” y “Trabajos de libre creación”

Act. realiz. en tercer lugar. Md= “Recortar o pegar figuras no dibujadas por los niños, elegidas y/o compuestas siguiendo pautas establecidas” y “Trabajos de libre creación a partir de materiales o procedimientos determinados”.

Media

Actividad prioritaria. X = “Trabajos de libre creación a partir de un tema o motivo dado”

Act. secundaria. X= “Colorear dibujos ya trazados” y “Trabajos de libre creación”

Act. en tercer lugar. X= “Recortar y pegar figuras no dibujadas por los niños, elegidas y/o compuestas siguiendo pautas establecidas” y “Trabajos de libre creación a partir de materiales o procedimientos determinados”.

Observemos ahora la distribución de respuestas a la pregunta “¿Qué entiende usted por buen o mal dibujo/trabajo plástico?”. Categorizadas las respuestas libres (pregunta abierta), fueron obtenidas 15 variables: criterios que fundamentan en enjuiciamiento artístico de los maestros en el orden académico. Dado que muchas respuestas aludían a varios criterios, a cada variable les fue asignadas dos categorías; éstas corresponden a: que el sujeto manifieste utilizar ese criterio (SÍ) y que el sujeto no manifieste utilizarlo o manifieste no utilizarlo (NO). Ordenadas las variables por la frecuencia alcanzada en la categoría “Sí”, resulta:

1º: Interés.....	19,3%
1º: Esfuerzo.....	19,3%
2º: Utilización de criterios individualizados.....	18,1%
3º: Limpieza	16,9%
3º: Elaboración, esmero, acabado	16,9%
4º: Expresividad.....	15,7%
5º: Creatividad	9,6%
5º: Ajuste a pautas estab. para cada activid.....	9,6%
5º: Ejecución técnica	9,6%
6º: Presentación.....	8,4%

7º: Orden	6,0%
8º: Todos los trabajos son buenos	3,6%
9º: Dificultad.....	2,4%
10º: Capacidad para representar la realidad.....	1,2%
11º: Calidad	1,2%

Estos criterios pueden ser agrupados en:

A. Factores volitivos, centrados en el alumno: interés, esfuerzo, criterios individualizados.

B. Factores concernientes a la ejecución: limpieza, orden, elaboración (acabado, esmero), ejecución técnica y presentación.

C. Factores no procedimentales involucrados en la creación plástica: creatividad y expresividad.

D. Criterios inespecíficos: calidad, dificultad y capacidad para representar la realidad.

E. Actitud no valorativa: todos los trabajos son buenos.

En las tendencias de respuesta observadas respecto a la cuestión “¿qué facultades cree vd. que desarrolla la creación/expresión plástica?”, resulta llamativa la importancia atribuida al desarrollo psicomotor, la coordinación visomanual y la destreza manual en general, frente a la prácticamente nula aparición de referencias a facultades de tipo netamente intelectual. En la relación teoría/práctica, la inclinación por la segunda ronda el 90%... aspectos estos que, aunque incidentes en la evaluación, han sido omitidos del presente informe por razones de extensión.

El conjunto de tendencias detectadas apuntan algunas direcciones. El claro predominio de los factores volitivos puede ser interpretado como tendencia a desestimar aquellos elementos presumiblemente determinados por las capacidades “innatas”, que se consideran al parecer inalterables (muchos de los sujetos que manifiestan utilizar el tipo señalado de criterio, declaran este extremo expresamente). La fuerte presencia de criterios asociados a la “corrección” técnica (elaboración, limpieza, etc.) habla asimismo de intentos de objetivar la valoración basándola en aquellos aspectos más fácilmente objetivables y menos sometidos a fluctuaciones subjetivas.

Esta inclinación se equilibra parcialmente con la consideración (que ocupa los lugares 4º y 5º del conjunto) de la creatividad y la expresividad como referencias de enjuiciamiento. En suma: el juicio artístico de los maestros se asienta en dos bloques de criterios: volitivos y procedimentales. Con ello, parece querer adoptarse una posición mediadora en la dialéctica proceso-producto. Prefieren asimismo relevar las “apreciaciones intuitivas” que valoran la “creatividad” o “expresividad” a un plano no prioritario.

ANÁLISIS DE FRECUENCIAS/PORCENTAJES E ÍNDICES CENTRALES. CONCLUSIONES PARCIALES

Si examinamos la distribución de respuestas a las preguntas 2 y 3, encontramos curvas similares, más acusada la acumulación en las categorías A y B en la primera variable que en la segunda. Es decir: los niños manifiestan que su nivel de contacto extraescolar con la expresión plástica por propia iniciativa es mayor que por iniciativa de otros. La función de los agentes motivadores pudiera quedar en entredicho; no obstante, esta interpretación debe ser matizada con el resultado de las relaciones entre ambas variables (en el sentido de que pudieran ser los niños con más iniciativa para realizar estas actividades los mismos que reciben un más alto nivel de motivación).

Entre los criterios que dictan la evaluación artística que hacen los escolares, se confirma la previsión de encontrar una fuerte presencia de la necesidad de ajustar el “coloreado” al trazado dibujístico previo.

Entre los factores hipotéticamente incidentes en la importancia concedida a esa adecuación, el ejercicio de “colorear dibujos ya trazados en libros, etc” aparece como la actividad más frecuentemente realizada en la escuela, con una considerable diferencia respecto a las demás. Comparados estos resultados con los obtenidos en el estudio complementario (criterios de evaluación plástica seguidos por los maestros), comprobamos que también éstos declaran que la actividad a la que dedican más tiempo es la de “colorear dibujos ya trazados en libros, cuadernos o fotocopias”, junto con la “trabajos de libre creación a partir de un tema o motivo dado”. Así pues, las modas señalan similares jerarquizaciones de actividades plásticas realizadas en el ámbito escolar, tanto según el testimonio de alumnos como de maestros. Las sensibles diferencias que —no obstante— se observan entre las perspectivas de unos y otros incitan a una consideración más detallada que la que aquí se le puede prestar.

La distribución de frecuencias correspondiente a la ordenación de actividades espontáneamente realizadas por el niño presenta una configuración diferente. Simplemente atendiendo a la clase modal, observamos que los ejercicios más frecuentemente asignados por los niños al 1º, 2º y 3º lugar respectivamente son: trabajos de libre creación, colorear dibujos ya trazados y dibujar siguiendo líneas de puntos. Las modas correspondientes a la jerarquización de actividades inducidas por el primer agente motivador no difiere de las observadas en la distribución de tareas plásticas espontáneas. Una simple inspección de estos datos informa que el orden de preferencia de los trabajos plásticos que el niño gusta realizar no coincide con las prioridades que articulan el currículum escolar, y sí se emparenta con el tipo de elecciones que efectúa el primer agente motivador.

Es evidente que son los familiares más directos (padres, y secundariamente, hermanos) los que ejercen la función de estimular la productividad plástica de los niños.

RELACIONES

Resultados y discusión

Estableciendo un nivel de significación del .05, observamos relaciones altamente significativas entre Var 5-1^º (Actividades plásticas prioritarias inducidas por el primer agente motivador) y Var 1 (Nivel educativo o ciclo en que se encuentra el niño). La interpretación inmediata es que el agente motivador más importante (padres, por lo general) orientan sus estrategias de estimulación en función del sector de edad, según la clasificación académica, en que se encuentra el niño.

Encontramos una relación moderadamente significativa entre Var 5-1^º y Var 10 (“qué significa para el niño pintar/dibujar en la escuela”). El valor mutuamente predictivo entre ambas variables parece tener excepcionalmente en este caso un sentido causal: pudiera deducirse que el tipo de actividades inducidas que el niño realiza extraescolarmente (trabajos de creación libre, en primer lugar) incide en cómo el niño valora el trabajo plástico escolar (que, según el testimonio de los niños, consiste básicamente en tareas parcialmente estereotipadas como son: colorear dibujos ya trazados en libros o dibujar siguiendo líneas referenciadas).

No son las actividades preferentemente inducidas por el primer agente motivador (trabajos de creación libre) lo que determina los criterios que rigen la valoración artística que hacen los niños. Estos criterios, en cambio, sí se relacionan con la var. 5-2^º (tipo de actividad inducida en segundo lugar), cuya clase modal señala como actividad más frecuente: colorear dibujos trazados en libros,...

En el conjunto de relaciones entre Var 5-1^º, Var 5-2^º, Var 5-3^º con Var 1, Var 8, Var 9, Var 10 sólo alcanzan el nivel de significación establecido, además de las mencionadas, la que existe entre Var 5-3^º y Var 9.

Chi cuadrado (Pearson)

VAR. RELACIO.	VALOR	G.l.	SIGNIFICACIÓN
V 5-1 ^º by V 1	134.10367	42	.0000
V 5-1 ^º by V 10	83.77691	63	.0411
V 5-2 ^º by V 8	75.18692	55	.0366
V 5-3 ^º by V 9	59.72507	40	.0231

En el estudio de las relaciones entre las tres variables correspondientes a las actividades plásticas espontáneamente realizadas por los niños y aquéllas realizadas en la escuela, se observa: una relación altamente significativa entre los tipos de actividad situados en la cúspide de ambas jerarquías (la de actividades plásticas espontáneas y las escolares); una relación entre Var 6-1^º (actividad espontánea prioritaria) y Var 7-2^º y 7-3^º (ejercicios que se sitúan en los lugares 2^º y 3^º de la

ordenación escolar) que se aproxima al nivel de significación, sin alcanzarlo. Nuevamente aparece una relación altamente significativa entre Var 5-2º y Var 7-3º. El resto de las relaciones no alcanzan el nivel de significación establecido.

Todo ello apunta a la actividad plástica que el niño realiza por iniciativa propia se articula influida por lo que el niño hace en la escuela; quizá podamos inferir aquí también una relación de causalidad: no parece probable que lo que el niño hace por iniciativa propia determine su programa escolar, y sí a la inversa.

A partir de estas observaciones no podemos deducir el sentido de esa influencia detectada, es decir: si el niño tiende a reproducir en casa lo que hace en la escuela o hace en casa lo que no puede hacer en la escuela, aunque si examinamos las modas la segunda de las interpretaciones parece más verosímil.

Chi cuadrado (Pearson)

VAR. RELACION.	VALOR	G.I.	SIGNIFICACIÓN
V 6-1º y V 7-1º	118.35849	48	.00000
V 6-1º y V 7-2º	69.87541	54	.07186
V 6-1º y V 7-3º	48.90918	54	.07055
V 6-2º y V 7-3º	128.02023	72	.00005

Aunque moderadamente significativa, la relación que se observa entre V2 y V3 pone en evidencia un aspecto fundamental para nuestros objetivos: el nivel de contacto extraescolar del niño con la expresión plástica por iniciativa propia o por iniciativa de otros se implican mutuamente. Aquí sería arriesgado pretender inferir de esa reciprocidad (es simétrica) una relación de causalidad: ignoramos si una alta automotivación para las actividades plásticas (que se traduzca en un nivel de contacto elevado) influye en que los potenciales agentes motivadores aumenten su efectividad o, inversamente, que la presencia de motivadores eficaces incida favorablemente en el nivel de automotivación. De momento, la mutua implicación entre ambas variables resulta suficientemente elocuente.

La siguiente observación contribuye en parte a esclarecer esta problemática: se detecta una relación altamente significativa entre el tipo de actividad que el niño realiza inducido por el primer agente motivador y el nivel de contacto espontáneo del niño con esta actividad. Ello indica, evidentemente, que los distintos tipos de ejercicio presentan desiguales capacidades de motivación intrínseca.

En este contexto no debe sorprendernos que la variables V5-1º y V6-1º correlacionen: el tipo de actividad que el niño realiza por iniciativa propia se halla fuertemente determinado por (o determina) el tipo de actividad que estimula el primer agente motivador. Aquí no está clara la dirección de esa influencia; influencia que también se da entre V6-1º y V7-1º -actividad plástica prioritaria en la escuela- pero, en este caso, pareció razonable presuponer que la influencia se diera de V7-1º a V6-1º y no a la inversa.

Junto a la fuerte implicación constatada entre la actividad prioritariamente estimulada por el primer agente motivador y el nivel de contacto espontáneo del niño con la plástica, se observa una relación con el mismo nivel de significación (.00000) entre V2 y V6-1º (actividad prioritaria realizada por el niño espontáneamente). Este hecho podría encontrar una explicación en la línea ya apuntada: según el tipo de actividad que el niño realice por iniciativa propia (en esa "iniciativa propia" existe un fuerte componente de determinación o codeterminación radicado en la pauta escolar y en la pauta de estimulación extraescolar) se sentirá más o menos intrínsecamente motivado.

La ausencia de algunas correlaciones previstas resulta de interés: esperábamos encontrar relación entre los criterios de enjuiciamiento artístico (V8) y el tipo de ejercicio plástico espontáneamente realizado (V6-1º). No se confirma esta previsión (nivel de significación: .0112), así como tampoco la de encontrar que en los criterios influya la pauta de estimulación seguida por el primer agente motivador (significación: .5251).

Sí encontramos una fuerte relación entre los criterios de enjuiciamiento artístico infantil y la pauta de actividades plásticas escolares, lo que confirma nuestra previsión.

En cambio (como ya observamos respecto a V5-1º), el tipo de actividades prioritarias y secundarias que el niño realiza espontáneamente sí parece poder predecir qué sentido tiene para el niño la plástica en la escuela.

El resto de las relaciones no son significativas.

Chi cuadrado (Pearson)

VAR. RELACIO.	VALOR	G. l.	SIGNIFICACIÓN
V2 by V3	178.83469	150	.05407
V2 by V6-1º	204.13747	84	.00000
V2 by V5-1º	233.39730	140	.00000
V5-1º by V6-1º	86.65730	49	.00073
V5-2º by V6-1º	62.56359	42	.02137
V5-1º by V7-1º	90.60235	48	.00020
V8 by V7-1º	143.47148	88	.00017
V10 by V6-1º	130.25356	63	.00000
V10 by V6-2º	120.07594	72	.00033

CONCLUSIONES

En la evaluación del rendimiento académico intervienen, grosso modo, dos tipos de componentes: aptitudinales y actitudinales. En el hecho de que en educación artística se tienda a priorizar los componentes actitudinales interviene la creencia -que muchos maestros formulan expresamente- de que los factores aptitudinales son de naturaleza innata, un talento específico que con frecuencia es identificado como “destreza manual”.

Se plantea, además, que cierta debilidad de los criterios para valorar la calidad artística del producto, más la idea de que el rendimiento creador en expresión plástica es un medio al servicio de otros fines, determinan que los maestros tiendan a ponderar los factores volitivos (esfuerzo, comportamiento, interés...) o aquellos factores técnicos fácilmente objetivables (limpieza, presentación, orden, esmero...).

La importancia concedida a la expresión plástica como estímulo del desarrollo psicomotor incide en el tipo de actividades programadas y en los objetivos que las orientan. El énfasis puesto en el valor propedéutico del grafismo como antesala de la escritura carga las tintas sobre los aspectos más directamente involucrados en el control del trazo. Se tiende a considerar que la coordinación viso-manual y el dominio gestual se ven favorecidos por ejercicios de donde crecientemente prime la discriminabilidad de las formas.

De ahí que la mancha expansiva vaya perdiendo terreno en favor de la línea designativa. (Limpieza, esmero, orden... son valores derivados de la discriminabilidad como objetivo). Por otra parte, el tipo de actividades predominantes en el orden escolar es claramente indicativo de esa tendencia a separar lo formal (línea-contorno) de la mancha cromática (el “coloreado” de relleno).

Este pudiera ser, pues, un argumento que contribuya a explicar las tendencias esquemática y nominativa, no sólo como frutos de la evolución genética, sino como producto de una jerarquía de relevancias impuesta extrínsecamente.

Parece relacionable la tendencia a definir la capacidad artística —al menos en parte— en términos de habilidad manual y la relevancia concedida a la función grafo-gestual de la actividad plástica. Que el dibujo constituya un ejercicio prologario a la escritura es una consideración hecha desde un enfoque que contempla exclusivamente el aspecto motriz y consecuentemente desoye las funciones semánticas y estéticas intrínsecas a la imagen creada. Si esos dos juicios son relacionables, el criterio infantil que define el buen trabajo como el “coloreado sin salirse” puede ir fundamentando una pauta de enjuiciamiento que tiende a identificar capacidad artística con habilidad manual.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNSWIK, E. (1956): Perception and the representative design of psychological experiments. Berkeley: University California Press.
- CHATEAU, J. (1965): Attitudes spatiales et intellectuelles dans le dessin. Mon: C.N.R.S.
- DREWS, E. (1960): "Freedom to grow", N.E.A. Journal, 49 (6); pp. 20-22.
- GUILLAUME, P. (1950): L'imitation chez l'enfant. París: Presses Universitaires.
- LUQUET, G.H. (1927): Le dessin enfantin. París: Alcan.
- MAYER, R.E. (1986): Pensamiento, resolución de problemas y cognición. Barcelona: Paidós.
- McKINNON, D.W. (1962): "The nature and nurture of creative talent", American Psychologist 17; pp. 484-95.
- OSTERIETH, P.A. y OLERON, P. (1977): "Los modos de expresión", en Gratiot-Alphandery: Tratado de psicología del niño, Tomo 6. Madrid: Morata.
- PIAGET, J. (1976): La formación del símbolo en el niño. Madrid: Morata.
- PIAGET, J. (1984): La representación del mundo en el niño. Madrid: Morata.
- PIAGET, J. e INHELDER, P. (1972): De la lógica del niño a la lógica de adolescente. Buenos Aires: Paidós.
- ROGERS, C.R. (1964): "Toward a theory of creativity", Review of General Semantics 11; pp. 249-60.
- TORRANCE, E.P. (1976): "¿Debe dejarse al azar el desarrollo de la creatividad?", en J.C. Gowan, G.D. Demos y E.P. Torrance (comp.), Implicaciones educativas de la creatividad. Salamanca: Anaya, cap. II-4; pp. 103-112.
- TUMA, D.T. y REIF, F. (1980): Problem solving and education. Issues in teaching and research. Hillsdale: Erlbaum.
- WIDLÖCHER, D. (1978): Los dibujos de los niños. Barcelona: Herder.