

# **Enseñar dibujo y representación espacial en los estudios de grado en Educación Infantil y Primaria desde la Educación Artística**

## **Teaching drawing and spatial representation in the studies of Bachelor's Degree in Infant and Primary Teaching Education from the point of view of Art Education**

Inés López Manrique, Belén San Pedro Veledo, Juan Carlos San Pedro Veledo  
y Carmen González González de Mesa

Universidad de Oviedo

### Resumen

El espacio puede ser representado gráficamente. Aprender a dibujar y a representar el espacio es una de las tareas de los estudiantes de Grado en Educación Infantil y Primaria. El sistema de la perspectiva se adquiere por medio de un conjunto de reglas de representación del espacio propio del mundo occidental. A lo largo del artículo se revisan opiniones de diversos autores sobre el tema, la vinculación de la competencia de representación espacial con las diferentes capacidades, su presencia en las áreas de conocimiento y la autopercepción de los estudiantes respecto a esta capacidad.

Palabras clave: dibujo, grado en educación infantil y primaria, educación artística y representación espacial.

### Abstract

Space can be represented graphically. Learning to draw and represent space is one of the tasks for students of Bachelor's Degree in Infant and Primary Teaching Education. The perspective system can be acquired by means of a set of representative rules concerning with space and used by our occidental world. Throughout the article we review opinions of various authors on this subject, the linking of spatial representation competence with the different capacities, their presence in knowledge areas and the students self-perception regarding with this capacity.

Keywords: drawing, bachelor's degree in infant and primary teaching education, artistic education and spatial representation

**La enseñanza del dibujo o  
competencia de representación  
gráfica, una larga tradición en  
Occidente**

Para Lambert (1996), parte de la magia del dibujo reside en su inherente naturaleza subjetiva. Lo cierto es que el dibujo está presente en los primeros restos prehistóricos, haciendo ver que siempre ha habido un motivo para dibujar. Autores como Wilson, Hurwitz y Wilson comienzan su obra *La enseñanza del dibujo a partir del arte* con una pregunta: ¿Por qué artistas, amateurs, jóvenes y niños suelen dibujar? (Wilson, 2004). A la que siguen múltiples respuestas: como medio para poseer simbólicamente lo que se quiera, para expresar ideas y emociones, por lo divertido y agradable de la experiencia, para crear algo bello, porque quieren emular a otras personas que también dibujan, para desarrollar facultades de expresión y representación, por ganar dinero, para sentirse importantes al haber creado un determinado objeto, como paso previo a otra actividad artística, para dejar constancia de algo visto o vivido, etc. (Wilson, 2004). Respuestas que pueden resultar objetivas y subjetivas, como la naturaleza del dibujo, pero siempre válidas y que explican la larga vida de esta actividad.

El origen del dibujo, según la tradición descrita por Plinio el Viejo en

su obra *Historia Natural*, está en el trazo realizado por una joven sobre un muro del contorno de la sombra de su amado ante su eminente partida a un viaje. Pero al margen de esta lírica explicación y como explican Horton y Laneryrie-Dagen (Horton, 1995) la historia de esta expresión plástica se remonta al origen del hombre mismo. Los primeros testimonios gráficos creados por el hombre datan del Paleolítico (30.000 años a. de C.) y el Neolítico (5.000 a. de C.). Son obras caracterizadas por su esquematismo y se encuentran sobre paredes de roca, representando generalmente escenas cotidianas que incluían la caza de animales teniendo un simbolismo de ritual. Ciertamente en todas las civilizaciones antiguas, tanto de Oriente como Occidente, se conservan objetos y representaciones que atestiguan la utilización del dibujo para crear piezas y obras artísticas. De acuerdo con Wilson (2004) se considera que en el desarrollo de todo dibujo existen cinco factores principales:

- Todas las personas tienen tendencia a dibujar de la forma más simplificada que puedan.
- El desarrollo de los dibujos se asemeja al proceso del crecimiento orgánico.
- El desarrollo del dibujo depende de “tomar prestadas” imágenes visuales del arte y el entorno.
- Dibujar bien dependerá de diver-

tos talentos y cualidades (deseo de dibujar, retentiva visual, estética, imaginación, observación, capacidades motrices).

- Para motivar en la práctica del dibujo será importante el ánimo recibido y el aprendizaje de conocimientos técnicos.

Es relevante el hecho de que en el antiguo Egipto, quizás como consecuencia del sistema de escritura, se completaba la formación de los escribas y sacerdotes en escuelas de dibujo, por lo que de alguna manera se sabía ya que la pericia en el dibujo podía desarrollarse. La Grecia Clásica cultivaba las artes y la gimnasia, por lo que el dibujo pertenecía también a las musas y podía ejercitarse para mejorar. La enseñanza de esta disciplina en Roma recuerda al enfoque pragmático de los diseñadores actuales centrado para el proceso proyectual, encontrándose tratados sobre dibujo como el de arquitectura de Vitrubio. Debido a la fragilidad del soporte, se conservan pocos dibujos anteriores al Renacimiento. Está presente en la Edad Media dentro del contexto de los monasterios donde para los religiosos el dibujo iba unido a la escritura, como se observa en la ornamentación de códices y manuscritos, mientras en los talleres de los variados gremios se utilizará como herramienta proyectiva. Durante el Renacimiento italiano el

dibujo, denominado *disegno*, cobrará mayor importancia. Los artistas lo desarrollan como herramienta proyectiva y de diseño así como una disciplina artística en sí misma, convirtiéndose en la base de todas las disciplinas artísticas. Se trata de un tratamiento racional, en algunos casos de análisis en los que se utiliza el sistema de perspectiva cónica desarrollado por Brunelleschi y Alberti.

La enseñanza del dibujo hasta el siglo XIX se desarrollará en las Escuelas de Bellas Artes de manera muy pautada. Es el tiempo del denominado dibujo académico que sistematiza el aprendizaje de una forma muy controlada y que no permitirá grandes atisbos de expresividad y subjetividad. Incluso durante el siglo XIX se convierte en un instrumento más de trabajo en los oficios y artesanías. En consecuencia existía una vertiente técnica para realizar planos de objetos y otra vertiente ornamental y artística en aquel momento: "...saber dibujar aseguraba una mayor eficacia, economía y calidad del trabajo" (Marín Viadel en Hernández, 1991:117). A finales del siglo XIX y principios del XX, con la explosión de las Vanguardias Artísticas y la aparición de la Fotografía como disciplina artística, el artista prescinde del dibujo mimético para decantarse por otras formas de representación gráfica. En el momento presente, tanto para el artista como para el diseñador,

dor, el boceto puede ser una obra propia e independiente que mantiene la frescura y la expresión del artista en mayores dosis que los dibujos definitivos (Gómez Molina, 1995). Para los diseñadores actuales sigue siendo una herramienta en el proceso proyectual, ya sea en forma de sencillos bocetos o de dibujos constructivos con alzados, axonometrías, despieces o fotomontajes (Munari, 1990).

### **La competencia de representación espacial y las capacidades**

Para Kepler "...la representación no es más que un cuerpo de expresiones para comunicar a los demás nuestras propias imágenes" (Kepler en Navarro de Zubillaga, 2008, p.49). Esa *expresión de nuestras imágenes* se puede hacer por medio de convenciones, en el caso de la representación del espacio la convención que más se ha desarrollado es la conocida como *método perspectivo o perspectiva*. Gombrich (1998), explica que al revisar la Historia del Arte algunos artistas dieron con *llaves* que permitían abrir cerraduras complejas, esas llaves se obtenían con tanteos e intentos que les facilitaba abrir puertas a nuevos sistemas. Posteriormente otros artistas sólo tenían que copiar la llave maestra o la clave mágica para entrar en ellos. En relación con la representación del espacio,

la invención del escorzo y la perspectiva renacentista resultaron dos claves fundamentales para producir efecto de profundidad y tridimensionalidad sobre una superficie plana. La plasmación de la realidad tridimensional del espacio en la citada superficie plana mejoró a partir de la utilización del método perspectivo desarrollado en el Renacimiento Italiano. La *competencia de representación espacial*, heredera de esa concepción occidental de representación del espacio desarrolla la capacidad para configurar gráficamente el espacio tridimensional sobre una superficie bidimensional mediante la perspectiva y los indicadores de profundidad. Si la representación gráfica incluye previamente un análisis e interpretación de la forma, la representación del espacio requiere además el conocimiento y aplicación gráfica de un conjunto de normas y convenciones que forman parte del lenguaje de la imagen (Arnheim, 1988, 1989; Damisch, 1997). Esta competencia se irá desarrollando a lo largo de las distintas etapas educativas y vitales de las personas, prolongándose durante la fase laboral. La *competencia de representación espacial* incluye la intervención de las siguientes capacidades:

- Capacidad de percepción de las formas y el espacio.
- Capacidades de análisis y comprensión de las relaciones de las formas en el espacio.

- Capacidad de representación gráfica de acuerdo a convenciones espaciales y sistemas geométricos.

Considerando el espacio como un sistema susceptible de ser plasmado gráficamente, la *competencia de representación espacial* es la capacidad de analizar y visualizar el espacio para con las experiencias previas y la reflexión, tomar las decisiones más adecuadas para representarlo gráficamente poniendo en práctica unos conocimientos y convenciones formales aplicados de forma creativa en los diferentes ámbitos educativos, profesionales y vitales a lo largo de la existencia de la persona.

### **La competencia de representación espacial y su relación con las áreas educativas**

La *competencia de representación espacial* se relaciona con todas las competencias básicas educativas, especialmente con la *Conciencia y expresiones culturales* y anteriormente a la LOMCE con la más específica *Competencia cultural y artística*. Respecto a la *competencia cultural y artística*, en palabras de Giráldez, la *competencia cultural y artística* "...incluye aquellas capacidades que permiten expresarse mediante diversos códigos artísticos, comprender y valorar crí-

ticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas y valorar la libertad de expresión y el derecho a la diversidad (Giráldez, 2007). Al igual que ocurre en todas las áreas educativas, el área de Educación Artística puede promover y estimular las inteligencias o capacidades enunciadas por Gardner (1999), siendo una de ellas la inteligencia espacial. Marín (Marín en Hernández, 1991) destaca que el desarrollo de la inteligencia espacial es una de las razones de peso por las que se debe enseñar las artes Plásticas, junto al desarrollo de: la creatividad, la percepción y la sensibilidad, la expresión y la comunicación, la emoción y el sentimiento, la personalidad. Este autor explica que la inteligencia espacial está vinculada con el pensamiento artístico, dado que: "...en las artes plásticas se recurre constantemente a representar espacios, volúmenes y profundidad allí donde sólo hay dos dimensiones, a imaginar un mismo objeto desde diferentes puntos de vista, a sugerir distancias entre planos mediante el uso del color. Todas estas operaciones están poniendo en juego la inteligencia espacial de un modo u otro, y su ejercicio redundará en su desarrollo" (Marín en Hernández, 1991, p.128). Además su aplicación será fundamental en el pensamiento científico y tecnológico. Volviendo a la competencia de representación espacial, al analizar el nexo entre ésta y las

áreas educativas se considera oportuno mostrar el planteamiento que realiza Gil (1991) sobre el desarrollo de las disciplinas artísticas en sus tres vías (conceptual, apreciativa y estética) y que nos ofrece luz sobre la cuestión. Estas son (Gil en Hernández, 1991):

- Disciplinas artísticas: Plástica, Dibujo, Expresión musical y Diseño.
- Disciplinas mixtas: Expresión corporal, Pretecnología y EATP.
- Disciplinas teóricas: Ciencias sociales e Historia del arte.

Tabla 1.

Desarrollo de capacidades vinculadas a Competencia de representación espacial en las áreas de: Educación Artística. Educación Física y Expresión Corporal, Ciencias Sociales, Tecnología, Conocimiento del Medio, Científico-Matemática (- = Poco, \*= Habitual, \*\*= Constante)

	Percepción del espacio	Comprensión del espacio	Representación gráfica
Área de Educación Artística	**	**	**
Área de E.F y Expresión Corporal	**	**	*
Área de Ciencias Sociales	*	**	*
Área de Tecnología	**	**	**
Área de Conocimiento del Medio	*	**	**
Área Científico-Matemática	*	**	*

En líneas generales y salvo alguna excepción, son prácticamente coincidentes con las materias donde se desarrolla principalmente la competencia de representación espacial:

- Área de Educación Artística.
- Área de Educación Física y Expresión Corporal.
- Área de Ciencias Sociales.
- Área de Tecnología.
- Área de Conocimiento del Medio.
- Área Científico-Matemática.

La reorganización de disciplinas de Gil se enfrenta en parte con el sistema de competencias educativas al comprender que la *Competencia de conciencia y expresiones culturales* no puede desarrollarse en otras materias como, por ejemplo, las de carácter científico y matemático. En cada una de éstas se trabaja con diferente intensidad las capacidades propias de ésta competencia como se especifica en la tabla 1.

Por lo que se subraya la casi omnipresencia de la competencia de representación espacial en las áreas del currículo educativo del contexto español.

El valor de la competencia de representación gráfica en los estudiantes de las Titulaciones de Magisterio: objetivos, habilidades, capacidades y auto percepciones.

Tradicionalmente, el Área de Didáctica de la Expresión Plástica es la encargada de impartir la docencia de

las asignaturas de Educación Artística en los estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria y en los estudios de Grado en Bellas Artes. Marín (2005) sostiene que el Área de conocimientos de Educación Artística tiene en la Universidad un objetivo básico de acuerdo con su origen y funcionalidad social. El objetivo es desarrollar el campo específico de conocimiento, comprendiendo éste las teorías, ideas, investigaciones y experiencias que ayudan a formar en artes y cultura visual al profesorado de Educación Infantil y Primaria, en las Facultades de Educación, y al profesorado de Educación Secundaria, en las Facultades de Bellas Artes. Con la última ley de reforma de los estudios universitarios las titulaciones de Magisterio que contaban con cinco especialidades: Infantil, Primaria, Lengua Extranjera, Educación Musical y Educación Física, han sido sustituidas por los estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria. Así se aleja la anhelada creación de la especialidad de un Grado en Educación Plástica para Infantil y Primaria, tan requerida por los Profesores de Dibujo. Algunos autores señalan (Alcaide, 2003; Lorenzo en Domínguez, 2003) cómo cada vez se dedica menos tiempo al aprendizaje de la plástica en todas las etapas educativas, lo que conlleva una mayor desvalorización de la misma y a minusvalorar el lenguaje visual. En palabras de Alcaide: "...esto

parece indicar que el lenguaje visual se considera fácil y sin complejidad, puesto que resultaría posible enseñarlo sin la preparación necesaria. A nadie se le ocurriría enseñar matemáticas o ciencias naturales, ni tan siquiera ponerse a dar opiniones al respecto sin poseer la formación apropiada; sin embargo algunas personas consideran que están capacitadas para enseñar y criticar las manifestaciones artísticas sin haber aprendido a hacerlo" (Alcaide, 2003: 77). Referentes internacionales de la didáctica de la Educación Artística como Read, Lambert, Eisner o Efland, sugieren en sus obras cómo debe ser la figura del docente de arte y cómo debe suplir esas carencias. A continuación en el Cuadro-resumen 1 se comentan los aspectos fundamentales en la preparación del profesorado de Educación Plástica.

Caja (2001), describe las siguientes características como deseables en un buen profesor de Educación Plástica: "...dinamizador del proceso de aprendizaje de los alumnos, con cualidades personales mínimas, que apueste porque su formación inicial sea de calidad, que presente una actitud positiva hacia el área, con sentido común, integrado en su entorno sociocultural, profesional especialmente sensible, curioso, observador, reflexivo, creativo, imaginativo, provocador, colaborador" Se incluyen a continuación en el siguiente cuadro los objetivos de la

asignatura de Didáctica de la Expresión Plástica considerados adecuados por los profesores García (2009) y López (1999), para la docencia en las Facultades de Ciencias de la Educación y antiguas Escuelas de Magisterio en el contexto español.

Tabla 2.

Aspectos fundamentales en la preparación del profesorado de Educación Artística, basado en Caja, (2001), Sánchez Méndez en Hernández (1991), Arañó Gisbert (2006a, 2006b), (López Salas, 1999)

---

### PREPARACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

---

Formación artística y formación en temas que tomen el arte como punto de referencia (historia, filosofía, sociología,...).

Formación psicopedagógica de carácter general y conocimientos tanto didácticos como metodológicos específicos del área de expresión plástica.

Conocimiento de los factores endógenos y exógenos en la creación artística.

Estrategias de estimulación de la creatividad y la imaginación, tanto para el profesor como para los alumnos.

Estrategias de autoformación.

Conocimiento de las tecnologías de la sociedad de la información.

---

Tabla 3.

Objetivos de la asignatura de Didáctica de la Expresión Plástica, basado en López (1999) y García (2009)

---

### OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA EN LOS ESTUDIOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

---

Productivo: atiende las habilidades manuales y dominio técnico.

Creativo: se centra en el desarrollo de la creatividad.

Emotivo: se dirige al desarrollo de la sensibilidad.

Pensamiento lógico: está basado en la resolución de problemas técnicos.

Formación de la personalidad: reafirmar la autoestima, mejorar sentido de la responsabilidad, etc.

Cultural: el arte como conocimiento activo de las cosas, con una importancia educativa, social y estética.

Comunicativo: la expresión plástica de un contenido.

Observador y crítico: saber analizar y comprender el lenguaje de las imágenes.

Didáctico: saber “enseñar a aprender y a enseñar”, para preparar a profesores que tendrán que enseñar. Poniendo a su alcance diversas metodologías de aprendizaje.

---



Los objetivos que plantea López (1999) para la formación de los maestros en Educación Artística son generales y no se encuentra que específicamente se apunte, a por ejemplo, capacidades relacionadas con el dibujo, el color o la composición. Otras profesoras universitarias, también expertas en Educación Artística como Torrés y Juanola (1998), piensan que ya sólo el hecho de vivir en la denominada cultura de la imagen hace deseable familiarizar a niños y adultos con las imágenes, para que gocen de una buena comprensión del entorno visual y riqueza gráfica. Estas autoras señalan además dos argumentos de importancia por los que enseñar a dibujar en la escuela:

- Dibujo, como instrumento generador de imágenes.
- El dibujo, de uso voluntario para los niños.

El primero de ellos, el dibujo como instrumento generador de imágenes, defiende que la abundancia de imágenes y estereotipos puede conllevar a un bloqueo de la imaginación, considerada la imaginación como la capacidad de elaborar imágenes (Torrés y Juanola, 1998). Si no se promueve la capacidad de representar imágenes esto se intensificará. Para estas autoras el dibujo, además de poseer identidad propia desde lo plástico y lo artístico, es un instrumento capaz de generar cual-

quier imagen plana. Sobre el segundo, el uso voluntario del dibujo por los niños, sostienen que éstos utilizan el dibujo como instrumento de expresión antes incluso de hablar, construyendo códigos que les permite comunicarse y configurar imágenes, primero esquemáticas y luego más desarrolladas, que representan a personas y lugares. Existen otras posibilidades por las que el niño toma un lápiz para dibujar, como el hecho de ver a los adultos escribir o dibujar o por tradición sociocultural, pero el hecho es que para los niños es un elemento expresivo. Lo cierto es que se trata de un medio más inmediato que la pintura o la escultura y resulta especialmente atractivo para ellos. A este respecto Torrés y Juanola (1998, p. 15) explican: “ Para dibujar sólo es necesaria una superficie lisa y un útil que deje rastro en ella, como por ejemplo un lápiz para el papel, un palo para la arena, un dedo para el cristal empañado o lleno de polvo, una tiza para la pizarra, etc. La fácil utilización del lápiz o la tiza permite que el pequeño libere una batalla con las ideas, a fin de ampliar la gama de signos de expresión y comprensión de las cosas, sin tener que pelearse igualmente con los materiales y las herramientas de trabajo”.

Este proceso es tanto mental como kinestésico y permite que el niño cree soluciones gráficas y evolucione, de manera que dibujar es pensar. A su vez

Calbó (1997) afirma, en su disertación, sobre "...la necesidad de dibujar en las clases de Educación Artística de los estudiantes de Magisterio", pues desde su perspectiva el objetivo de la asignatura es: "...que los maestros sepan planificar una programación para la Educación Primaria y sepan a la vez qué significa la cultura visual" (Calbó, 1997, p. 34). Desde la visión de esta experta, el concepto de disciplina de la Educación Artística está fundamentado en un marco globalizador en el que el objetivo sería formar a maestros con criterio para efectuar programaciones didácticas, lo que conlleva: conocer los conceptos que definen los procesos visuales y artísticos, poder producir obras expresivas y saber apreciar el patrimonio cultural y obras de arte, así como imágenes del entorno visual. García (2009) señala dos razones por las que el dibujo cobra importancia en la escuela: por una parte, se trata de una fuente de conocimiento de la psicología infantil para los maestros y, por otra, de un poderoso instrumento educativo. El dibujo muestra cada uno de los estadios evolutivos por los que pasa el niño y esto conlleva también una evolución en la representación del espacio. En un dibujo, además, pueden quedar plasmados conflictos psicológicos que no estarían expresados de otra manera.

Por lo tanto, la representación gráfica debería ser una competencia adqui-

rida por el maestro a lo largo de los años de estudio del grado universitario, además del conocimiento de las etapas del dibujo infantil. Pero en primer lugar, ya en 1997, el inconveniente que encuentra la profesora Calbó ante esta tarea es la abundancia de asignaturas en la carrera junto a que la asignatura Educación Artística se plantea sólo en uno o dos cursos. Otro de los inconvenientes es el bajo número de créditos asignados a estas asignaturas y por último se encuentra que los estudiantes no manifiestan un interés especial por la materia y según las evaluaciones iniciales llevadas a cabo por la autora "En general no son individuos artísticamente cultos" (Calbó, 1997, p. 38).

La profesora Calbó (1997) advierte de que los conocimientos previos sobre representación espacial y percepción en estos alumnos son pobres y se guían por un tipo de representación mimética. En este análisis de la situación de los alumnos se llega a comparar la incursión de los nuevos conocimientos en los alumnos con la introducción de un caballo de Troya en su mente; una mente que no realiza habitualmente lecturas visuales de obras de arte ni de su entorno. Las conclusiones a las que se llega vienen enunciadas en el título del artículo, un maestro enseñará mejor a los niños si antes ha integrado y experimentado conceptos como mancha o perspectiva, por lo que la práctica artística y el dibujo serán necesarios

en las enseñanzas de Grado en Educación Infantil y Primaria.

En cuanto a la organización de la asignatura, explica que se plantean una serie de trabajos o proyectos dentro de los cuales los alumnos tendrán que realizar unas tareas concretas, siguiendo directrices de Efland y considerando que "...no se podrá enseñar todas las teorías sobre el desarrollo gráfico y estético y las perspectivas epistemológicas a las que remiten" (Calbó, 1997, p. 36). Dado que la asignatura se orienta como práctica didáctica y artística "...entendida ésta como medio para desarrollar habilidades representativas y creativas, para comprender en parte el proceso artístico y para superar experimentalmente algunos prejuicios o estereotipos (...)" (Calbó, 1997, p. 37).

García (2009) defiende que la práctica y enseñanza del dibujo en los estudiantes de Grado en Educación Infantil y Primaria es importante dado que todas las Artes Plásticas se sustentan en el eje vertebrador del dibujo, considerándolo por ello "...idioma universal de la forma al alcance de todos los hombres" (García, 2009, p. 103). En su opinión, el maestro ha de aprender a dibujar para más tarde transmitir al niño la habilidad manual, los conocimientos técnicos y los conocimientos intelectuales, mientras que otros aspectos como la belleza y la sensibilidad pueden orientarse pero no "enseñarse". Reconoce en el dibujo que se

practica en la escuela valores formativos tanto de tipo físico, como intelectual y estético.

- Valores físicos: el movimiento y la actividad que serán las bases del dibujo.
- Valores intelectuales: el desarrollo de la memoria gráfica con el dibujo de retentiva, la estimulación de la observación consciente, el fluir de la imaginación con el dibujo como vehículo, la realización de actividades de síntesis para la representación, la utilización del juicio crítico y la expresión de ideas acerca de las personas, lugares, animales y objetos.
- Valores estéticos: el proceso educativo del niño se desarrollará de dentro hacia afuera, pero desde la escuela se le podrá orientar en la apreciación de la belleza y la sensibilidad, mediante la observación. En este punto comparte con Marín (1991) la opinión sobre el aprendizaje de valores estéticos o la educación del buen gusto, que puede ser enseñada con la observación detenida de pintura, diseño y mobiliario, así como el análisis en cuanto a la calidad de los mismos, sin la necesidad de aprender a dibujar (Marín en Hernández, 1991).

Alcaide (2003), también docente de Educación Artística en estudios de Grado, al igual que García y Marín, considera necesaria la formación en

dibujo de los futuros maestros, observando cómo la creencia en el talento innato está aún hoy muy arraigada en alumnos y docentes. A través de las encuestas iniciales en alumnos de Magisterio la profesora Alcaide ha podido constatar en los estudiantes lo siguiente: un bajo nivel de conocimientos artísticos de base en los alumnos, escasos hábitos de aproximación al mundo del arte, creencias erróneas respecto a sus posibilidades expresivas y las expectativas que generan las asignaturas del área, creencia en el talento innato en el campo artístico (Alcaide, 2003). Respecto a la autopercepción de valía, más de un 80% de los estudiantes encuestados considera que no son buenos para la actividad plástica. Particularmente, respecto al dibujo manifiestan que "...el dibujo no es lo suyo, lo que implica un fuerte prejuicio para el desarrollo de la asignatura mientras son estudiantes y el peligro de que este sentimiento de no valía se transmita a sus futuros alumnos, o que eviten aquellas actividades relacionadas con el dibujo".

Otros afirman dibujar regular, mal o muy mal y comentan que los motivos pueden ser los siguientes: "...porque dejé de hacerlo cuando me dijeron que dibujaba mal. No tengo creatividad. Soy un 'manazas' para los detalles. No se me da muy bien. No es una de mis virtudes. No tengo destreza. No tengo imaginación. No estoy dotado.

Me desanimo pronto. No me salen las figuras humanas. Porque no lo he aprendido. No soy mañoso. No doy más de sí. Me cuesta mucho pensar cómo empezar un dibujo. No le dedico tiempo. Nunca sé lo que quiero. No consigo los resultados que espero. No tengo paciencia. Es muy complicado. Desde pequeño lo hacía mal. En comparación con los compañeros soy peor. No soy un genio" (Alcaide, 2003, pp. 12-13).

Es evidente la falta de una buena valoración de los estudiantes de su habilidad como dibujantes, lo que puede estar vinculado con una baja motivación inicial hacia la asignatura. En estos casos, cobra gran importancia animar y motivar a los estudiantes, así como valorar los aspectos positivos que tengan sus composiciones o trabajos.

### **El aprendizaje del dibujo y la representación espacial: aspectos positivos, dificultades y estereotipos**

San Pedro (2004) señala que la relevancia de la competencia de representación espacial y las dificultades que se encuentran en su aprendizaje no son un tema de interés compartido por el arte actual, aunque esta competencia sí que está presente en un gran número de planes de estudios y dado que el arte figurativo tiene gran valor para la

sociedad, la enseñanza de la perspectiva lleva a una suficiente justificación. En palabras de este autor (San Pedro, 2004, pp. 86-87):

“Si bien para muchos los planteamientos estéticos del arte moderno, la representación de la realidad de la manera más convincente posible es agua pasada, para la mayoría de los habitantes de este planeta la representación ilusionista de la realidad, esto es, el arte figurativo, es algo aún de plena actualidad (...) La cuestión es que el arte contemporáneo tiende a romper las amarras con el pasado e incluso el presente para proponer un posible futuro, mientras que los individuos a los que supuestamente va dirigido ese arte, o los que por lo menos cohabitan el momento cultural con los autores, necesitan de esas amarras para encontrar el sentido de las cosas” .

Estas observaciones están en la línea de Wilson (2004) que considera que existe una extendida opinión, tanto en niños como en adultos, de considerar que saber o no dibujar se resume en configurar el espacio tridimensional en el papel de acuerdo a sistemas de perspectivas e indicadores de profundidad, que son las convenciones de representación del espacio en Occidente:

“No es de extrañar que los alumnos quieran representar la ilusión del espacio profundo; es la forma dominante de representación del mundo en nues-

tra cultura gráfica. Si no aprenden algunos de los principios de perspectiva, superposición, disminución, planos, líneas convergentes, pensarán: No puedo dibujar” (Wilson, 2004, p. 154).

Lo que lleva en ocasiones a hacer la equiparación entre representar correctamente representaciones de espacios y objetos en perspectiva con “ser bueno dibujando” o yendo más allá “ser bueno en Plástica”. El conocimiento de las convenciones de la representación espacial y los buenos resultados que posibilitan, aportan seguridad en los alumnos de Educación Artística. Pero por el contrario, se resta importancia a otros aspectos fundamentales de la representación plástica como por ejemplo las calidades de la línea, la factura compositiva, la sensibilidad del color, la originalidad del enfoque o la pericia con la técnica y los materiales. Los argumentos positivos que encierra el dominio de la representación espacial son la eficacia visual de los resultados y la sensación de control para la persona que está realizando la representación, la cual se ve reforzada por la sensación de aprobación desde ámbitos externos al aula (familias y amigos) e internos (compañeros y profesores). Aunque se encuentran otros argumentos negativos como la dificultad del aprendizaje de la perspectiva y la sensación irreal de conocimiento o dominio de una capacidad como el dibujo, lo cual se ha comentado anteriormente al revisar las

opiniones de diferentes autores. Sánchez (2000), destaca la importancia de la capacidad de representación espacial, apenas desarrollada en los planes educativos pasados que han estado especialmente centrados en lo verbal y en lo memorístico, pero resalta que su conocimiento se hace a través de los dos hemisferios cerebrales y no sólo del derecho, tratándose, por tanto, de un proceso global.

Esta afirmación la hace basándose en la teoría de la transferencia cerebral que subraya la complejidad de las conexiones cerebrales y la transferencia de datos: “Es necesario educar la retentiva espacial y formal, habituar a la ordenada observación, enseñar a ver en el espacio, encontrar las tres dimensiones en una reproducción plana, sentir la línea, apreciar la topología, los diversos tipos de estructuras, las distancias, tamaños y direcciones, los grosores, los lugares espaciales, los movimientos, las formas y sus relaciones compositivas, las figuras y los cuerpos, las tensiones, las secuencias, etc., en relación al espacio. Expresiones y percepciones que no son adornos de una «enseñanza refinada» sino las exigencias mínimas imprescindibles para que los procesos mentales partan de contenidos ricos, nos ofrezcan operaciones coherentes y originales y produzcan frutos de la más alta calidad intelectual. En la concepción o percepción y expresión del espacio conver-

gen la acción de «ambos hemisferios», por lo que el proceso es global y total” (Sánchez, 2000).

La reflexión que relaciona el desarrollo de la capacidad espacial con la teoría de la división de tareas en el cerebro humano, está en boga especialmente desde finales del siglo XX. Un referente dentro de las teorías al respecto es la expuesta por la profesora Edwards (2001), la cual explica a qué se debe la dificultad del aprendizaje de la perspectiva en su afamado volumen sobre el aprendizaje del dibujo ,utilizando el lado derecho del cerebro. En él compara el aprendizaje de la habilidad de representación espacial con las normas de la gramática para leer y escribir, considerando que el dominio de la observación de las proporciones y de la perspectiva elabora contornos, espacios, luces - sombras y relaciones. Por lo que aprender a dibujar en perspectiva permite capturar la sensación del espacio. Esta autora atribuye la dificultad para adquirir el dominio de la habilidad de representación espacial a dos aspectos: por una parte, los estereotipos y hábitos de pensamiento falsos reunidos en nuestra mente y, por otra, la necesidad de conjugar la actividad de ambos lados del cerebro, derecho e izquierdo. Sobre este último tema considera que para dibujar el espacio se necesita observar la relación entre la constante vertical-horizontal y además contemplar las relaciones

de proporción. Igualmente opina que todo lo referido a proporciones es un concepto propio del lado izquierdo del cerebro y además encuentra contradicciones como que en el dibujo de espacios arquitectónicos los contornos del techo no sean horizontales o que los ángulos de las esquinas sean oblicuos.

**La competencia de representación espacial en los Títulos de Grado en Educación Infantil y Primaria en virtud a las propuestas de las guías docentes de las universidades españolas**

Finalmente, a tenor de las opiniones revisadas a continuación, se proponen los objetivos y contenidos a tratar para el trabajo de la *competencia de representación espacial* en los Títulos de Grado en Educación Infantil y Primaria, que han sido obtenidos del vaciado de guías docentes del área en el contexto español.

- Valorar la importancia del dibujo y la representación espacial como lenguaje a lo largo de distintos momentos de la historia del arte.
- Conocer los elementos de la representación espacial y posibilidades compositivas.
- Saber diferenciar y conocer los diferentes aspectos propios de la representación gráfica (espacio, color, figura humana,..), identificando su evolución en las distintas etapas

del dibujo infantil.

- Saber representar el espacio gráficamente mediante sistemas de representación espacial.
- Conocer técnicas e instrumentos de dibujo y saber elegir adecuadamente cada una de ellas en relación con la actividad a realizar.
- Valorar la utilidad del dibujo y la representación espacial como instrumento educativo.
- Valorar la utilidad del dibujo para el desarrollo de capacidades físicas e intelectuales de los niños.

Por lo que, en relación a la competencia de representación espacial, deben desarrollarse los siguientes contenidos:

- La representación gráfica. Elementos gráficos en la representación: punto, línea, plano, líneas de trazado libre, líneas de trazado preciso, posiciones de las rectas y formas planas.
- Percepción de la forma y el espacio. Leyes Gestalt. La figura y el fondo. Profundidad mediante superposición.
- Representaciones bidimensionales y tridimensionales.
- Luz y color en la configuración de formas, volúmenes y espacios. La técnica del claroscuro.
- Sistemas proyectivos tridimensionales y su utilización. Bases formales de la representación espacial.

Indicadores de profundidad.

- Representación del espacio en la pintura y dibujo a lo largo de los diferentes movimientos de historia del arte. Espacios reales y fantásticos.
- Técnicas gráficas para niños en la representación del volumen y la perspectiva.
- Evolución del dibujo infantil, características según las etapas: el espacio; el esquema de la figura humana; la forma; el color; los temas.
- La representación espacial en el niño: evolución y etapas, composición en el espacio, recursos de representación espacial.
- Didáctica de la representación espacial. Enfoques y recursos didácticos.

### Conclusiones

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se considera que sobran los argumentos que justifican la presencia de la *competencia de representación espacial* en los estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria, y que se trata de un tema atemporal que sigue cobrando interés en el presente y siendo necesario atender en los estudios vigentes. Haciendo alusión a los autores revisados, la competencia de representación gráfica debería ser adquirida por el maestro a lo largo de sus años de estudio por las siguientes ra-

zones:

- Forma parte de nuestra cultura y al igual que el resto de las manifestaciones artísticas contiene procesos y elementos propios (Lambert, 1996).
- Es un tipo de expresión natural y voluntaria en todos los niños ya antes de hablar. Engloba procesos mentales y kinestésicos a través de los cuales el niño crea soluciones gráficas y evoluciona. Convirtiéndola en una fuente de conocimiento de la Psicología infantil para los maestros (Marín, 2005; García, 2009).
- “El sistema de perspectiva no se incorpora de forma natural o intuitiva en el desarrollo de la Expresión Plástica, únicamente se adquiere mediante el aprendizaje, y eso, a pesar de su aparente coincidencia con la percepción visual directa” (San Pedro, 2004, p. 75).
- La Cultura de la imagen hace deseable familiarizar a niños y adultos con las imágenes, para que gocen de una buena comprensión del entorno visual. El dibujo es un instrumento generador de imágenes, todos los niños hacen un uso voluntario del dibujo y la creación de imágenes (Torrés y Juanola, 1998).
- García del Moral (2009) destaca que es un poderoso instrumento educativo.
- La creencia en el talento innato está



- aún hoy arraigada en alumnos y docentes, no aceptando que a dibujar se aprende (Alcaide, 2003).
- Desarrolla las capacidades de percepción de formas y espacio; análisis y comprensión de las relaciones entre formas y espacio; representación de acuerdo a convenciones espaciales y sistemas geométricos.
  - El profesor ha de conocer y dominar, entre otros, los recursos de representación espacial para poder comprender, acompañar y orientar con destreza a los alumnos en cada una de las etapas del dibujo infantil.
  - Niños y adultos suelen considerar que saber o no dibujar se reduce a configurar el espacio tridimensional en el papel de acuerdo a sistemas perspectivos e indicadores de profundidad. En ocasiones se equipara hacer correctamente representaciones de espacios y objetos en perspectiva con “ser bueno dibujando” o “ser bueno en Plástica” (Wilson, 2004).
  - En su conocimiento se activan los dos hemisferios cerebrales, no sólo el derecho, como un proceso global. Basándose en la teoría de la transferencia cerebral que subraya la complejidad de las conexiones cerebrales y la transferencia de datos (Sánchez, 2000).
  - Más de un 80% de los futuros maestros consideran que no son buenos para la actividad plástica, muchos

lo atribuyen a “no saber dibujar” lo cual puede perjudicarlos en el futuro no facilitando la adquisición y desarrollo de la competencia de representación espacial en los niños (Alcaide, 2003).

En cuanto a la metodología a seguir, Sánchez (Sánchez en Hernández, 1991) ya comentó la necesidad de adquirir los conocimientos mediante teoría y práctica, dado que la Educación Artística ha de ser plenamente vivenciada para consolidarla e integrarla en el saber de las personas. Algo que queda de la mano del profesorado:

“En la enseñanza artística no basta sólo con los conocimientos de aproximación a la obra de arte; su estudio y comprensión han de ir unidos a la realización de trabajos que son producto de unos procesos que tienen unas características superiores a las de la simple adquisición de destrezas manuales; sus cualidades son perceptivas y de autoexpresión” (Sánchez en Hernández, 1991, p. 29).

Otro aspecto a valorar es el hecho de no considerar la técnica en sí un objetivo principal, para no caer en un virtuosismo vacío, sino enfocarla como un medio para adquirir y desarrollar conocimientos:

“La formación no se define en función de su capacidad de previsión. La formación pretende resolver situaciones que no se acomoden a modelos

preconcebidos de respuestas (...) de donde llegamos a la síntesis que pretendemos en este trabajo, es decir, considerar que las técnicas no son en sí mismas objetivos (...) sino que son

el medio que permite hacer operativas las ideas y modificarlas en vista a la evaluación” (Widdowson en García, 2009, p. 50).

### Referencias

- Alcaide, C. (2003). *Expresión plástica y visual para educadores*. Madrid: Publicaciones ICE.
- Arañó Gisbert, J.C. (2006a). Nuevas artes, nuevas educaciones: ED.UCO. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 20-37.
- Arañó Gisbert, J.C. (2006b). El multiforme, incierto y sempiterno perfil del profesor de Educación Artística. *Actas I Congreso Internacional de Educación Artística y Visual ante el reto social, cultura y territorialidad*. Sevilla.
- Arnheim, R. (1988). *Arte y percepción. Psicología del ojo creador*. Madrid: Alianza.
- Arnheim, R. (1989). *Nuevos ensayos sobre psicología del arte*. Madrid: Alianza.
- Calbó Angrill, M. (1997). ¿Tienen que dibujar los estudiantes en la clase de didáctica del Arte? *Arte, Individuo y Sociedad*, 9, 33-54.
- Caja, J. (2001). *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Graó.
- Damisch, H. (1997). *El origen de la perspectiva*. Madrid: Alianza Forma.
- Domínguez Toscano, P.M. (2003). *Educación plástica y visual hoy. Fundamentos, experiencias y nuevas perspectivas*. Sevilla: Océano.
- Edwards, B. (2001). *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona: Urano.
- García del Moral, A. (2009). *La enseñanza de la expresión infantil en las escuelas de magisterio. El álbum ilustrado como método de enseñanza*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Nueva York: Basic Books
- Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.
- Gombrich, E. H. (1998). *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Madrid: Debate.
- Gómez Molina, J. J. (1995). *Las lecciones del dibujo*. Madrid: Cátedra

- dra.
- Hernández y Hernández, F. Jódar Miñarro, A., y Marín Viadel, R. (1991). *¿Qué es la educación artística?*. Barcelona: Sendai.
- Horton, J. (1995). *Introducción al dibujo*. Barcelona: Hermann Blume.
- Lambert, S. (1996). *El dibujo. Técnica y utilidad*. Barcelona: Hermann Blume.
- López Salas, J. L. (1999). *Didáctica específica de la expresión plástica*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Marín Viadel, R. (2005). *Didáctica de la educación artística*. Granada: Pearson Prentice Hall.
- Munari, B. (1990). *¿Cómo nacen los objetos?* Madrid: Gustavo Gili
- Navarro de Zubillaga, J. (2008). *Formas y representación. Un análisis geométrico*. Madrid: Akal.
- San Pedro, J. C. (2004). *Aplicación de tecnologías de tratamiento de la imagen en la enseñanza en el área de Educación Plástica y Visual. Recursos videográficos en la enseñanza de la perspectiva*. Tesis doctoral: Universidad de Oviedo.
- Sánchez Méndez, M. (2000). El factor espacial en el moderno concepto de la inteligencia, en los procesos mentales: su relación con la expresión plástica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12,11-15.
- Torrés I Tarrés, M., y Juanola I Argemí, R. (1998). *Dibujar: mirar y pensar. Consideraciones sobre educación artística*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Wilson, B., Hurwitz, A., y Wilson, M. (2004). *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona: Paidós.

---

*Inés López Manrique*. Profesora del Departamento de C.C. de la Educación de la Universidad de Oviedo, Área de Didáctica de la Expresión Plástica, con docencia en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Licenciada en Bellas Artes y Doctora por la Universidad de Oviedo. Líneas de investigación: educación artística, actividad artística y sus conexiones interdisciplinares, arte y género.

Belén San Pedro Veledo. Profesora del Departamento de C.C. de la Educación de la Universidad de Oviedo, Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Licenciada en Historia y Doctora por la Universidad de Oviedo. Líneas de investigación: Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Historia, Formación de docentes, Enseñanza de la Historia en la Educación Obligatoria, Enseñanza de las Ciencias Sociales en el medio rural.

*Juan Carlos San Pedro Veledo.* Profesor del Departamento de C.C. de la Educación de la Universidad de Oviedo, Área de Didáctica de la Expresión Plástica, con docencia en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la cual es Decano. Licenciado en bellas Artes y Doctor por la Universidad de Oviedo. Líneas de investigación: educación artística, actividad artística y sus conexiones interdisciplinares, arte y género.

*Carmen González González de Mesa.* Profesora del Departamento de C.C. de la Educación de la Universidad de Oviedo, Área de Didáctica de la Expresión Corporal, con docencia en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Licenciada en Educación Física y Doctora por la Universidad de Oviedo. Líneas de investigación: educación, expresión corporal, actividad física, deporte y salud.

Correspondencia. Inés López Manrique, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Despacho 224, Universidad de Oviedo. E-mail: lopezines@uniovi.es tel: 985 10 28 81