

Didáctica de las artes plásticas: nuevas estrategias y nuevos lenguajes para la educación artística; diseño gráfico

Cristina Varela Casal, Begoña Paz García

*Universidade de Vigo (España). cristinavarelacasal@uvigo.es,
begpaz@gmail.com*

Resumen

En la Facultad de Bellas Artes de Pontevedra (la única en Galicia) hasta la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la formación era básicamente procedimental, casi exclusivamente ligada a las áreas de la plástica tradicional; escultura, pintura y dibujo. Con los nuevos planes de estudio se han incorporado de forma explícita, contenidos vinculados al denominado “territorio expandido del arte”, nuevos espacios de creación y nuevas maneras de entender el lenguaje artístico que pasan por el cuestionamiento del concepto tradicional del Arte entendido como sistema aurático. Esta formación ha puesto en valor un perfil de profesor que ha comenzado a incorporarse a las áreas de “didáctica de la plástica” que utiliza como herramienta formativa los códigos de los nuevos lenguajes del arte.

Palabras clave: Arte, didáctica de la plástica, diseño gráfico, educación infantil.

Teaching of Fine Arts: New Strategies and new Languages for Arts Education; Graphic Design

Abstract

In the Faculty of Fine Arts of Pontevedra (the only faculty of this kind in Galicia) up to the introduction of the European Higher Education Area (EHEA) the training was basically procedural, almost exclusively linked to the areas of traditional plastic expression, sculpture, painting and drawing. Thanks to the new study programmes we have explicitly added contents linked to the so-called “extended territory of art”, new spaces of creation and new ways of understanding the artistic language that question the concept of traditional art, understood as auratic system. This training has added value to a profile of teachers that has been incorporated to the areas of “plastic expression training” that uses an educational tool codes of the new languages of art.

Keywords: Art, plastic expression teaching, graphic design, pre-school education.

INTRODUCCIÓN

En nuestro entorno más próximo (universidades gallegas) la docencia en el área de didáctica de la plástica de los futuros profesionales de educación primaria e infantil es asumida por licenciados en Bellas Artes. El perfil de los licenciados en Bellas Artes hasta el momento de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el diseño de los nuevos grados, era el de una formación básicamente procedimental, exclusivamente vinculada a áreas tradicionalmente manipulativas; escultura, pintura y dibujo.

Con los nuevos planes de estudio se han incorporado de forma explícita, contenidos relacionados con el denominado “territorio expandido del arte” (Krauss, 1979) Krauss relata la manera en que los géneros como la escultura y la pintura han sido alterados, dilatados, retorcidos en una exhibición extraordinaria de elasticidad, en una forma en que la materia puede expandirse e incluir cualquier elemento para su concepción. Todo es factible puede extenderse sin romperse, en otras palabras sin de-

jar de ser escultura. Esto posibilita la desestimación del límite. Así lo demuestran las obras de finales de los sesenta y principios de los setenta de escultores como, Walter De Maria, Sol Le Witt, Michael Heiger, Robert Irwin y Bruce Nauman.

De la misma manera los trabajos realizados por Fluxus, con artistas como Nam June Paik, Yoko Ono, John Cage, George Maciunas . O los realizados por los accionistas como Marina Abramovich, Ana Mendieta, Tania Bruguera entre otros. Nuevos espacios de creación y nuevas maneras de entender el lenguaje artístico que pasan por el cuestionamiento del concepto tradicional de “Arte” (con mayúsculas) entendido como sistema aurático. Podríamos hablar de la desaparición del aura en la obra de arte a partir de la posmodernidad o al menos sin duda de un “enfriamiento aurático”.

Así, preferimos sugerir que más que a una desaparición del aura es a una variación- un enfriamiento- de su temperatura a lo que asistimos. A una variación de las temperaturas que sí, ciertamente, tiene que ver con un desplazamiento de la significación en una dirección secularizadora, de extensión de la referencia artística a la casi totalidad de los mundos de vida- y por tanto se cumple en ella una suerte de destino político de evaluación pendiente-, no está inequívocamente política, muerte del arte.

De manera que aquella percepción de una distancia- por más que se haya vuelto una distancia milimétrica, digital, una microdistancia láser- en la absoluta proximidad abstracta, que impregnaba de religiosidad la experiencia de lo artístico, reverbera aún en su forma más contemporánea, aunque sólo sea como memoria subterránea , latente (Brea, 1991: p. 3).

Estas nuevas estrategias son modos de trabajo que ya venían empleándose pero que con este cambio formal en la estructura universitaria, se han institucionalizado. Han sido puestos en cuestión los grandes conceptos sostén del arte clásico; el papel pasivo del público que ahora forma parte necesaria de la obra de arte como agente activo. La necesidad de los espacios museísticos o su exclusividad como lugares únicos para el arte. Se ha puesto en duda la necesidad de durabilidad de la producción artística con piezas efímeras o el “arte de acción”. Se ha dudado de la necesidad de inmutabilidad y estatismo del objeto de arte en propuestas de

arte procesual, land art, arte conceptual etc. Además se han incorporado a los procedimientos códigos y sistemas visuales nuevos, recursos sonoros y prácticas específicas del medio audiovisual.

Como consecuencia de todos estos movimientos en la universidad se ha generado un hueco a la formación y sistematización en el análisis de todas estas derivas con asignaturas que abarcan desde la “imagen en movimiento”, hasta propuestas como “arte y procesos de espacio/tiempo”, “proyectos de diseño”, “proyectos de arte de acción” o “artes afines”. Todas estas nuevas asignaturas implantadas al cobijo del *Plan Bologna* han generado un perfil nuevo de licenciado en bellas artes que maneja y se maneja en lenguajes y espacios hasta ahora impensables para la producción y el lenguaje del arte.

El movimiento en cadena ha generado un eco que empieza a hacerse visible en espacios contiguos. En las facultades de ciencias de la educación, en el área de didáctica de la expresión plástica ha desembarcado un perfil de profesor que trabaja desde una visión “reconceptualista” de la didáctica, en la que al margen de visiones más tecnológicas que habitualmente vinculaban esta área exclusivamente a materializaciones técnicas y procedimientos desde una pretendida imparcialidad y estatismo, trabaja ahora desde el revisionismo de las significaciones históricas. Desde una mirada interpretativa del acontecer, las circunstancias, los factores determinantes y las demandas sociales. Una manera de entender la didáctica que desvela la estrecha relación entre contenido y método y remite a las relaciones que se establecen entre lo teórico y lo práctico en la adquisición de conocimiento. Orientando la indagación de lo que se enseña, desde una perspectiva ideológica en torno al valor del conocimiento.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El docente pone en juego determinadas herramientas intelectuales, emocionales y sensibles. Lo hace desde ciertos supuestos sobre el enseñar y el aprender, supuestos que incluyen al otro destinatario de su acción intencional, lo que lo lleva a observar el proceso que ese otro lleva a cabo, desde allí piensa en cuáles serán las estrategias que le permitirán intervenir como mediador en la construcción de saberes.

“la palabra vacía como el despojar al sujeto de sus contenidos culturales, constituye el polo opuesto de aquello que se significa en el enseñar y aprender; el sujeto se constituye en la cultura y la cultura constituye al sujeto” (Vigotsky).

El arte como estrategia de conocimiento nos permite perspectivas de abordaje que no se inscriben en la linealidad sino en la continua reestructuración de los sistemas y sus relaciones. Porque aunque si bien una visión simplista del arte lo reduce a un carácter instrumental y lo despoja de su potencial contribución al conocimiento, este nuevo status quo del que venimos hablando, hace evidente su aporte a la educación. Por su capacidad para generar conocimiento desde lugares poco transitados por la didáctica tradicional. Colaborar en el desarrollo de la capacidad para percibir la relación entre formas, objetos y colores, es también desarrollar la capacidad del individuo para percibir las relaciones entre los fenómenos socio-culturales que lo rodean. No debemos además obviar la capacidad del lenguaje plástico como herramienta comunicativa y su capacidad como herramienta de trabajo disponible en etapas incluso pre-lingüísticas.

Desde la Universidad de Vigo, en concreto desde la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Pontevedra, hemos puesto en marcha una propuesta de trabajo por proyectos en la que vinculamos diseño gráfico/tipográfico con aprendizaje y reconocimiento de letras (abecedario) en la etapa de la educación infantil (de 3 a 6 años). En este caso concreto el interés por producir es espacios de la plástica no convencionales más allá de la pintura, el dibujo o la escultura entendida como gesto tridimensional, pasa en primer lugar, por la potencialidad que esto tiene de descolocar las previsiones del alumnado, que a menudo viene trabajando en el área de plástica, con respuestas estereotipadas o repetición de patrones gráficos ya interiorizados como propios. El interés, consiguientemente, por introducir nuevas técnicas, nuevas áreas de trabajo, o técnicas tradicionales vehiculadas a partir de propuestas de ejercicio diferentes. La ventaja de producir en espacios creativos no convencionales, pasa en primer lugar, por la potencialidad que esto tiene de descolocar las previsiones de este alumnado evitando así respuestas estereotipadas.

Partiendo de esta situación, el diseño gráfico, más concretamente en este caso el diseño tipográfico, se presenta como campo de trabajo dentro de la creación plástica.

(...) la tipografía ha transitado desde una opaca disciplina practicada por una élite de grabadores, maestros escribas, impresores o punzonistas en la época del plomo, a formar parte de una cultura audiovisual con una posición privilegiada, con estudios reglados dentro de escuelas y universidades de prestigio que han propiciado una autonomía dentro de la disciplina del diseño y un incremento en el número de diseñadores que optan por ella como opción profesional. Mientras que hasta hace tres décadas la formación en diseño de tipografías resultaba una carrera larga y desligada del resto de la disciplina del diseño, en las últimas décadas - y ya desde la posmodernidad - se ha democratizado y fusionado cada vez más con la disciplina del diseño gráfico (Dopico, 2014: p. 4).

En el diseño gráfico conviven dos parámetros que abren nuestro espectro de experimentación de forma significativa y nos dan mucho juego.

Por un lado la familiaridad del lenguaje y los recursos que utiliza el diseño gráfico

Nuestra vida urbana está rodeada de diseño arquitectónico, industrial y gráfico (...) la tapa de un libro, por ejemplo, reproducida cinco mil veces, expuesta en vidrieras, depositada sobre cinco mil mesas en cinco mil casas, reproducida en millones de diarios, miles de piezas promocionales y cientos de posters, ejerce una presencia que, si bien es efímera, tiene una increíble capacidad de influir en la calidad de nuestro ambiente” (Frascara, 2006: p. 90).

Por otro lado la falta de experiencias previas de trabajo en este campo por parte del alumnado. Lo que hace que se enfrenten a la producción en este territorio sin preconceptos ni iconografías o producciones previamente ensayadas.

Ambas cuestiones nos permiten abordar la construcción de un sistema de lenguaje vinculado a la creación plástica, libre de condicionantes y de prejuicios. Nos facilitan experimentar procedimientos, al margen de los trabajos manipulativos más habituales. Haciendo posible evidenciar que estos procesos “manualidades” carecen de sentido si no están vehiculados a partir de ejercicios de construcción de sentido /contenido (conceptuales).

LA PROPUESTA

Como ya hemos comentado la propuesta concreta que presentamos se dirige a un grupo de 72 alumnos/as de tercer curso del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Pontevedra, dentro de la asignatura *didáctica de la expresión plástica y visual*. Es el primer contacto que estos alumnos tienen con la plástica en el grado y su formación puede acabar con esta toma de contacto, ya que el resto de las materias que se ofertan en el área son optativas. Esta manera de estructurar la presencia de la plástica en el grado hace que sobre esta asignatura cuatrimestral pivoten muchas expectativas y se articulen muchas necesidades. Los requerimientos formativos de los alumnos deben abarcar tanto aspectos conceptuales relacionados con la estética y el lenguaje de la plástica, como aportes de tipo más historiográfico o adquisición de habilidades procedimentales. Cualquiera de estos tres ámbitos formativos ha estado, en la mayoría de los casos alejado, al menos, durante la formación secundaria.

Pretendemos que nuestro ejercicio, vehiculado a partir de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), nos permita abordar dos grandes bloques del temario de la asignatura; el trabajo con color y el trabajo con formas simples. Estos son dos de los contenidos que habitualmente modulan en gran medida las programaciones en la educación infantil reglada, lo que nos permitirá elaborar materiales que posteriormente nuestros alumnos puedan utilizar para el desempeño de su labor profesional docente. El lenguaje formal específico desde el que trabajaremos será el del diseño gráfico.

En una primera fase los alumnos desarrollaran tareas individuales y colaborativas de experimentación gráfica y con color para luego, tras estos ensayos empíricos y experimentales, abordar el diseño de material didáctico enfocado a la docencia en infantil. La adaptación del material de experimentación para su uso como material didáctico implica investigar en el progreso y proceso de evolución del lenguaje plástico en la etapa infantil (de 3 a 6 años), proceso que se guiará individualmente para inducir a los alumnos al “aprendizaje significativo”.

Nuestra investigación sobre métodos docentes sugiere que... si queremos que nuestros alumnos adquieran un aprendizaje más significativo, deben dedicar más tiempo a pensar y a realizar tareas significativas para el aprendizaje, no simplemente

te sentarse y recibir información de forma pasiva (McKeechie, 1986).

Un lema rige toda nuestra capacidad productiva y analítica. Una persona creativa es “aquella que puede procesar de maneras nuevas la información de que dispone”. No buscamos nuevos contenidos, trabajamos con los del curriculum. Buscamos maneras nuevas de abordar estos contenidos que ya nos viene marcados. Maneras nuevas, planteadas a partir de estrategias diferentes para potenciar un aprendizaje significativo vinculado a un modo de trabajo basado en un procesamiento creativo. Trabajamos con una realidad ya conocida y que inevitablemente se aborda en la educación infantil; el reconocimiento y la reproducción del abecedario.

Pensamos en las letras como objeto significativo, como herramienta de lenguaje pero también como elemento de diseño e intervención gráfica y a partir de ellas elaboramos un proyecto de trabajo. Iremos intercalando trabajo y reflexión individual, con ejercicios planteados para desarrollar de forma colaborativa. Partiremos de las letras como imagen/icono y desarrollaremos su revisión visual y sintáctica a partir de códigos de color y trabajo con formas simples. La labor del profesor guiar a los alumnos en el proceso y elaborar baterías de información referencial, habitualmente vinculada al lenguaje plástico y la historia del arte y el diseño como referentes desde donde anclar el proyecto y su resolución.

EL PROYECTO

Iniciamos el proyecto con una clase magistral en la que planteamos a los alumnos el sistema que vamos a utilizar, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), argumentando su utilidad y dándoles las claves que hemos utilizado para pautar el trabajo.

El aprendizaje basado en proyectos supone una excelente aproximación al replanteamiento de la enseñanza desde la óptica de los créditos ECTS. Invierte el camino que recorre el proceso de aprendizaje convencional, ya que mientras tradicionalmente se expone primero la información para posteriormente buscar su aplicación en la resolución de una situación real. En el caso del ABP el proceso es bidireccional; se presenta el problema, se busca la información necesaria y se resuelve el problema.

Pretendemos que este recorrido que viven los estudiantes desde el planteamiento original del problema hasta su solución les sirva para preparar materiales finales de trabajo para su futuro desempeño profesional.

El planteamiento original del problema es en este caso el diseño de un abecedario a partir de la organización plástica de formas simples; círculo, cuadrado y triángulo y su matización con el uso del color. El objetivo final a conseguir por los alumnos; desarrollar una unidad didáctica adaptando la tarea al segundo año del ciclo infantil.

Los ejercicios pautados llevan inherentes la adquisición de una serie de competencias que previamente hemos revisado con los alumnos/as y que aparecen explicitadas en la guía docente de la asignatura:

- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente
- Adquirir hábitos e destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlos en los estudiantes.
- Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el período formativo de 3 a 6 años
- Valorar la importancia del trabajo en equipo
- Conocer estrategias didácticas para desarrollar representaciones numéricas y nociones espaciales, geométricas y de desarrollo lógico.
- Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículum de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y el desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
- Diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.
- Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística
- Adquirir un conocimiento práctico del aula y su gestión.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Capacidad de análisis e síntesis.
- Capacidad de organización y planificación.
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.
- Trabajo en equipo.
- Habilidades en las relaciones interpersonales.

– Razonamiento crítico.

Una vez revisada con los alumnos, la base conceptual del proyecto y la sistemática del método a emplear (ABP) les introducimos una serie de referentes visuales para permitirles el arranque procedimental significativo vinculado históricamente en este caso a “la Bauhaus”. “La Bauhaus” es una de las escuelas artísticas más reconocidas en la historia del arte occidental en la que se aunaba la formación en diferentes territorios artísticos; artesanía, diseño, arte, diseño textil y arquitectura y que fue fundada en 1919 por Walter Gropius en Weimar (Alemania).

El ejemplo de la Bauhaus resulta interesante a la hora de reflexionar sobre cómo abordar desde la enseñanza temas tan delicados y subjetivos como son la estética, la belleza y la valoración del arte. En esta escuela alemana la enseñanza de la teoría se unía a las prácticas artísticas mientras se entretrejan los aportes tanto de alumnos como docentes al discurso historiográfico de las artes plásticas del siglo XX. Se enseñaba mientras se construía. Vamos a enseñar a la par que construimos nosotros también.

Dentro del prolífico imaginario de la Bauhaus, el creador Paul Renner y su propuesta de diseño tipográfico *Futura* son el punto de partida de nuestro proyecto. Una tipografía racionalista basada en la combinación de formas simples y colores puros en el referente visual de arranque (Figura 1).

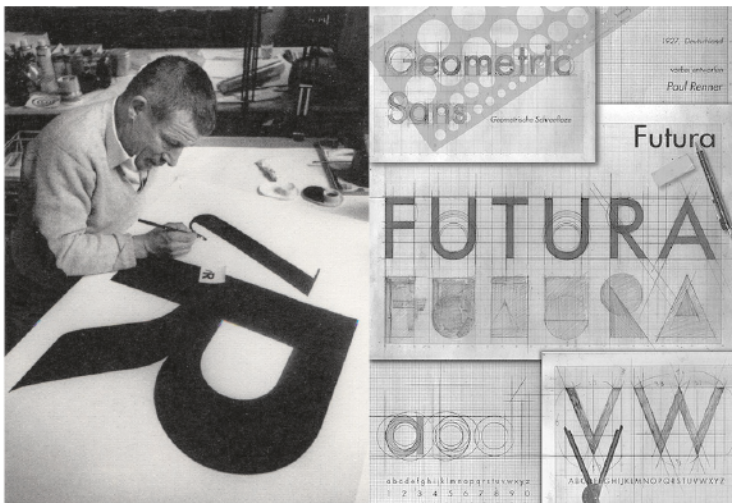


Figura 1.

La **propuesta primera** es una tarea individual. Deben diseñar al menos tres letras del abecedario. La idea de definir al menos tres letras surge de la necesidad de componer entre todos los alumnos un abecedario completo. Además tres constituye la secuencia mínima que les permite elaborar la idea de serie. Para el diseño de la tipografía sólo pueden emplear la combinación de formas simples; cuadrados, rectángulos, círculos y triángulos. Les imponemos además la necesidad de desarrollar al menos tres bocetos previos. La presentación final será a modo de panel compositivo en A3, aunque las herramientas procedimentales son libres. Queda eliminada en esta primera fase la posibilidad de trabajar con color.

Las clases se van desarrollando en el taller bajo la tutorización directa del profesor con refuerzo formativo y aporte personalizado de información en función de los requerimientos de cada alumno. En ocasiones se reúne a los alumnos en pequeños grupos de control para resolver problemas que se plantean de forma casi simultánea en diversos trabajos. El resultado final de los paneles compositivos, que sería la primera entrega formal de este proyecto, es en lo que a diseño y anatomía tipográfica se refiere de un nivel alto (Figura 2).

En la **segunda propuesta** se plantea a los alumnos agruparse (grupo de 4 ó 5 personas) para definir una manera de trabajar con color la tipografía que han diseñado. Entre todos definen, después de una sesión magistral acerca de teoría del color, una manera de reforzar con color la propuesta tipográfica que han diseñado. Deben consensuar un criterio de trabajo a partir de gamas de color; frías o cálidas, contraste, colores complementarios. Deben tener claro el mensaje que emite el juego de color que plantean. Y deben aplicarlo trabajando solo mediante la superposición de un número muy limitado de acetatos de color. De nuevo la entrega consiste en un panel visual que deben elaborar en el taller y al que deben adjuntar todos los bocetos previos.

En general la necesidad de utilizar el color como herramienta expresiva les obliga a retomar, analizar y detallar toda la información volcada en las sesiones magistrales, lo cual refuerza su proceso de aprendizaje (Figura 3).

Insistimos en la idea de que la tarea es grupal y la entrega única aunque exigimos la inclusión de los bocetos individuales. Reforzamos con este tipo de pauta dos de los principios fundamentales del trabajo por proyectos: “la interdependencia positiva”; no es posible que uno de los miem-

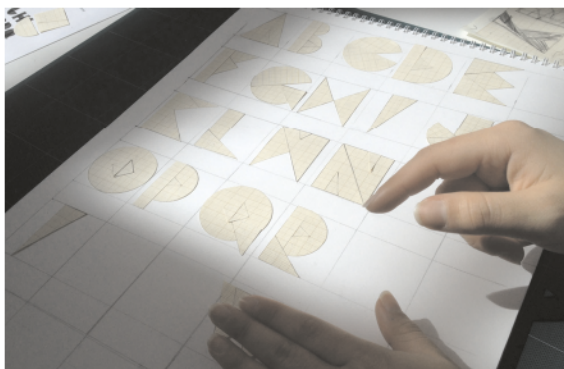


Figura 2.



Figura 3.

bros del grupo realice la tarea por su cuenta, al margen del resto de los miembros del grupo y “la exigibilidad individual”: cada uno de los miembros del grupo debe rendir cuentas no sólo de su parte del trabajo sino del trabajo realizado por el resto del grupo. Hemos tenido siempre en el horizonte en esta segunda etapa del proyecto los cinco ingredientes del “aprendizaje colaborativo” (Johson, 1991), los dos ya comentados y además:

La “interacción cara a cara”, las “habilidades interpersonales y de trabajo en grupo” y la “reflexión del grupo”.

En la **tercera propuesta** de ejercicio, manteniendo los grupos de trabajo, se propone a los alumnos el diseño de una unidad didáctica en la que, de manera esquemática, deben especificar los aspectos más generales para centrarse de forma más detallada en:

- Las actividades (al menos 3), los espacios y recursos y los procedimientos y criterios de evaluación. Los detalles que se les dan para plantear adecuadamente el trabajo:
- Alumnado objetivo: Un grupo de 20 niños de 2º de infantil (4/5 años).
- Punto de arranque del proyecto: Las letras que han diseñado a partir de formas simples y su experimentación con el color.
- Objetivo: Reconocimiento y reproducción de caracteres del abecedario (todos o parte).

Se detalla de nuevo el soporte de entrega y el sistema de presentación, una presentación en soporte digital con estructura *Pechakucha* (20 imágenes x 20 segundos cada una) en la que necesariamente deben intervenir todos los miembros del grupo y que se hará a modo de clase magistral y que evaluarán “inter pares” mediante una rúbrica que en gran grupo han diseñado “ex profeso” para valorar adecuadamente esta tarea.

Esta última fase del proyecto tiene por objetivo elaborar un material de trabajo de pueda, de forma más o menos literal, servir a los alumnos para el futuro desempeño laboral de su docencia. En paralelo al desarrollo de la unidad didáctica por parte de los alumnos en el taller se introducen contenidos teóricos por parte del profesor que sirven para guiar y ajustar las propuestas. Se detallan las coordenadas de trabajo en el área de plástica en la etapa de infantil; el concepto creatividad, el propósito de la competencia cultural y artística, sistemas y ejemplos de cómo poner en práctica la competencia, procedimientos y cómo aplicarlos, sistemas de evaluación. Seguimos reforzando el trabajo colaborativo como herramienta docente y mediante el modelo de presentación *Pechakucha* (es un formato de presentación en el cual se expone una presentación de manera sencilla e informal mediante 20 diapositivas mostradas durante 20 segundos cada una) buscamos el refuerzo de habilidades de áreas transversales que como ya habíamos definido en los objetivos específicos son fundamentales para el desempeño profesional posterior.

CONCLUSIONES

Sigue aún siendo complicado trabajar, incluso en el ámbito universitario, dentro del área de la plástica y su lenguaje, proyectos que trasciendan la mera propuesta procedimental.

Se hace imprescindible plantear ejercicios e intervenciones que vinculen los aspectos formales con su conceptualización y los referentes historiográficos pertinentes. La metodología del aprendizaje basado en proyectos y sus estrategias facilitan la tarea del docente dotándole de herramientas percibidas por el alumnado como de carácter más objetivo. Este enfoque objetivo aleja a la creación plástica de la injustificadamente implantada percepción general que la convierte en un área basada exclusivamente en la autoexpresión, la pulsión, lo intangible y la percepción y valoración subjetivas. El hecho de aplicar sistemas de trabajo pautado, detallar objetivos previamente, conceptualizar y encadenar las tareas. La búsqueda de rutinas de trabajo. El uso de sistemas de evaluación objetivables. Todo este conjunto de estrategias dan al área de plástica la capacidad de hacerse con el espacio como lenguaje específico que le corresponde dentro de la educación reglada. Más allá de su carácter de “distracción”, más allá de una mera pulsión de esteticismo vacuo o manualidad.

Con la aplicación de este proyecto que hemos empezado a ensayar y que es necesario seguir puliendo en los detalles de aplicación, hemos ya detectado una serie de avances en la capacitación del alumnado que inciden en el camino que pretendemos construir:

- La adquisición de la capacidad de entender la plástica como un lenguaje visual significativo. Capaz de comunicar y generar conocimiento más allá del lenguaje formalmente estereotipado de “lo bello”
- Capacidad para generar intercambio y traducción de contenidos entre los diversos tipos de lenguaje en este caso; verbal y plástico
- Capacidad para diseñar empleando el lenguaje formal específico del diseño gráfico y a partir de los materiales elaborados producir material didáctico formalmente adaptado y optimizado para la docencia en la educación infantil reglada.
- Aumento de la motivación intrínseca del alumnado y mejora de la calidad de lo enseñado, propiciado por el uso de sistemas de aprendizaje significativo.
- Capacitación del alumnado para el diseño de proyectos.
- Esta experiencia es sólo el inicio de un camino, pero sin duda un muy alentador inicio.

Referencias Bibliográficas

- BREA, José Luís. 1991. **Las auras frías: El culto a la obra de arte en la era posaurática**, ediciones Anagrama. Barcelona (España).
- DOPICO CASTRO, Marcos; VARELA CASAL, Cristina. 2014. **Marcas con letras. Tipografía para la identidad corporativa**. UD14 - 1º Encontro Ibérico de Doutoramentos em Design / 3º Encontro Nacional de Doutoramentos em Design. Universidade de Aveiro (Portugal).
- FRASCARA, Jorge; KNEEBONE, Peter (prologuista). 2006. El diseño de comunicación. Ediciones Infinito. Buenos Aires (Argentina).
- JOHNSON, D.W., JOHNSON R.T. et SMITH K.A. 1991. **Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity**. Vol. 20, No. 4 ASHE-ERIC Higher Education Reports. Series Editors Kelly Ward and Lisa Wolf-Wendel.
- KRAUSS, Rosalind. 1979. **La escultura en el campo expandido**. Editorial Paidós. Barcelona (España).