



**Dibujarte “Experiencias Artísticas de Maestras para Maestras y Niños, Creación de Prototipos Enfocados en el Dibujo y su Abordaje en Educación Inicial**

Andrea Carolina Sarmiento Cantor

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación  
Maestría en Estudios en Infancias  
Programa en Red Universidad de Antioquia  
Bogotá  
2019



**Dibujarte “Experiencias Artísticas de Maestras para Maestras y Niños, Creación de Prototipos Enfocados en el Dibujo y su Abordaje en Educación Inicial**

Andrea Carolina Sarmiento Cantor

Tesis para optar al título de  
Magíster en Estudios en Infancias


Directora:

Carolina Soler Martín

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación  
Maestría en estudios en Infancias

Bogotá

2019

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Excellence in education</i>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 7</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de Maestría en investigación
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Dibujarte “Experiencias Artísticas de Maestras para Maestras y Niños, Creación de Prototipos Enfocados en el Dibujo y su Abordaje en Educación Inicial
<b>Autor(es)</b>	Sarmiento Cantor, Andrea Carolina
<b>Director</b>	Soler Martín, Carolina
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. P.231
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	Dibujo, Prototipos, Experiencias artísticas, Dibujo Infantil, Dibujantes Contemporáneos

<b>2. Descripción</b>
<p>La presente investigación se realizó con el fin de obtener el título de magíster en estudios en infancias. Propuso como objetivo general Comprender las posibilidades pedagógicas y artísticas que ofrece el dibujo para favorecer la educación inicial de niños de 4 a 6 años. Y se desarrolló con maestras y niños de los grados Jardín y Transición en la IED Gustavo Restrepo, a quienes se le sumaron, maestras de apoyo, auxiliares pedagógicas y padres de familia.</p> <p>A partir del desarrollo pedagógico de una serie de prototipos por parte de maestras y niños y siguiendo la metodología de Investigación Cualitativa, se construyeron los siguientes hallazgos organizados en cinco categorías: 1. Los lugares del niño; 2. Los lugares de la maestra con el dibujo; 3. Los Momentos Del Dibujo; 4. Relaciones del Dibujo con los Pilares de la Educación Inicial (Juego, Literatura, Exploración del Medio y Arte) Y 5. Las perspectivas contemporáneas del dibujo en E.I.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Abad, J. (2006). El mensaje cultural del niño a través del dibujo. <i>Aula de Infantil</i>, 32, 23 – 24. Recuperado de <a href="https://www.grao.com/es/producto/revista-aula-infantil-032-julio-06-cultura-y-dibujo-infantil">https://www.grao.com/es/producto/revista-aula-infantil-032-julio-06-cultura-y-dibujo-infantil</a>.</p>

- Abad, J. y Ruiz, Á. (2012). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Argos, J. Esguerra, P. Zubizarreta, A. (2011). *Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos*. Revista Iberoamericana de Educación, 54, (5). Disponible en <https://dialnet.unirioja.es>
- Batista, M. Fernandez, F. Sa Silva, S. (2014). *Indicadores de ansiedad en el DFH y rasgos de personalidad en niños: un estudio de validez*. *Psicol. caribe* [online]. 31, (3), 417-434. doi.org/10.14482/psdc.31.3.5043. Disponible en <http://www.scielo.org.co>
- Candáles, R. *La capacitación psicopedagógica para desarrollar la motricidad fina en los niños de 3 a 6 años del Centro de Educación Nacional Bolivariano "El Llano"*. *EduSol*, 7, (39), 61 - 71. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es>
- Camargo, L. Cruz, I. (2016). *Semilleros en Dibujo y Pintura, Dirigidos por Estudiantes de Ciclo V, para Favorecer La Creatividad en los Estudiantes de Ciclo Inicial del Colegio Eduardo Umaña Mendoza*. (Tesis de grado) Unversida la Sabana. Bogotá. D.C.
- Corbin, A., Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Díaz, J. Peña, I. Torrez, C. (2014). *Más allá del arte: procesos de agencia de niñas y niños de una escuela rural de Bogotá, develados en una etnografía colaborativa*. (Tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional - CINDE. Bogotá. Disponible en <http://repository.pedagogica.edu.co>
- De Miguel, L. (2015). *El garabato y la escritura dibujada como recurso metodológico en la enseñanza del dibujo para el diseño*. Disponible en <http://polired.upm.es/index.php>
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Echavarría, V, y Vasco, E. (2006). *Justificaciones morales de lo bueno y lo malo en un grupo de niñas y niños provenientes de contextos*. *Acta Colombiana de Psicología*, 9, (1), 51-62. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo>
- Exupery, S. (2003). *El principito*. Disponible en <http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx>
- Guido, S. Jutinico, M. Sandoval, B. (2013) *El pensamiento de niños, niñas y adolescentes colombianos sobre lo indígena*. *Nodos y nudos*. 4 (35), 94 -107. Disponible en [www.revistas.pedagogica.edu.co](http://www.revistas.pedagogica.edu.co)
- Gómez, J., Cabezas L., Castro, F, Jiménez, J., Ruiz A., Franquesa, X., García D. (2006). *Estrategias de dibujo en el arte contemporáneo*. Madrid: Cátedra.
- Gómez, Y. (2008). *Propuesta De Un Ambiente De Aprendizaje Para El Fortalecimiento De La Capacidad De Representación Gráfica En Niños De 10 A 12 Años*.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Madrid: Octaedro Kapelusz.
- Lafuente, A. C. (2016). *Como hacer un prototipo*. *Revista La aventura de aprender*. Recuperado de [https://www.academia.edu/30989047/C%C3%B3mo\\_hacer\\_un\\_prototipo](https://www.academia.edu/30989047/C%C3%B3mo_hacer_un_prototipo)., 1 -27.
- Lowenfeld, V., Lambert, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusk.
- Maganto, C. (2011). *Indicadores emocionales complementarios para la evaluación emocional del Test del dibujo de dos figuras humanas (T2F), Análisis de las concepciones del alumnado de Educación Infantil sobre la familia*. *Revista iberoamericana de*



- diagnóstico y evaluación psicológica, 1, (31), 73-95. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es>
- Marín R., Álvarez D., Escaño, C., Maeso, F., Roldán J. (2003). Didáctica de la educación artística para primaria. Madrid: Pearson.
- Marín, R. (2005). La investigación educativa basada en las artes visuales o “arte investigación educativa”.
- Marín, R. (1987). El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares.
- Ministerio de Educación Nacional, Republica de Colombia. *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. (2017). Disponible en [www.mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co).
- Ministerio de educación. *Bases curriculares parvularias, Chile*, (2001) Disponible en [www.curriculumnacional.cl](http://www.curriculumnacional.cl)
- Ministerio de educación. *Currículo educación inicial, Ecuador* (2014), Disponible en [www.oei.es](http://www.oei.es)
- Ministerio de educación. *Currículum nacional base pre – primaria*, (2005), Guatemala. Disponible en <http://www.siteal.iipe.unesco.org>
- Ministerio de educación. *Núcleos de aprendizaje prioritarios*, (2004), Argentina. Disponible en [www.educ.ar/recursos](http://www.educ.ar/recursos).
- Ministerio de educación Nacional, Republica de Colombia. *Referentes Técnicos para la Educación Inicial*. (2014). Bogotá. Disponible en <https://www.mineduacion.gov.co>
- Ministry of Education. *Te Whàriki* (2013), Disponible en [www.myece.org.nz/educational-curriculum](http://www.myece.org.nz/educational-curriculum)
- Molina, J. (2015). El dibujo infantil: Trazos, colores e historias que nos hacen reflexionar y aprender. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 401 - 410 . Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1>.
- Monsalve, H. (2010). Momentos del dibujo: un acercamiento a la condición escolar. *Praxis y saber*. 1(2). , 157 - 167. doi.org/10.19053/22160159.1103
- Olarte, J. (2013). Visualidad De La Guerra: Narrativas De Niños Y Niñas Menores De Seis Años En La Localidad De Suba. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Estudios Culturales Bogotá, Colombia.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2014). *Arte, educación y primera infancia*” un libro sobre la expresión artística en los niños. Madrid. Disponible en [www.oei.es](http://www.oei.es)
- Ortega, M. (1990). *La orientación de la creatividad en el niño preescolar* (Tesis de posgrado). *Universidad de Eucación a Distancia*. España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>
- Pérez, J. y Suárez, C. (2007). *Los niños discapacitados motrices: estudio de los dibujos infantiles como instrumento de evaluación en el área de educación física*. *Journal of Human Sport and Exercise*, 2 (1), 35-41. Disponible en <http://www.redalyc.org>
- Pinilla, M. *Las representaciones graficas de niños como metodología de investigación en un contexto rural de violencia armada en Colombia*. *Revista Chilena de Antropología Visual*, 8, 143-156. Disponible en <http://www.antropologiavisual.cl>.
- Presidencia de la república, De cero a siempre. Estrategia de atención integral a la primera infancia. (2013). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*.
- Puleo, E. (2012). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural

merideño. Recuperado de [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org).

Rojas, M. (2012). *La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño*. Educere. 16 (53), 157 -170, Merida Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35623538016.pdf>

Salazar, A. (2013). *Manifestaciones proyectivas de conflicto psicológico presentes en el dibujo de la figura humana de 75 niños y niñas en situación de desplazamiento forzado en el departamento del Quindío en el 2010*. Psicología, Conocimiento y Sociedad 3 (1), 5 - 40. Disponible en <https://revista.psico.edu.co>

Salazar, J. Ustos, J. Guzman, P. (2015). *Análisis de la figura humana en niños y niñas desplazados en Colombia*. Ágora U.S.B. [online]. 15, (1), 255-268. Disponible en <http://www.scielo.org.co>

Salvador, A. (2001). *Conocer al niño a través del dibujo*. Madrid: Alfaomega.

Secretaría distrital de integración social y Secretaría de educación distrital

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.

Yaima, N. J. (2005). *Propuesta De Un Ambiente De Aprendizaje Para El Fortalecimiento De La Capacidad De Representación Gráfica En Niños De 10 A 12*. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica nacional. Bogotá.

Zapata, M. (2009). *Desarrollo artístico del niño, perspectivas desde el análisis de teorías*. Bogotá: Universidad pedagógica nacional.

#### 4. Contenidos

Los contenidos de la investigación se organizaron en seis capítulos, distribuidos de la siguiente manera: en el primero se aborda la justificación y el planteamiento del problema desde una retrospectiva tanto personal del dibujo, como de los lugares de este en la educación. El segundo, constituido por los antecedentes y referentes teóricos que han analizado el dibujo a través del tiempo; estos se organizaron en seis apartados: el dibujo a través del tiempo; los lugares del arte y del dibujo en niños de 4 a 6 años en perspectivas curriculares en ed. inicial de 5 países; el arte y el dibujo en la educación infantil; el desarrollo artístico del niño a través del dibujo; el dibujo infantil, perspectivas y el significado de este para los adultos y el niño y, por último, el dibujo desde los dibujantes contemporáneos. El tercer capítulo corresponde a la metodología, siendo esta con enfoque cualitativo, utilizando herramientas de la etnografía visual así como entrevistas y la propuesta de prototipos para ser desarrollados por las maestras y niños. Para el análisis de datos se siguieron los procesos de la teoría fundamentada.

El cuarto capítulo hace referencia a los hallazgos, los cuales se presentan en cinco categorías con sus subcategorías:

1. Los lugares del niño. \*Creador (de personajes); \*interactúa con los otros y aprecia los dibujos; \*disfrute-placer -la expresión y la experiencia estética; \*muestra su producto (expositor de sus creaciones); y \*el cuerpo-mi cuerpo;
2. Los lugares de la maestra con el dibujo. \*Asombrarse: enseñar - disfrutar el asombro (apreciar, admiración); \*vamos a jugar; \*preguntar; y \*la maestra mediadora, muestra y modela.
3. Los momentos del dibujo: \*iniciando el encuentro: las imágenes como recurso de interacción y recurso para llegar al dibujo; \*Durante el dibujo. Durante el dibujo entre niños,

crear e imaginar colectivamente para reconocer al otro, compartir puntos de vista, el dibujo para invitar, sugerir y compartir significados y durante el dibujo entre maestras y niños. \*Después del dibujo. Como medio para comunicar al otro y, el dibujo como lenguaje y medio de expresión.

4. Relaciones del dibujo con los pilares de la educación inicial (juego, literatura, exploración del medio y arte). \*Juego y dibujo. El juego simbólico se dibuja; el juego simbólico se dibuja y posibilita la expresión. La literatura y dibujo. La exploración del medio y el dibujo.

5. Las perspectivas contemporáneas del dibujo en E.I. \*Contenidos; \*los colores, \*partes del cuerpo, \*el dibujo como técnica, técnicas: materiales y uso por los expertos y los resultados motivo de reflexión y apreciación.

En el quinto capítulo se presentan las conclusiones y, luego, se presenta una serie de recomendaciones tanto reflexivas como proyectivas. Por último, se encuentra la bibliografía y los anexos.

## **5. Metodología**

Esta se inscribe en una investigación cualitativa, la cual tiene como objetivo comprender las realidades sociales y, en relación con el campo educativo, emerge la importancia de comprender el mundo desde las vivencias y las experiencias de los sujetos. Para la recopilación de datos se recurrió a dos prototipos artísticos, mediante los cuales se construyen una serie de actividades puestas en marcha en la institución educativa mencionada. Los prototipos, fueron fundamentales para producir los videos y fotografías que sustentan los hallazgos. También se realizaron entrevistas.

El análisis de datos se realizó a partir de la teoría fundamentada, la cual hace posible reconocer datos a través de las codificaciones axial, abierta y selectiva para construir los hallazgos.

## **6. Conclusiones**

La búsqueda de una estrategia en la cual el dibujo fuera prioridad y posibilitara concordancia con el arte contemporáneo, fue primordial para emprender la experiencia artística. Para ello se recurrió a la estrategia de los prototipos, poco conocida y con poca literatura, pero es una apuesta en la que se ratificó su importancia desde el momento en que se convocó a las maestras, teniendo una escucha constante de las voces de los niños y maestras durante todo el proceso. Lo anterior lleva a reconocerlo como una estrategia con la importancia para incidir en las prácticas pedagógicas, movilizar la escucha constante de los diferentes agentes y un entramado de relaciones e interacciones en las que se fomenta aprendizajes y conocimientos, gracias a una interacción en la que se ve involucrado los afectos, las emociones y las manifestaciones propias de la dinámica escolar durante la práctica educativa.

Las diferentes posibilidades del dibujo en las que se requiere de un montaje de ambientación de materiales y la integración de las actividades rectoras, tienen una gran incidencia en el niño, una movilización de la expresión y de la estética, siendo esta muy importante en el desarrollo personal social en cuanto contribuye a la apreciación de lo realizado por el otro

pero la vez a las construcciones propias que se reafirman en las relaciones con los demás.

El dibujo también es un juego, el placer que sintieron los niños al emprender sus dibujos, es muestra de una satisfacción propia manifestada en una explosión de libertad que ha de sentirse en el proceso creador, y además es muestra de expresión que es posible al encontrar el goce de los movimientos. Esto entra en diálogo con Corbusier (suizo), arquitecto (1887 – 1965), quien en sus dibujos reflejó un estilo con una soltura en la ejecución más allá del reconocimiento de la técnica, en la que se relaciona el dibujo con proceso motores e indicaciones de direccionalidad. Para él existe un goce físico al poder expresarse “con la plena libertad de los movimientos de la mano, que el esfuerzo por conseguir una precisión hecha con dificultades que limiten el placer de la acción física al mover libremente la mano y el brazo sobre el papel” (Gómez, p. 103).

La investigación contribuyó a movilizar las prácticas pedagógicas de la investigadora. En cuanto las diversas posibilidades que ofrece el dibujo desde las manifestaciones artísticas fue posible trabajarlo a la par entre el ejercicio como docente y la investigación. Desde diferentes perspectivas y enfocada en un propósito en común, así como según el tema a abordar, con los aprendizajes adquiridos en la investigación, se realizaron trabajos en torno a la literatura, en los que se siguen rescatando los momentos del dibujo, la expresión, la creatividad y la experiencia estética.

Por otra parte, el dibujo del niño se asemejó al dibujo contemporáneo por ser la máxima expresión de quien lo representa, en una composición que puede emerger de la imaginación, una muestra de los sueños, recuerdos e ideas que se viven en el día a día en la experiencia. Elementos propios del lenguaje personal que evoca un dialogo visual con lo real, pero a la vez expresado como una huella personal que ha de determinar un estilo; de ahí que el dibujo de cada niño fue único, evocó un momento, la imaginación o sus vivencias, no fue igual al de un par ni mucho menos al de sus maestras, “una memoria personal representada en un signo de identificación del lenguaje personal”: un espacio poético de la experiencia, el dibujo se expande también en el papel, como el camino de un viaje sobre la imaginación, estableciendo puentes sobre la memoria del artista (Gómez, p.85).

Por otra parte, se dan a conocer algunas de las recomendaciones que propone esta investigación:

El dibujo en arte ha de tocar fibras en el dibujante, más allá del preguntarse qué debo dibujar para aprender, ha de preguntarse qué quiero hacer para expresarme; cuando se genera ese cuestionamiento ha de activarse el proceso creador, dado que este es un momento único y fuente de riqueza en la primera infancia, tal como es expuesto por Gómez (1999):

La complejidad del hecho creador tiene en el dibujo un instrumento preciosísimo de indagación; la esencialidad que se percibe en su actuación, la limitación del medio desde donde actúa, le da un papel clave en la definición del sentido. Como en los momentos iniciales de la vida, el dibujo es que define la búsqueda fundamental, el que ordena y crea la narración, la historia de los hechos que le dieron forma (p.42).

Durante el ejercicio y la entrevista salieron a colación dos temas los cuales vale la pena abordarlos en una futura investigación, uno, es el aprendizaje del dibujo como acto natural y otro, el desarrollo del niño desde las artes. En el caso del primero vale la pena ahondar sobre si hay la posibilidad de un aprendizaje natural, reconociendo diferentes miradas y, en el

segundo, una mirada a la concepción de qué es el desarrollo del niño desde los aportes de las políticas públicas. Existe literatura especializada en éste tema, pero vale la pena el posicionamiento desde las políticas públicas y el abordaje de este en las instituciones, y así poder analizar bajo cuál o cuáles miradas se aborda el desarrollo.

En el camino se siguen identificando artistas, para enriquecer la propuesta, es de menester conocer sus estrategias y acercarse a ellas, para quienes deseen seguir indagando sobre las posibilidades del dibujo. Se hace la invitación a descubrir la divergencia del arte a través de los artistas, ejemplo: la obra de Dubuffet: su asociación de sus obras con los dibujos infantiles, utilizando un juego de líneas y colores; Vik Muniz: Dibujos con diferentes materiales; Francis Alys: Dibujos dejando rastro y Nicolás Paris: juego de dibujos entre lo visible y lo invisible. Porque el repertorio del dibujo es infinito y divergente debe actualizarse cada vez en la educación.

<b>Elaborado por:</b>	ANDREA CAROLINA SARMIENTO CANTOR
<b>Revisado por:</b>	CAROLINA SOLER MARTÍN

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	09	12	2019
--	----	----	------

# Dibujarte “Experiencias Artísticas de Maestras para Maestras y Niños, Creación de Prototipos Enfocados en el Dibujo y su Abordaje en Educación Inicial

## Tabla de Contenido

Dibujarte “Experiencias Artísticas de Maestras para Maestras y Niños, Creación de Prototipos Enfocados en el Dibujo y su Abordaje en Educación Inicial.....	3
Introducción .....	13
Planteamiento de la Problemática .....	21
Objetivos .....	26
General .....	26
Específicos .....	26
Referentes Conceptuales .....	28
El Dibujo A Través Del Tiempo .....	28
Lugares del Arte y del Dibujo en niños de 4 a 6 Años en Diferentes Perspectivas	
Curriculares en Ed. Inicial .....	44
El desarrollo integral la apuesta en los currículos de educación inicial.....	46
El desarrollo ligado a la enseñanza - aprendizaje. ....	49
El arte como lenguaje expresivo. ....	51
Las experiencias permean el desarrollo artístico. ....	54
El dibujo en el desarrollo de niños de 4 a 6 años. ....	56
El dibujo como técnica. ....	56
El dibujo como una manifestación de la expresión, la creatividad, las emociones, las vivencias y los sentimientos. ....	59
Relación de los ejes sensibilidad, expresión, creatividad y sentido estético con el dibujo. ....	60
El dibujo como práctica libre. ....	63
El Arte y el Dibujo en la Educación Infantil .....	63
El Desarrollo Artístico del Niño a través del Dibujo .....	71
Desarrollo emocional o afectivo. ....	72
Desarrollo intelectual. ....	73
Desarrollo físico. ....	74
Desarrollo perceptivo. ....	75
Desarrollo social.....	76
Desarrollo estético.....	77
Desarrollo creador.....	78
El Dibujo Infantil, Perspectivas y el Significado de este Para los Adultos y el Niño .....	78
Los comienzos de la autoexpresión, la etapa del garabateo de 2 a 4 años. ....	85
Garabateo desordenado. ....	86
Garabateo controlado. ....	87
El garabato con nombre. ....	87
Primero intentos de representación. La etapa pre esquemática de 4 a 7 años.....	88
Perspectivas contemporáneas del dibujo.....	94
Referentes metodológicos .....	102
Investigación Cualitativa.....	102

Herramientas para la construcción de datos .....	104
Prototipos, propuesta pedagógica para la investigación .....	104
La fotografía y videos .....	107
La entrevista .....	108
Contexto y sujetos de la investigación .....	108
Sujetos de la investigación .....	109
Fases de la investigación .....	111
Análisis de datos.....	114
Hallazgos.....	121
Los Lugares del Niño en el dibujo .....	122
Creador (de personajes).....	123
Interactúa con los otros y aprecia los dibujos. ....	127
Disfrute – placer.....	128
La expresión y la experiencia estética.....	129
Muestra su producto (expositor de sus creaciones).....	131
El cuerpo, mi cuerpo. ....	134
Los Lugares De La Maestra Con El Dibujo.....	138
Asombrarse: enseñar - disfrutar el asombro (apreciar, admiración).....	138
Vamos a jugar. ....	141
Preguntar .....	142
La maestra mediadora, muestra y modela.....	146
Los Momentos Del Dibujo.....	150
Iniciando el encuentro .....	151
Las imágenes como recurso de interacción y recurso para llegar al dibujo.....	153
Durante el dibujo.....	156
Durante el dibujo entre niños .....	157
Crear e imaginar colectivamente para reconocer al otro.....	157
Compartir puntos de vista. ....	159
El dibujo para invitar, sugerir y compartir significados.....	161
Durante el dibujo entre maestras y niños .....	164
Después del dibujo .....	167
Como medio para comunicar al otro.....	168
El dibujo como lenguaje y medio de expresión. ....	172
Relaciones del Dibujo con los Pilares de la Educación Inicial (Juego, Literatura, Exploración del Medio y Arte).....	175
Juego y dibujo. ....	176
El juego simbólico se dibuja. ....	179
El juego simbólico se dibuja y posibilita la expresión. ....	179
La literatura y dibujo.....	180
La exploración del medio y el dibujo.....	182
Las perspectivas contemporáneas del dibujo en E.I.....	183
Contenidos.....	184
Los colores .....	185
Partes del cuerpo .....	188
El Dibujo Como Técnica.....	190
Técnicas: materiales y uso por los expertos .....	191

Los resultados, motivo de reflexión y apreciación.....	198
Conclusiones .....	201
Recomendaciones.....	205
Referencias bibliográficas .....	208
Anexos.....	213



## Introducción

Cuando se emprende un viaje por el arte en la Educación inicial, llegan a la mente vivencias, prácticas pedagógicas y diferentes escenarios artísticos; el arte nos acompaña y no solamente desde miradas referentes a la estética y a las técnicas, éste trasciende ya que está inmerso en actividades de la vida cotidiana y en el desarrollo humano.

Lo anterior me invitó a situar mi vivencia con el arte y más específicamente con la experiencia plástica como lo es el dibujo, me motivó a analizarlo desde las discusiones en un espacio de interacción como lo es el pedagógico, en el que se reflexiona en torno al arte y más específicamente sobre el dibujo y la connotación de este en la educación inicial.

Para empezar, me remito a la época de jardín y primeros grados de primaria; en cuanto al jardín aún quedan recuerdos vagos en torno a las artes plásticas, viene a mi mente una carpeta de composiciones la cual está abarrotada de guías de los números y las vocales, en las cuales se sigue una instrucción (colorear de determinado color, picar, rellenar etc.). En cuanto al dibujo, aquellos en torno al cuerpo humano y la familia, lo que me lleva a pensar que en la escuela el dibujo no se dejaba a la libre expresión, estaba mediado a una indicación dada en la educación preescolar y es la de iniciar con el dibujo del cuerpo y la familia, que sin demeritar son importantes para reconocimiento en un espacio y como parte de un grupo social y referente familiar.

En los primeros grados de primaria no recuerdo espacios para el dibujo, este era limitado en la clase de Estética: nombre dado a la asignatura de arte, en este espacio se hacía énfasis en las artes plásticas desde una perspectiva para elaborar objetos con diferentes materiales, los cuales eran direccionados por la maestra, aquellas elaboraciones duraban varias clases por el corto tiempo dedicado al espacio de Estética, al final todos los estudiantes terminábamos con el mismo objeto elaborado para fechas especiales como el día de la madre, del padre y navidad, entre otros. Lo que sí recuerdo del dibujo y tal vez éste era significativo, es cuando a aquellos regalos que se hacían en la clase de estética, se le sumaba la tarjeta para regalarlo, se hacía un dibujo en el cual se veía el esmero, la expresión y la dedicación. Un ejemplo de ello la tarjeta en conmemoración del día de la madre, no tengo muy presente los detalles del dibujo, pero recuerdo que este tenía la imagen de mi mamá y muchas flores, recordar esto es emotivo, pues tal vez la tarjetica fue más representativa, que el cofre de palitos y al revivir

este momento veo la sensibilidad que se trasmite a través del dibujo como lenguaje y experiencia artística.

Terminada la primaria aparece el bachillerato, aquí mis recuerdos se enfrentan a la actualidad y es el decir -no se dibujar-, tal vez sea por la orientación que se le da a este en la educación, de verlo como técnica y apreciación de algo perfecto. Recuerdo que mis dibujos se remitían a tomar una hoja para calcar y repisar dibujos, enfatizado más en clases en torno a la geografía donde se debía elaborar mapas o la clase de ciencias dibujar organismos células entre otros, o a clase de mecánica o electricidad dibujando circuitos dados y/o herramientas y maquinaria propias de la industria.

Aquellas clases de “educación artística” desaparecieron, era una época en la que el arte no tenía relevancia ni importancia, pues se hacía énfasis en un determinado grupo de materias; a lo que se le suma un colegio con el énfasis Técnico Industrial, dando prioridad a una materia llamada Dibujo Técnico, en la cual el dibujo es visto como una técnica y la maestra daba las indicaciones al respecto de qué se debía dibujar, como figuras en tres D, con medidas y ángulos exactos, diferentes formas de trazos y líneas y la elaboración de planos a escalas.

Después ingreso a los estudios superiores a estudiar Licenciatura en educación infantil, en esta me encuentro con un espacio de Arte, que enfatizó en: la expresión artística, música, arte dramático, Literatura y algunos elementos de las Artes plásticas (en los que el dibujo no fue movilizadado en el ejercicio artístico), aun así es un espacio enriquecido que brinda elementos sólidos para ver el arte desde diferentes manifestaciones.

Otro espacio que me remite a reconocer el dibujo en la educación inicial es el de lectura y escritura; en el cual se abordó el proceso escritural, se reconoció que el dibujo va ligado a la iniciación de la escritura, sin duda siendo clave para que los niños y niñas se expresen y creen mundos posibles; lo que facilita una comunicación a través del dibujo como lenguaje.

Dentro de la retrospectiva de mi educación y el reconocimiento y posicionamiento del dibujo, identifico que mi trabajo de grado “Tú hablas, te escucho, dialogamos; un espacio para la construcción de diálogos significativos”, el dibujo fue elemento clave para la comunicación de los niños, aunque en ese momento no me representaba motivo de reflexión y análisis. El énfasis de este trabajo consistía en apoyar los procesos orales de los niños que cursaban transición y primero, mediante espacios significativos, promoviendo el diálogo y la

pregunta; sumándose a esto la construcción de mapas pre – conceptuales como un recurso para plasmar, organizar y socializar cada una de las experiencias, los niños participantes quienes aún no manejan un código escritural, de ahí la manifestación comunicativa mediante dibujos.

En aquella propuesta pedagógica los mapas pre-conceptuales se realizaron por medio de dibujos, que a pesar de no ser el tema del trabajo, hoy como maestra en ejercicio me convoca a la reflexión en cuan tan importante fue este, en los procesos de diálogo y conversatorios que se generaban con los niños, respecto a sus experiencias a través de sus dibujos como lenguaje de expresión, lo que posibilita apoyar y darle significado a la educación visual.

De manera que el dibujo trasciende de su connotación de trazos y gráficas, en cuanto es un lenguaje expresivo que a su vez se relaciona con el lenguaje verbal, tal como se evidencia en los trabajos de las escuelas Regio Emilia y las apreciaciones de Malaguzzi (2001) citado por Azar en Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2014, p.62).

La transferencia del lenguaje verbal al lenguaje gráfico es importante [...] cada vez que [los niños] hablan es como si consiguiesen, de alguna manera, ver las palabras, su colocación y su significado dentro de un contexto [...] cuando el niño dibuja no es que solo realice una manipulación de carácter gráfico, sino que hace muchas cosas más, porque contemporáneamente debe tener ideas, recortarlas y seleccionarlas, eliminar todas las palabras que sobran, las superfluas o innecesarias [...]. Hay que tener en cuenta que los símbolos se construyen en cadena; es decir, que se pueden armonizar en un sistema, y de este pueden salir –en cualquier momento- como si fuesen trenes; aunque todos al principio estén en una vía de espera. (p.62)

Se comprende que lo anterior fortalece la importancia del dibujo en el desarrollo de la expresión, la cual se manifiesta a través de las habilidades como: la escritura, la lectura, el habla y la escucha, que hacen posible la comunicación del ser humano; no hay comunicación sin expresión y viceversa. El dibujo ha de ser esencial en el proceso de expresión verbal que va a posibilitar poco a poco el lenguaje gráfico, en cuanto primero será clave la palabra, las narraciones de experiencias la conexión de las funciones cognitivas, interactivas y recreativas que pueden manifestarse a través del dibujo sin necesidad de introducir el código escrito ya que este va a emerger poco a poco. El dibujo en los primeros años será clave para generar la expresión, una vía para la trasmisión del mensaje cultural de cada niño a través de

su experiencia y su relación con el entorno, así como lo manifiesta Abad (2006) “el niño utiliza el dibujo para transmitir el mensaje cultural, mediante el cual explica y comprende; a través del dibujo el niño evoca e interpreta la realidad, le pone palabras a las experiencias vividas o imaginarias” (P.5).

Cerrando la descripción que compete a mi educación en relación con el arte y el papel del dibujo en esta; me detengo sobre mis experiencias como maestra, ejerciendo 6 años en diferentes instituciones, dos años en el sector privado y cuatro en el ámbito público; concibo que el dibujo en estos contextos no se le otorga relevancia, a lo que se le suma las demandas institucionales. Ejemplo de ello la experiencia vivida en relación con este en las instituciones que laboré.

En primer lugar como maestra de segundo debía dar prioridad a las áreas de lenguaje y matemáticas, en esta última uno de sus componentes era el pensamiento espacial, en el cual se hacía énfasis a la geometría (el acercamiento al dibujo era desde la técnica identificando y dibujando figuras geométricas, las cuales luego se representaban bidimensionalmente); en cuanto al arte el espacio era limitado, en ocasiones se debía utilizar para estar a la par con los cronogramas y por lo general es el espacio para la preparación de bailes, obras de teatro y representaciones alusivas a una fecha para conmemorar como son izadas de bandera, semana cultural, día de la familia y clausuras (entre otros), a esto se le sumaba la elaboración de un paquete de guías semanales que debía elaborar, con el ánimo de entregar a fin de año un portafolio, las cuales debían cumplir con los propósitos y temáticas abordadas con los niños.

En segundo lugar como maestra en un jardín cofinanciado, con niños de Pre – jardín, el rango de edad de la población cambió y las dinámicas de escolarización, sin embargo en este se debía manejar un cuaderno y un libro llamado Figuritas, con el cual me volví a topar, en el proyecto 901 “Pre jardín, Jardín y Transición: preescolar de calidad en el sistema educativo oficial”; como maestra de apoyo, donde nuevamente me encontré con las dinámicas del trabajo en cuaderno y guías; esto ligado a las demandas que exige la escolarización y las expectativas de los padres de familia.

Ya desde mis aportes a mis prácticas educativas, concibo que no le he dado una mirada y su trascendencia que es de menester el dibujo en la educación inicial, pues por un lado cuando abordo el pilar del arte me enfoco en un primer lugar en los conocimientos adquiridos

en la universidad y en promover más aquellos aspectos en torno a la música y la dramática. En el espacio de las artes plásticas me enfatizo en lo que tiene que ver con sensaciones, colores y formas; en lo que se refiere al volumen me acerco a lo tridimensional como modelado y construcciones, pero en cuanto lo dimensional en este caso el dibujo, no lo trabajo con persistencia y no es usual la movilización de este desde los pilares como la exploración del medio, la literatura y el juego, puesto que el énfasis siempre ha de ser en el desarrollo gráfico.

Al identificar mi trabajo en torno al dibujo, emprendo una reflexión, la cual se nutre desde los referentes que se tienen en educación inicial y es desde la mirada al arte como un pilar fundamental que contribuye al desarrollo, específicamente en edades tempranas, mediante el cual se generan espacios para la comunicación, la exploración y el juego; se construye identidad y se descubren infinitas posibilidades, a lo que se le suma la intencionalidad de expresar emociones, pensamientos, ideas y creaciones, se entra en un diálogo constante puesto que el arte solo puede movilizarse si hay otro; lo cual se ratifica en los Lineamientos Pedagógicos Curriculares para la educación inicial en el distrito (2010):

El arte está íntimamente ligado a la capacidad humana de crear, expresar, apreciar y ser sensible a través de múltiples lenguajes, que además permiten al niño y la niña descubrir maneras de conocer, transformar, representar e interpretar tanto el entorno y la cultura en la que se encuentran inmersos, como a sí mismos. (p.152)

El campo del arte es tan amplio que tiene diversidad de manifestaciones y en la escuela se busca representarlo en diferentes expresiones artísticas; dependiendo de la concepción de arte de las maestras en educación inicial, este se promueve por medio de manifestaciones como: la música, la literatura, la danza y la expresión plástica, de esta última hacen parte diferentes expresiones, entre ellas el dibujo, el cual puede potenciar el desarrollo y los procesos cognitivos, culturales y sociales. Al generar experiencias en las que el dibujo se incentive, este pasa de ser una grafía a convertirse en un momento para conocer el mundo; relacionando esto con la cita que hace Monsalve (2010):

Para el niño el dibujo es un autorretrato, es una manera vital de relacionarse con el mundo, conocerlo, experimentarlo y sentir con el tacto toda acción que lo une con el exterior; el tocar el espacio; hasta en el vacío el dibujar se convierte en la conexión e irrupción del ser con el universo; “el bastón del niño para conocer el mundo”, en Rousseau (citado en Gómez, 2006, p. 306) (p.159).

Esta retrospectiva del dibujo en mi proceso educativo, es la base para generar el interrogante: ¿Cómo las experiencias artísticas enfocadas en el dibujo contribuyen a la educación inicial, a través de propuestas que condensan la escucha para materializarlas; desde la mirada, el pensamiento y la participación tanto de maestras de Jardín y Transición como de los niños de 4 a 6 años?.

Para afianzar la pregunta, emprendí la búsqueda de documentos e investigaciones en torno al trabajo y abordaje del dibujo en la escuela y con los niños, para ello inicié una indagación de Tesis de maestría y doctorales en instituciones educativas Colombianas como la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia –UPN, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP, la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, La Universidad Nacional de Colombia - UNAL, La Universidad Distrital Francisco José de Caldas - UD, La Pontificia Universidad Javeriana - PUJ, La Universidad Santo Tomás - USTA y La Universidad de Antioquia - UdeA e investigaciones nacionales e internacionales en bases de datos como lo son Scielo<sup>1</sup>, Redalyc<sup>2</sup>, Dialnet<sup>3</sup>, Doaj<sup>4</sup> y Reduc<sup>5</sup>.

Las búsquedas en las instituciones educativas no dan fe de un número significativo de trabajos, aun así denotan características similares en cuanto a las bases de datos. Las cuales arrojaron un buen número de trabajos investigativos.

En el análisis de los hallazgos se pudo establecer una tendencia macro y es “el dibujo como medio”, de cual se derivan 5 sub – tendencias: el dibujo para potenciar el desarrollo de la creatividad<sup>6</sup>; El dibujo ligado al trazo y a la grafo – motricidad<sup>7</sup>; Dibujo utilizado en la psicología y psicoanálisis<sup>8</sup>; el dibujo para representar<sup>9</sup>; El dibujo como técnica<sup>10</sup>.

---

<sup>1</sup> Scielo: Scientific Electronic Library Online

<sup>2</sup> Redalyc: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

<sup>3</sup> Dialnet: Portal de servicios cuyo principal cometido es dar mayor visibilidad a la literatura científica hispana.

<sup>4</sup> Doaj: directorio que provee acceso a revistas científicas y académicas de acceso abierto.

<sup>5</sup> Reduc: Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación.

<sup>6</sup> La orientación de la creatividad en el niño preescolar, El dibujo infantil: Trazos, colores e historias que nos hacen Reflexionar y aprender, Semilleros en Dibujo y Pintura, Dirigidos por Estudiantes de Ciclo V, para Favorecer La Creatividad en los Estudiantes de Ciclo Inicial del Colegio Eduardo Umaña Mendoza y Más allá del arte: procesos de agencia de niñas y niños de una escuela rural de Bogotá, develados en una etnografía colaborativa.

<sup>7</sup> La capacitación psicopedagógica para desarrollar la motricidad fina en los niños de 3 a 6 años del Centro de Educación Nacional Bolivariano “El Llano”, El dibujo infantil: Trazos, colores e historias que nos hacen

Al reconocer dichos trabajos se denota el énfasis que hacen en la utilización del dibujo como medio; reduciéndose a un objeto, pues hay una connotación muy fuerte de recurrir solamente al dibujo como acabado, sin reflexionar en el proceso, “en el dibujo como momento” como lo afirma Monsalve (2010):

El dibujo como momento es una oportunidad de lectura dentro del espacio escolar; con las múltiples vivencias que se desarrolla en la cotidianidad, la narrativa que materializa la relación dibujo-palabra vuelve más amplia la perspectiva que se tiene del concepto dibujo, como algo más que un mero producto realizado con cierto adiestramiento. (p.168)

Otro aspecto que se identificó en estos trabajos en torno al dibujo son sus autores, en los que se encuentra un mayor número de Psicólogos seguidos de un número menor de docentes especialistas en Artes, son contados y casi nula la participación de docentes en Educación

---

Reflexionar y aprender, Grafismo de los niños kadiwéu, La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño y El garabato y la “escritura dibujada” como recurso metodológico en la enseñanza del dibujo para el diseño.

<sup>8</sup> El dibujo y la simbolización en algunos casos de maltrato infantil, una mirada psicoanalítica, Justificaciones morales de lo bueno y lo malo en un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia, Indicadores emocionales complementarios para la evaluación emocional del Test del dibujo de dos figuras humanas (T2F), Análisis de las concepciones del alumnado de Educación Infantil sobre la familia, Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos: Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria, Acercamiento a la comprensión del concepto de ser vivo en educación infantil, La reina en la escuela. Unidad Didáctica sobre humedales costeros a partir del análisis de dibujos infantiles, el dibujo infantil en el psicodiagnóstico escolar, Indicadores de ansiedad en el DFH y rasgos de personalidad en niños: un estudio de validez, El dibujo y la simbolización en algunos casos de maltrato infantil, Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad, Manifestaciones proyectivas de conflicto psicológico presentes en el dibujo de la figura humana de 75 niños y niñas en situación de desplazamiento forzado en el departamento del Quindío en el 2010, Fantasma, mito y dibujo en la enseñanza de Lacan, Concepciones Psicoanalíticas del dibujo en la clínica con niños, Conductas agresivas en la escuela, organización psicológica, y vinculación parental, Análisis de la figura humana en niños y niñas desplazados en Colombia, Acciones agresivas en el medio escolar: Sentido subjetivo e Indicadores de ansiedad en el DFT y rasgos de personalidad en niño: Un estudio de validez.

<sup>9</sup> El pensamiento de niños, niñas y adolescentes Colombianos sobre lo indígena, Visualidad De La Guerra: Narrativas De Niños Y Niñas Menores De Seis Años En La Localidad De Suba, La Estructura Familiar De Los Simpsons A Través Del Dibujo Infantil, Las representaciones gráficas de niños como metodología de investigación en un contexto rural de violencia armada en Colombia, El uso de juegos dramáticos, y dibujos para explorar las representaciones sociales de los niños y niñas, acerca del aprendizaje y la enseñanza del inglés, Los turistas se divierten, los inmigrantes trabajan una descripción de dos grupos sociales a través del dibujo infantil, Docentes y futuros maestros aprendiendo a ver la influencia de la cultura visual, televisiva en los dibujos infantiles, Desarrollo de la representación del cuerpo humano y la familia en el niño preescolar a través de las artes y Juegos de niñas y juegos de niños: Estudio sobre la representación del juego infantil a través del dibujo.

<sup>10</sup> Análisis de documentos y representación gráfica: una relación de Mutuo beneficio en la Educación en Tecnología, Propuesta De Un Ambiente De Aprendizaje Para El Fortalecimiento De La Capacidad De Representación Gráfica En Niños De 10 A 12 Años, Las representaciones gráficas de niños como metodología de investigación en un contexto rural de violencia armada en Colombia, Resumen de Los niños discapacitados motrices: estudio de los dibujos infantiles como instrumento de evaluación en el área de educación física, Dibujarse uno mismo construyendo identidad y Dibujos infantiles y su uso en la didáctica geográfica. Representación gráfica del entorno rural en alumnos de segundo grado.

infantil, lo que lleva aún más a preguntarse por el sentido del dibujo para maestras de niños y niñas, ya que son quienes están inmersas en el mundo infantil y día a día comparten experiencias en pro de la educación.

Los párrafos anteriores, introductorios a la presente investigación, igualmente pretendieron justificar la relevancia de la misma. A continuación se desarrollan cinco apartados. El primero comprende el planteamiento del problema, en el que se hace una mirada al dibujo, su incidencia en la educación e imaginarios con respecto a su uso y su abordaje desde diferentes miradas. En el segundo se desarrollan los referentes conceptuales, los cuales parten de la problemática, lo arrojado por las indagaciones y los cuestionamientos suscitados. Estos referentes se presentan desde cinco subtítulos: El dibujo a través del tiempo, Lugares del arte y del dibujo en niños de 4 a 6 años en diferentes perspectivas curriculares en educación inicial, El arte y el dibujo en la educación infantil, El desarrollo artístico del niño a través del dibujo y El dibujo infantil, perspectivas y el significado de este para los adultos y el niño.

En el tercer apartado: se plantean los referentes metodológicos, enmarcados en la investigación cualitativa, recurriendo a una serie de herramientas para la construcción de datos en la que sobresale el prototipo artístico. Se contextualiza la población participante, las fases de la investigación y su desarrollo, haciendo un gran énfasis en la fase del análisis de datos para la cual se recurrió a la teoría fundamentada. En el cuarto apartado se presentan los hallazgos de los cuales emergen cinco categorías: Los lugares del niño, Los lugares de la maestra con el dibujo, Los momentos del dibujo, Relaciones del dibujo con los pilares de la educación inicial (juego, literatura, exploración del medio y arte) y Las perspectivas contemporáneas del dibujo en Educación Inicial. Por último, en el apartado quinto, se exponen las conclusiones y reflexiones derivadas del proceso investigativo.



## Planteamiento de la Problemática

*Cuando yo tenía seis años vi en un libro sobre la selva virgen que se titulaba "Historias vividas", una magnífica lámina. Representaba una serpiente boa que se tragaba a una fiera. En el libro se afirmaba: "La serpiente boa se traga su presa entera, sin masticarla. Luego ya no puede moverse y duerme durante los seis meses que dura su digestión". Reflexioné mucho en ese momento sobre las aventuras de la jungla y a mi vez logré trazar con un lápiz de colores mi primer dibujo. Mi dibujo número 1 era de esta manera: Enseñé mi obra de arte a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les daba miedo. — ¿Por qué habría de asustar un sombrero? — me respondieron. Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digiere un elefante. Dibujé entonces el interior de la serpiente boa a fin de que las personas mayores pudieran comprender. Siempre estas personas tienen necesidad de explicaciones. Mi dibujo número 2 era así: Las personas mayores me aconsejaron abandonar el dibujo de serpientes boas, ya fueran abiertas o cerradas, y poner más interés en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. De esta manera a la edad de seis años abandoné una magnífica carrera de pintor. Había quedado desilusionado por el fracaso de mis dibujos número 1 y número 2. Las personas mayores nunca pueden comprender algo por sí solas y es muy aburrido para los niños tener que darles una y otra vez explicaciones. (Saint Exupéry, 2003, p.30)*

Para dar inicio al planteamiento del problema, se toma este fragmento del libro el Principito, el cual es un parágrafo reflexivo y muestra fehaciente de lo que el dibujo infantil puede llegar a representar tanto para el niño, como para el adulto. Es usual evidenciar que el dibujo no tiene gran relevancia y más aún en la educación inicial, lo que conlleva a ensimismar la voz del niño y, esto sucede porque el dibujo se encuentra ligado a dos grandes imaginarios: Por un lado, creer que el niño no sabe dibujar y, por el otro, identificar y analizar lo que el niño quiere expresar a través del dibujo, ambas percepciones limitan la expresión.

El maestro, en ocasiones, cae en el error de direccionar, de decir el color que se debe utilizar, la forma o, en poner una imagen figurativa como patrón a seguir, prueba de esto es cuando de adultos, quienes de acuerdo a las edades no estamos vinculados al dibujo, al pedirnos elaborar una casa terminamos con el mismo estereotipo un cuadrado o rectángulo con un techo en forma de triángulo y una chimenea.

Nos cuesta identificar el dibujo como espontáneo y de libre expresión ya que se sigue la línea de lo estético y lo bello. Con esto, se lleva al dibujo a una mínima expresión pues se silencia la voz del niño durante el proceso de elaboración y terminación del dibujo en tanto se dialoga con ojos de adulto, haciendo preguntas que hacen énfasis en la visión del adulto como: - tu dibujo es tal cosa-, -no se parece a lo que deseas dibujar-, -eso no es una vaca- etc.

Delimitando todo el desarrollo del niño, desde su estructura cognitiva, su lenguaje, creatividad, su experiencia, su aprendizaje cultural y su expresión.

Estos imaginarios datan del papel del dibujo en la educación a través de la historia. Antes del siglo XX, en la época en que los niños y niñas eran adultos en miniatura, el dibujo no representaba nada, sus elaboraciones eran carentes de sentido, poco estéticas y amorfas a comparación de la importancia que se le daba al arte y a las pinturas que enmarcaban y decoraban el espacio. Y a pesar, de que ha pasado el tiempo y la niñez se ha reconocido con identidad propia y con un papel importante en la sociedad, aún persiste por parte del adulto la creencia de que el niño no dibuja, a lo que se le suma por lo general dar una mirada peyorativa a sus composiciones, sin reflexionar en el valor personal que este constituye en la vida de un niño.

Por otro lado, se ha dado más importancia a otros espacios y asignaturas académicas, en las cuales el Arte no trasciende pues se considera que este no sirve para la vida y se debe apuntar a las ciencias exactas, lo que puede llegar a generar esa limitación a los sueños, a la creación y a la libre expresión, aspectos importantes a potenciar y más en la educación inicial. Así como lo evidenciado en el fragmento del principito, en el que el que niño desiste del dibujo encauzándose por los aspectos propios de la escolarización, simplemente porque el adulto asociándolo con el papel del docente en un porcentaje elevado no logra dar un sentido y valor apreciativo a las creaciones, vivencias, manifestaciones y creatividad de los niños, en este caso representadas en el dibujo.

Como se mencionó anteriormente el dibujo infantil en la antigüedad, no tenía relevancia. Solo a partir del siglo XX, este empieza a reconocerse como elemento clave para identificar el desarrollo del niño, por lo que este incidió en las posturas desarrollistas.

En la actualidad es usual encontrar investigaciones que abordan el dibujo como instrumento para medir características del niño de acuerdo a su desarrollo; muestra de ello, las tesis e investigaciones que se encontraron en la búsqueda de antecedentes nombradas anteriormente y de las cuales se comprendió una tendencia, por cierto muy fuerte: dibujo como medio, utilizado como una herramienta, ya sea para cualificar el desarrollo del arte o, para analizar al niño desde el psicoanálisis “sus conductas y proceder” o, desde la psicología desde una mirada de desarrollo.

Además de lo anterior, existe la idea de ver el dibujo como un medio para analizar al niño, muchos trabajos ratifican que a través de los dibujos que este elabora, se pueden identificar sucesos traumáticos que lo han marcado; este es un ejercicio muy utilizado en las perspectivas psicoanalíticas, dejando de lado lo significativo y la esencia del dibujo libre, la creatividad y la expresión. También, en torno al dibujo espontáneo, se analizan las preferencias de los niños en la que se denota la figura humana, siendo de gran interés para análisis, desde la postura que este posibilita la percepción que tiene el niño de su cuerpo, acompañado de descripciones verbales.

Ejemplo de lo anterior es la investigación de Andrade (2013), titulada, Manifestaciones proyectivas de conflicto psicológico presentes en el dibujo de la figura humana de 75 niños y niñas en situación de desplazamiento forzado en el departamento del Quindío en el 2010:

Esta es una investigación exploratoria cuyo objetivo fue encontrar los indicadores de conflicto psicológico proyectados en el dibujo de la figura humana a partir de la aplicación del test del Dibujo de la Figura Humana de Karen Machover, y el análisis de los indicadores emocionales de conflicto propuestos por Elizabeth Koppitz. Los resultados indican la prevalencia de timidez (30%): brazos cortos y figuras pequeñas, impulsividad (17,6%), entre otros rasgos, se concluye que los niños y niñas desplazados presentan problemas de ajuste a los nuevos entornos, y la tendencia a la timidez muestra una reacción defensiva ante el temor a ser excluidos, lo que aumenta los niveles de ansiedad y genera conductas impulsivas y desafiantes que a menudo desembocan en acciones agresivas visibles en el juego y en las dificultades de integración social. (p.1)

Por otra parte, se hallan trabajos centrados en las representaciones sociales, en las que a través del dibujo se busca identificar aquellas que tienen los niños de su cultura, costumbres y los sucesos vividos en pro de re-construir la historia, siendo ejercicios en los que el dibujo posibilita la expresión de la cultura, las vivencias y la identificación. Un ejemplo de lo anterior es la tesis de Olarte (2013), titulada, Visualidad de la guerra: Narrativas de niños y niñas menores de seis años en la localidad de Suba:

Este trabajo indaga sobre las narrativas visuales que niños y niñas de primera infancia, de la localidad de Suba, crean y recrean, teniendo como motor de la creatividad, la experiencia vivida y la visualidad que se construye a través del dibujo (p.1).

Otras búsquedas arrojaron la importancia del dibujo en el proceso escritural desde dos miradas, una como iniciación al trazo y los aspectos grafo motores del niño y, la otra, desde la significación y la posibilidad del niño para expresarse en otras formas diferentes a las convencionales de la adquisición al código escritural.

En cuanto las tesis en torno al trazo grafo motor, traen consigo los aportes de las corrientes cognitivas que hacen énfasis en el desarrollo evolutivo, ya que estas promueven los presupuestos en torno a la evolución del dibujo; en auge hace algunas décadas pero poco a poco desvirtuadas en sus apreciaciones de corte instructivo que indicaban que a cierta edad se debe hacer tal cosa o proceder de tal manera.

En la actualidad hay un énfasis en dar relevancia al trazo y su evolución, a lo que se suman aspectos como promover la motricidad fina, formas, preferencias y color; ejemplo de ella la investigación de Puleo (2012), titulada, La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural Merideño:

La investigación tuvo como finalidad hacer un estudio comparativo, entre las características del dibujo del niño(a) en edades comprendidas de 1 a 6 años en diez instituciones de Educación Inicial de la ciudad de Mérida y las características expuestas en los estudios realizados por Lowenfeld (1961). A fin de conocer las características de los dibujos de los niños(as) y la importancia del grafismo en esta edad (p.1).

Similar a lo anterior, se hallaron trabajos que enfatizan en el dibujo como técnica y su perfeccionamiento, esto ligado al Arte y su historia; evidenciado énfasis en trabajos con estudiantes de grados superiores, como lo es el bachillerato y que muestran un fin específico como lo es perfeccionar técnicas y enfatizar en áreas afines como tecnología, arquitectura, diseño e ingeniería. Esto se puede observar en la tesis de Yaima (2005), titulada, Propuesta de un ambiente de aprendizaje para el fortalecimiento de la capacidad de representación gráfica en niños de 10 a 12 años:

(...) se buscó crear un ambiente de aprendizaje, mediante el cual se busca fortalecer las representaciones cognitivas tanto en 2D como en 3D, a través del aprendizaje significativo [...] El dibujo es visto como una representación gráfica, a la vez como una variable dependiente, mediante la cual los estudiantes hacen relaciones, para solucionar problemas de tipo tecnológico. (p.1)

Así que al analizar las búsquedas se identifica la prolongación de los estudios y teóricos que a partir del siglo XX, propagaron un espacio para identificar el dibujo, desde una mirada psicológica que hace énfasis en la evolución y el desarrollo de los niños.

Tal como lo menciona Marín, Álvarez, Escaño, Maeso y Roldan (1988), desde los primeros trabajos se establecieron diversas vías de investigación y enfoques que, en gran parte, siguen manteniéndose en la actualidad, en los que sobresalen: las características

formales del dibujo donde se identifica formas, colores, trazos y tamaños, haciendo un énfasis en ver cómo dibujan los niños.

Para la presente investigación, las búsquedas y el conocimiento de la historia del dibujo infantil hacen acrecentar el interés y la importancia de indagar sobre el posicionamiento del dibujo en educación inicial a partir de una perspectiva artística que movilice la participación tanto de docentes como de niños desde experiencias enfocadas al arte y al dibujo como expresión, más allá del lápiz y del papel y de las concepciones que lo identifican como un elemento utilizado en los ejercicios proyectivos de la Psicología, o como medio representativo para conocer realidades no propiamente del ámbito educativo.

Esto genera en la investigadora una movilización que invita a trascender los trabajos en torno a análisis psicológicos y psicométricos, en los cuales el dibujo es utilizado como medio, siendo la apuesta que realizan profesionales inmersos en el ámbito psicológico; (los cuales no se pretenden relegar, puesto los aportes del campo de la psicología son amplias y contribuyen al desarrollo integral del niño, desde su campo de acción, aceptando que hay una distinción entre los aportes psicológicos y pedagógicos); para tomar una posición pedagógica y pensarse en: ¿Cómo las experiencias artísticas enfocadas en el dibujo contribuyen a la educación inicial, a través de propuestas que condensan la escucha para materializarlas; desde la mirada, el pensamiento y la participación tanto de maestras de Jardín y Transición como de los niños de 4 a 6 años?.

Así mismo es de vital importancia preguntarse en primer lugar: ¿Qué aportes hay desde la política pública en infancia en torno al arte, tanto nacional como internacional?, con el ánimo de identificar como se pueden direccionar las experiencias artísticas reconociendo el desarrollo del niño, no desde una perspectiva etaria, si no desde el reconocimiento del ser, para abrir un amplio panorama para abordar el ejercicio pedagógico.

En segundo lugar es importante reconocer ¿Qué aportes artísticos y pedagógicos se identifican para promover el dibujo infantil?, ¿Cuál ha sido el posicionamiento del dibujo infantil a través de la historia?, ¿Cuál es el sentido del dibujo en educación inicial para algunas educadoras que participan en la educación de los niños y niñas?, con el ánimo de identificar cómo se aborda el dibujo, tanto de los presupuestos que giran en torno a este y el papel que cumple en las prácticas educativas.

Por otro lado también surge el cuestionamiento con respecto a si existen experiencias artísticas contemporáneas en torno al dibujo; con el propósito de identificar nuevos elementos y formas de dibujar, en cuanto en las expresiones creadoras el dibujo es un lenguaje para expresar, escuchar, crear, e innovar. Siendo interesante recopilar las apuestas que lleguen a contribuir y a repensarse las prácticas artísticas, para transformarlas y nutrirlas a través de experiencias significativas.

Y por último, vale la pena el empoderamiento del ámbito educativo hacia una visualización diversa del dibujo, esto a través de la reflexión, la indagación, la escucha y la transformación de experiencias.

Para direccionar la investigación se recurrió a las preguntas mencionadas enmarcadas en aquellas de tipo: “sensibilizadoras y teóricas” (Corbin y Strauss 2002), con el ánimo de poseer una mayor comprensión de la problemática y tener insumos para apoyar el desarrollo y el proceso investigativo, identificando concepciones y características del dibujo y su posicionamiento en la educación infantil.

Preguntas que se fueron desarrollando en el recorrido investigativo para la puesta en marcha de los prototipos y la comprensión de las realidades.

## **Objetivos**

### **General**

Comprender las posibilidades pedagógicas y artísticas que ofrece el dibujo para favorecer la educación inicial de niños de 4 a 6 años.

### **Específicos**

Configurar experiencias pedagógicas y artísticas que permitan un acercamiento al dibujo, a partir de la estrategia del prototipo artístico.

Identificar las interacciones de las maestras, del niño y la familia durante el desarrollo de experiencias artísticas basadas en el dibujo, a partir del desarrollo de los prototipos.

Reconocer cómo se trasciende en las prácticas pedagógicas, cuando el dibujo se sale de lo convencional y se manifiesta desde diferentes posibilidades.

## Referentes Conceptuales

### El Dibujo A Través Del Tiempo

El dibujo es una de las prácticas que ha permeado la vida del ser humano. Desde tiempos remotos sin importar la cultura, su representación ha de ser con los mismos propósitos: el deseo de darse a conocer, comunicar algo, el expresarse, transmitir la vivencia, contar la experiencia y ante todo dejar huella.

El dibujo ha de ser historia y tener historia. Quien dibuja comunica tanto la experiencia vivida, como la presente, por lo tanto un dibujo a no ser que sea una imitación, ha de ser único, con una intención y con características propias de una época, lo que hace ver los cambios, ideas y utilización de materiales diversos. Por lo que para reconocer el papel del dibujo en la escuela actual se debe tener presente su desarrollo histórico frente a su introducción en el ámbito educativo. Reconociendo que este se ha convertido en la especialidad, que acata a técnicas específicas y únicas según el objetivo y propósito al que se desee llegar con este. Pues en muchas ocasiones la imagen no ha de representar lo que se desea; el sentido no emerge de lo estético, sino ha de estar supeditado a normas que se establecen en una determinada época y a la concepción de arte que se generó con el paso del tiempo.

En la tabla 1 se sintetiza el desarrollo histórico de la educación artística. Esta da a conocer las épocas relevantes y autores, que movilizan la reflexión, el interés y la orientación de las artes en la educación.

Tabla 1

#### *Referencia de la historia de la educación artística en Europa y Norte América*

Período	Características	Autores
<b>La Antigüedad</b>	El dibujo materia escolar	Aristóteles
<b>La Edad media</b>	No hay sistema escolar. No hay escuelas de dibujo. Formación en los talleres profesionales.	Teófilo C. Cennini
<b>Del renacimiento al Romanticismo</b>	No hay sistema escolar. Se crean las escuelas de dibujo. Manuales y métodos para la formación de artistas. El dibujo imita la naturaleza y busca la belleza.	L.B. Alberti Leonardo da Vinci Duradero G. Vasari
<b>El siglo XIX (1803 – 1886)</b>	El dibujo en la escuela. No se ha descubierto el dibujo espontaneo infantil se adaptan y simplifican los métodos de formación del artista	J.H. Pestalozzi P. Schmid F. Froebel



	para su uso escolar. El dibujo se especializa en artístico y técnico. Copia de láminas.	W. Smith
<b>El siglo XX (1886 – 1942)</b>	Se descubre el dibujo infantil. Surgen las primeras orientaciones compuestas en torno a la educación artística. Aprendizaje del dibujo, desarrollo espontáneo y natural de la evolución creadora, formación del buen gusto.	C. Ricci F. Cizek P. Luquet C. Freinet
<b>EL SIGLO XX (1942 – 2000)</b>	Se desarrollan diferentes enfoques de la educación artística en la escuela: autoexpresión creativa, educación visual, enfoque disciplinar, cultura visual. Se organizan las principales asociaciones profesionales y comienzan a publicarse las revistas de investigación.	V. D' Amico H. Read V. Lowenfeld E. Feldman E. Eisner H. Gardner

Fuente: Tomado de Marín et al, (2003)

Marín et al. (2003) expone que en los inicios de la educación artística, por tradición, a esta materia se le llamó dibujo. Ya a mediados del siglo XX, se utilizan otras terminologías entre ellas artes plásticas, educación visual o, expresión plástica. Denominaciones que permiten identificar la diversidad de materiales, las instalaciones, momentos, fenómenos y acontecimientos, la fotografía, el performance, la tecnología entre otras.

Del periodo de la antigüedad se puede situar las primeras reflexiones provenientes de los filósofos griegos como Aristóteles y Platón. Ejemplo de ello lo expuesto por Aristóteles en la obra “Política”, para Marín et, al. (2003) el aporte más antiguo que se puede citar con respeto a los fines del dibujo en la escuela:

Son cuatro las disciplinas que generalmente, se suelen enseñar en la educación: la de leer y escribir, la gimnasia, la música y, en cuarto lugar, algunas veces el dibujo. El arte de leer y escribir y el dibujo por ser útiles para la vida por sus múltiples aplicaciones; [...] de igual modo deben aprender el dibujo no sólo para no cometer errores en sus compras particulares y para no ser engañados en la compra y venta de objetos y muebles, sino más bien porque el dibujo de capacidad para observar la belleza de los cuerpos. (Aristóteles, 1986. pp. 288 – 290).

A partir de este argumento y lo impartido en aquella época, se evidencia cómo el dibujo se constituía por una utilidad y la belleza, elementos que estarán presentes en la enseñanza enfatizada en los procesos de elaboración, el seguimiento a un profesional y la imitación; esto divulgado en manuales de arte.

Ejemplo de ello lo que exponía Cennini, tomado de Arteché M (1999):

El fundamento el arte y principio de estos trabajos manuales es el dibujo y el color. Estas dos partes requieren esto: saber trituras, o sea, moler, encolar, pegar las telas, enyesar, raer los yesos y limpiarlos, aplicar bol, preparar las temperas, raspar, recortar, colorar, adornar [...] Como dijimos, empieza por el dibujo. Es preciso que sepas el orden para empezar a dibujar lo más fielmente posible [...] Luego de haber dibujado algún tiempo sobre una pequeña tabla, empéñate y diviértete en copiar siempre las cosas más lindas que puedas encontrar, hechas por grandes maestros (p.p 20 - 21).



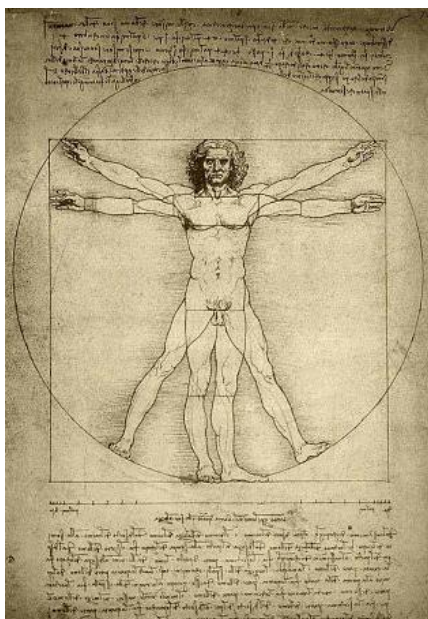
*Figura 1.* Obras de Cennini (1400), San Agustín y San Gregorio. Fuente:

<http://modernistenaustic.com/portfolio-items/traditional-gesso/>

Las obras de Cennini enfatizan en imágenes religiosas, características de las creencias de la época y su formación religiosa.

Las cartillas o manuales de dibujo siempre estuvieron presentes en el desarrollo de las bellas artes. Para crear las obras de arte, se ha de dominar la disciplina del dibujo, así como se vislumbra en los aportes de Cennini en su libro de tratado de la pintura, o como lo fue el de Leonardo, para quien llegar a la perspectiva de dominar el dibujo, expone:

El estudio de aquellos jóvenes que desean aprovechar en las ciencias imitadoras de todas las figuras de las cosas criadas por la naturaleza, debe ser el dibujo, acompañado de las sombras y luces convenientes al sitio en que están colocadas tales figuras. (Secc. 1ª, II, en Martínez, 2014).



*Figura 2.* Imagen del Hombre de Vitruvio de Leonardo. Fuente: <https://hermandadblanca.org/la-geometria-sagrada-en-la-obra-de-leonardo-da-vinci-el-hombre-de-vitruvio/>

La imagen del Hombre de Vitruvio hace énfasis en las proporciones y se enfatiza en el dibujo de la figura humana, interés propio de la época.

Del Renacimiento al Romanticismo, se genera la puesta en marcha de las primeras academias de dibujo, ejemplo de ello la fundación de la academia de dibujo de Florencia, la cual se crea por el interés de Giorgio Vasari, en 1563. Era de corte profesional y especializada, se asistía a partir de los 12 años de edad, siendo concurrida por profesionales que se encausaban en el ámbito artístico como escultores, arquitectos y pintores. El énfasis de la academia era la enseñanza del dibujo, el cual se consideraba como el fundamento de todas las bellas artes.

El aprendizaje era basado en la copia de láminas, con una sucesión que consistía en el copiado de las figuras geométricas, seguido de copias para afianzar los dibujos del rostro y el cuerpo humano, para pasar a la copia de grandes obras grecorromanas y posteriormente llegar al dibujo natural enfatizado en obras de personas, animales y plantas; a lo que se sumaba estudios de corte teórico, de proporción, la historia del arte y la estética entre otras.

Lo que demuestra la influencia de estas escuelas en los currículos de educación, específicamente en programas de inicial que hacen énfasis en el aprendizaje de las figuras geométricas, la figura humana, la proporción y dibujos de imitación.



*Figura 3:* Imagen de la Cúpula Catedral Florencia, pintada por G. Vasari. Fuente: Giorgio Vasari - The Last Judgment - WGA24313.jpg

En la anterior imagen se pone en manifiesto los principios de la escuela de Florencia.

Los manuales para dibujo siempre han de estar presentes, resaltando la importancia del dibujo en las bellas artes, dentro de las características de aquellos manuales siempre ha de recalcarse la relación del dibujo con la caligrafía, muestra de ello las cartillas que traen consigo imágenes de abecedarios, recurriendo a formas, animales, partes del cuerpo y la figura humana, dibujos representativos de la época.

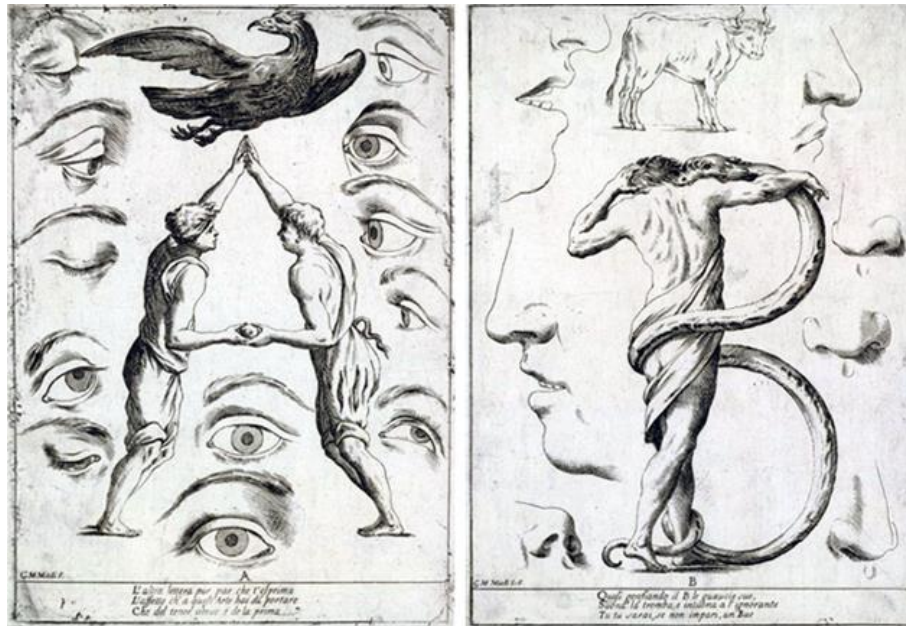


Figura 4. Lamina de las Letras A y B de un Alfabeto Antropomorfo de Giuseppe M<sup>a</sup> Mitelli (1683). Recuperado de [http://www.disenio.uma.es/i\\_disenio/i\\_disenio\\_9/camacho.html](http://www.disenio.uma.es/i_disenio/i_disenio_9/camacho.html).

Ya para el siglo XIX, se introduce el dibujo en la escuela, este se institucionalizó como una de las materias obligatorias del currículo tanto para la escuela primaria como secundaria. Lo que generó una serie de distinciones para abordar la materia, la educación y al profesorado.

El dibujo como materia escolar planteó un nuevo problema educativo. Hasta entonces se habían desarrollado notablemente los sistemas de enseñanza del dibujo para formar a los artistas y artesanos, pero ahora se trataba de enseñar el dibujo al conjunto de la población.

El énfasis del dibujo en aquella época según Marín (2000) consistía en:

El dibujo tenía una orientación exclusivamente figurativa, con una sólida fundamentación geométrica. El dibujo se desdoblaba en dos grandes vertientes: la artística, la veraz representación de la naturaleza en pos de la belleza; y la técnica, la exacta y completa descripción de cualquier forma, objeto, mecanismo o construcción, de manera que pudiera ser fabricada o realizada con toda exactitud y detalle. La enseñanza del dibujo en la escuela, debía corresponder a los conocimientos iniciales del dibujo (p.26).

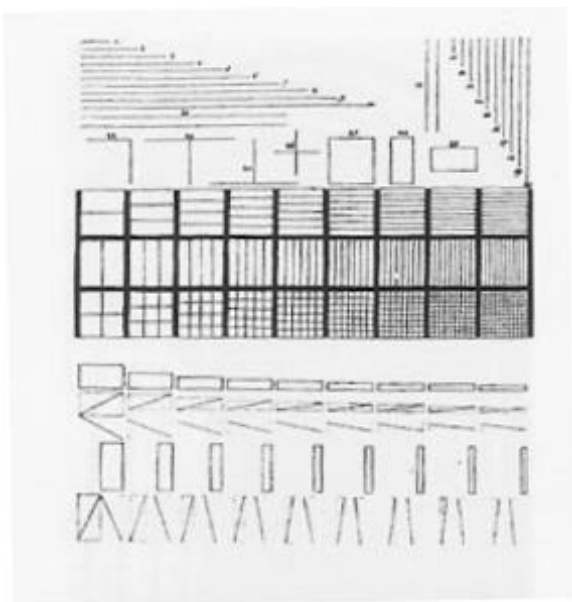
Lo que demuestra que a pesar de que el arte ya no era para artesanos y artistas, sino que también llegaba a toda la población, aun traía consigo elementos propios de las academias de

dibujo; como el énfasis en la técnica, la exactitud y lo bello; muestra de ello libros como el de Pestalozzi titulado “ABC de la intuición o intuición de las proporciones”.

Uno de sus fragmentos:

Es absolutamente necesario hacer que los niños delineen, hasta hacerlo con perfección, la línea recta y el cuadrado, sin que para la medida de ella se les permita ni regla, ni compas. Ni otro instrumento alguno; segundo que el dibujo de los niños se ha de reproducir necesariamente esas figuras; tercero que en todo el tiempo que estén ocupados en la delineación del cuadrado y círculo no se debe permitir diseñar ninguna otra figura que no sea alguna combinación del arco y de la línea pero debe estimularseles a que inventen combinaciones de la línea y del círculo para avivar su fantasía (Blanco. 1909. pp. 240 – 241).

Por medio de los ABC, se desarrollaban aptitudes tanto manuales como perspectivas, los ejercicios apuntaban a afianzar medidas (proporción, escalas y ángulos relacionadas con la división de un cuadrado). El dibujo que se promovía se relacionaba como una afinada gramática de los diferentes tipos de líneas y arcos conduciendo a la repetición de formas.



*Figura 5.* Lámina del ABC del Anschauung de Heinrich Pestalozzi y Christoph Buss (1803). Recuperado de <http://reflexionesobredidacticadelasaapp.blogspot.com.co/2011/02/pensar-de-que-las-primeras-reflexiones.html>.

Se denota que para la época la importancia radicaba en la exactitud y nuevamente un fuerte arraigo por la enseñanza de la línea y las figuras geométricas, elementos que para el autor han de movilizar la fantasía en el niño.

Otro aporte para la época viene de Froebel, que se destacó por sus contribuciones a la educación inicial, en cuanto su apuesta teórica sobre juego y el diseño de materiales



didácticos para trabajar en la escuela. Para el campo de la educación artística creó el material conocido como “los regalos y ocupaciones”.



*Figura 6.* Representa el Material Diseñado por Froebel: los Regalos y Ocupaciones.

Recuperado de <https://illustrationwsad.wordpress.com>.

El material consta de:

Primer regalo seis pelotas que representan los colores primarios y secundarios, para introducir nociones de similitud y contraste.

Segundo regalo consiste en tres objetos de madera (esfera, cubo y cilindro), que posibilitan comparar formas, textura, tamaño propiedades de las formas (rodar, estáticas).

Los regalos del tercero al sexto, lo conforman cubos de diferentes tamaños para diversidad de construcciones.

El séptimo regalo para la introducción de la noción de superficie, son tablillas que representan las figuras geométricas de diferentes colores que al combinarlas crean nuevas figuras.

El octavo regalo son palillos de madera, para la formación de figuras geométricas sobre una superficie. También con los que se pueden formar figuras tridimensionales al elevarlos y sujetarlos con masas como la plastilina.

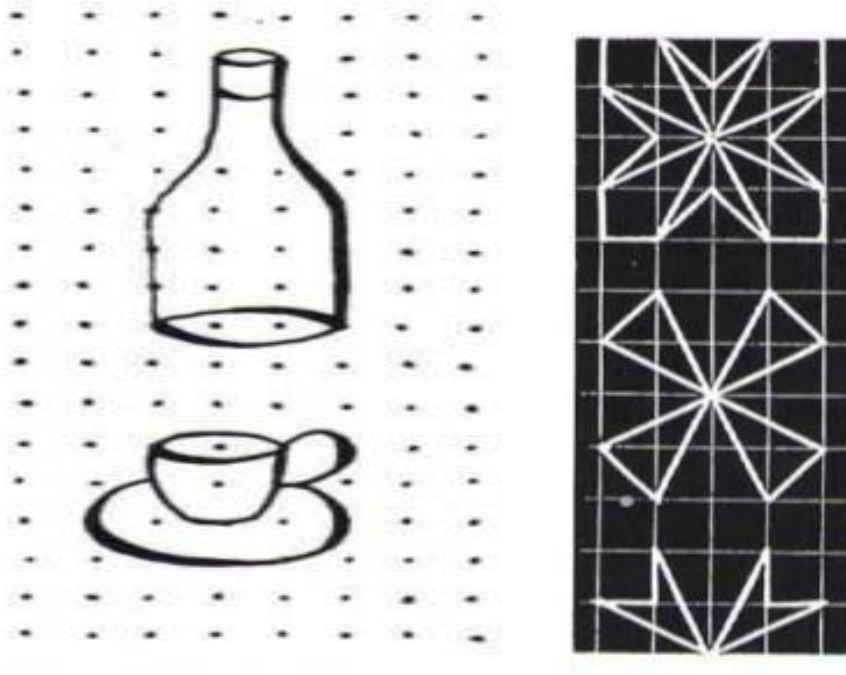
El noveno regalo nuevamente palillos pero con formas curvas.

El décimo regalo es dibujar en una pizarra o papel cuadriculado, ha de servir para comparar tamaños y facilitar la medida.

En cuanto a las ocupaciones, es la transformación del material original, el cual da paso a las manualidades como coser, doblar, trenzar y recortar papel y concluir con el modelado en arcilla más específicamente una esfera.

Los anteriores aportes fueron significativos para la educación, pues van a influir en el desarrollo de diversos materiales didácticos, que por sus características han de contribuir al desarrollo cognitivo y a la relación de la educación artística con las manualidades y su énfasis en las técnicas, con una fuerte iniciación al desarrollo de figuras geométricas, imitación de líneas y la búsqueda a ese tipo de perfección que busca el ser humano.

Desde los aportes de Froebel, el dibujo se gesta desde una perspectiva lineal, que se basaba en el dibujo de puntos y dibujo de redes, el primero consistía en una hoja con un serial de puntos, los cuales permitían seguir las indicaciones del dibujo que el docente realizaba en la pizarra, era una práctica utilizada para la enseñanza de la escritura, denotando un acercamiento de la grafía con la realización de dibujos. En cuanto a los dibujos de redes posibilitaba la extensión de los puntos para la creación de retículas y mantener proporciones y dimensiones de los objetos dibujados. El objetivo de los dibujos mediante estas técnicas era dibujar y reconocer las formas bidimensionales y transponer diseños planos de los objetos, lo que ayudaba a afianzar las aptitudes analíticas de los estudiantes.



*Figura 7.* Detalle de un Ejercicio de "Dibujo Punteado", tomado de *Stygmographie, or Writing and Drawing from Points* (1839), de Franz Carl Hillardt y detalle de una lámina que muestra "Dibujo Reticulado" del Educational Directory de E. Steiger, Nueva York, 1878. Recuperado de <https://es.slideshare.net/SerSerendipity/el-abc-de-la-bauhause>.

Ya para la segunda mitad del siglo XIX, según las revisiones de Marín (2000), se generaron métodos y manuales que siguieron con un fuerte énfasis en la copia y la exigencia en el desarrollo del dibujo:

Métodos y manuales de dibujo, todos ellos basados en la copia de láminas. Comenzaban por el trazado de figuras geométricas y, progresivamente, iban proponiendo dibujos cada vez más complicados, representando figuras humanas, animales, plantas y árboles, motivos ornamentales y aplicaciones industriales. Se usaron como manual para las escuelas primarias y secundarias (P.28).

Nuevamente hay una influencia sobre la educación por parte de las academias de arte, el interés por las figuras geométricas y la idea de identificarlas como los dibujos base en la educación e iniciación al dibujo, la representación de la figura humana y de animales; elementos que son mencionados en algunos presupuestos del desarrollo del dibujo del niño y



aun hacen parte de los planes de aula de los primeros grados específicamente en la educación inicial.

Para el siglo XX entre los años (1886 – 1942), surge un aspecto relevante y es el descubrimiento del arte infantil. Si bien es cierto para la época ya se reconocía la participación de los niños en prácticas de dibujo y de pintura, el dibujo va a evolucionar en su ejecución. Según los aportes de la época como ya se había mencionado líneas arriba, a mayor práctica se han de obtener buenos resultados en las elaboraciones. Pero es a finales del siglo XIX e inicios del XX, que surge el interés de reconocer la manera propia de dibujar de los niños, según lo expuesto por Marín (2003):

La manera propia de dibujar los niños y niñas, sus garabatos, desproporciones, esquemas característicos dejó de interpretarse como un cúmulo de errores o de deficiencias que había que corregir, y pasó a ser considerada como la manifestación genuina y propia que tiene la infancia de comprender el mundo (P. 28).

Para la época se señala que el niño ha de manifestarse por medio del dibujo, a través de este ha de comprender el mundo, se ha de situar e identificarse como parte de este al vivir su propia experiencia. Para este momento es crucial el reconocimiento del arte infantil, en cuanto el dibujo se va a reconocer más por la intencionalidad del niño que por las formas, los tamaños y la utilización del espacio; estos aspectos aun persistentes en la actualidad.

El reconocimiento del arte infantil, viene acompañado de cambios que revolucionaron la concepción de infancia para la época. Como lo fueron los aportes de la psicología evolutiva y la innovación de los movimientos artísticos de vanguardia como lo son la abstracción, el cubismo y el expresionismo.

Se inició una revolución artística, gracias a obras como las de Van Gogh y de Gauguin (Marín 2003), el surgir de otras perspectivas, de un arte diferente y vital que toma distancia de la tradición euro-renacentista. Para el nuevo cambio era necesario remitirse a las raíces del arte, al recuento con la naturaleza y deshacerse de los principios que importaban a los artistas que hacían parte de los movimientos como el renacimiento, el barroco, el neoclasicismo, el romanticismo, el realismo y el simbolismo.

El arte se expande integrando nuevas culturas, como los dibujos y estampas chinas, las esculturas y máscaras africanas, los bordados y cerámicas populares.

Por lo que ese reencuentro con lo cultural, con las raíces trae consigo el reconocimiento del arte infantil tal como se expone en Marín (2003):

Se descubre que sin necesidad de alejarse de las viejas sociedades europeas, en su propio seno, existe una producción pictórica pura, primigenia, no contaminada con las tradiciones culturales: el arte espontáneo infantil. Algunos artistas expresionistas comienzan a interesarse y a estudiar el arte infantil. Franz Cizek (1865-1946) artista del grupo sucesión, reparó en los dibujos infantiles que encontraba pintados por las paredes de la ciudad y consideró que se trataba de un verdadero estilo artístico que merecía ser tenido en cuenta. Apoyado por su grupo de artistas intentó abrir una escuela de arte infantil, aunque su propuesta fue rechazada por las autoridades. Finalmente en 1897 obtuvo permiso. En 1904 estas clases de dibujo libre y espontáneo para niños y jóvenes se incorporaron a la Escuela de artes y oficios de Viena (p.29).



*Figura 8.* Franz Cizek, en su Escuela de Arte. Recuperado de <http://meredithsabbatical.blogspot.com.co/2010/03/franz-cizek-liberating-child-artist.html>.

Es en ese momento del expansionismo del arte, también surge un reconocimiento e importancia de la relación arte y niño, creándose un vínculo de características similares entre artistas contemporáneos y el desarrollo artístico del niño.

También se posicionó un aspecto que se promueve en los currículos educativos actuales como lo es el dibujo libre y espontáneo, hoy en día una práctica muy usual con variedad de espacio para éste, ya sea en casa, consultorios, terapias o promoción en los diferentes espacios escolares. Esto ha de ser por la gran influencia de las investigaciones psicoeducativas (centradas en características, fases y estadios evolutivos). A lo que se le suma

el discurso de no limitar al niño, sino por el contrario abrir espacios para su libre expresión por medio del dibujo y la pintura.

Se resalta la influencia que tuvo Franz Cizek, se puede catalogar como uno de los precursores del arte infantil por su persistencia e interés por este, fascinándose por la expresión de los niños y el juego con los pinceles, pues para Cizek los niños jugaban a dibujar y por medio de aquellas pinturas podía visualizar aspectos como la expresividad, el encanto, y la dulzura propia de los infantes.



*Figura 9.* Dibujo Juvenil del Arte de Viena, Expuesto por Cizek. Recuperado de <https://www.zvab.com/member/25938m/38331442.jpg>.

De igual forma las cartillas de dibujo seguirán teniendo una gran influencia en la enseñanza pero con la intención de educar en la escuela, muestra de ello el objetivo expuesto en una cartilla de dibujo titulada: Como enseñamos el dibujo en nuestra escuela de Trillo M (1932), cuyo contenido visualiza que la enseñanza del dibujo se promueve como un lenguaje gráfico útil, que no pretende la formación de artistas, sino que el dibujo es un medio de expresión de toda actividad. Con las cartillas de dibujo se espera que el niño represente diversidad de imágenes, se busca que las explicaciones de la clase se alternen con dibujos, esquemas y planos; los dibujos han de ser reales y no tendrán que salir de la imaginación del niño, lo que va a permitir recordar mejor la clase y aún más si se repasa de memoria los dibujos, esto será la significación del dibujo en la escuela y la búsqueda de la

profesionalización, pues por medio del dibujo el niño podrá con la práctica observar un objeto y trasladarlo al papel y así dibujarlo teniendo presente su proporción, propiedades geométricas y medidas para su construcción.

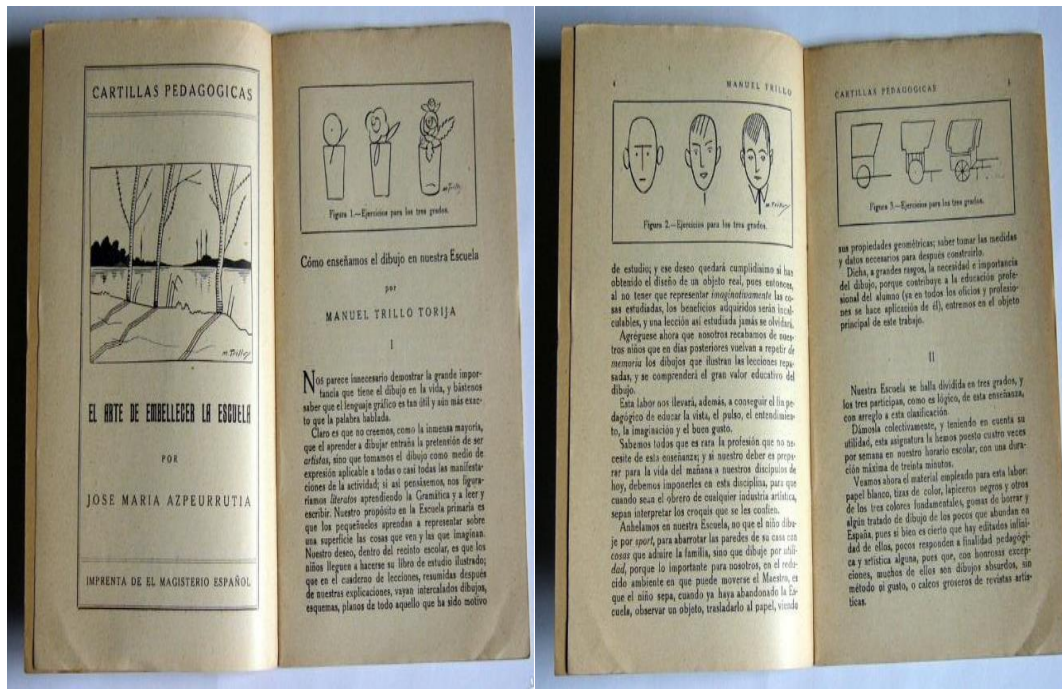
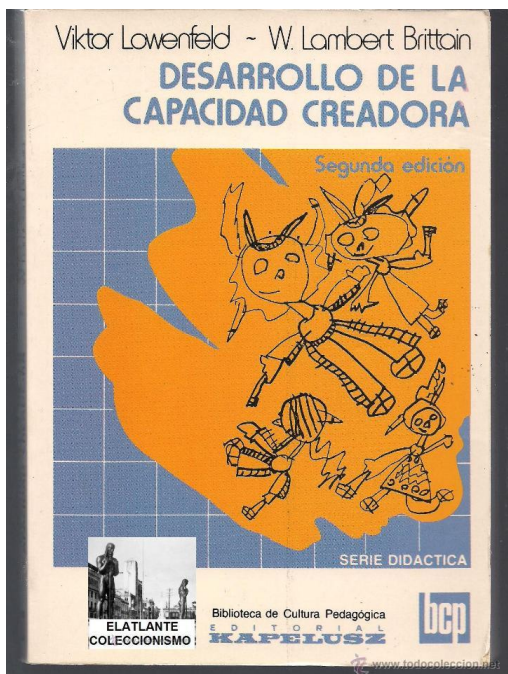


Figura 10. Imágenes de Cartilla de Dibujo de 1932. Recuperado de <https://www.todocoleccion.net/libros-antiguos-pedagogia/dos-cartillas-para-ensenanza-dibujo-escuela-anos-1923-1932~x55892508>.

Ya para la segunda mitad del siglo XX, se genera el movimiento de la autoexpresión y la educación artística como disciplina. Las personas que marcaron el carácter de la educación artística fueron Hervert Read y Lowenfeld, y a la vez cristalizaron la tendencia de la autoexpresión creativa.

Son especialistas que revolucionan la concepción del dibujo infantil, atrás quedaron los manuales y cartillas de dibujo, para dar paso a la escritura documentada del dibujo y su incidencia en el desarrollo del niño, con aportes que influyen en la expresión y la creatividad propia de los educandos.



*Figura 11.* Imagen de la Obra de Lowenfeld y Lambert, Desarrollo de la Capacidad Creadora (1984). Recuperado de <https://www.todocoleccion.net/libros-segunda-mano-psicologia/desarrollo-capacidad-creadora-viktor-lowenfeld-w-lambert-brittain-kapelusz-1984-nuevo~x44045444>

En la autoexpresión creativa no se buscaba hacer arte, el énfasis no está en los contenidos de la enseñanza, sino en el ser; las personas y su esencia eran de gran importancia más que la obra en sí. De ahí que la apuesta en arte no estaba en que la persona hiciera arte y fuera especialista, al contrario a través del arte se puede ser persona. La esencia de las actividades artísticas no radica en el producto si no en el proceso del desarrollo de los participantes, la relación e identificación con la actividad que se está haciendo; el reconocimiento de las emociones y sentimientos, el descubrimiento de sí mismo y del mundo. Esto manifestado en lo expuesto por Marín (2003):

Lo ideal era conseguir que cada uno llegara a ser capaz de dibujar conforme a su edad, a su grado de desarrollo, a su personalidad propia. Para ello nada mejor que crear en el aula un clima estimulante de confianza y respeto a las innovaciones visuales que cada persona llegara a descubrir. A fin de preservar a cada persona en su propia sensibilidad, había que evitar modelos, copias de láminas, ejercicios homogeneizadores, iguales para todo el alumnado. Cada persona debe esforzarse por sí misma para descubrir sus propios intereses y sus propias respuestas. Adoptar estereotipos, imitar las soluciones gráficas a las que han llegado otros, amordaza y embota nuestra propia personalidad. Por ello el desarrollo de la capacidad creativa se convirtió en el principal argumento de la educación artística (P. 31).

A partir de una educación en la que se promueva la autoexpresión, se busca un respeto por la diversidad y la innovación, se da un momento para dejar de lado las copias, la utilización de material que no permite el encuentro consigo mismo, el desarrollo de la sensibilidad en su

máximo esplendor en un espacio y momento determinado en el que cada quien tiene intereses y experiencias que han de hacer únicas las nuevas experiencias.

En sintonía con los aportes de Herbert y Lowenfeld, hacia la década de 1950, surge el reconocimiento de la educación artística, por medio de la UNESCO y la Oficina Internacional de educación (OIE), fundada en Ginebra - Suiza (su propósito proporcionar liderazgo y conocimientos de pedagogos y apoyar la coordinación internacional respecto al ámbito educativo) para dar el paso de la reglamentación de la enseñanza de la educación artística. Así que esta debe figurar obligatoriamente en los currículos en el énfasis de la enseñanza de las artes plásticas (dibujo, modelado y pintura).

Ya para finales de la década de 1960, se suman los medios visuales, lo que da nuevas ideas a la educación artística. Ya no solo se enseñan imágenes eruditas poco accesibles a las personas, ya es cotidiano el lenguaje visual que diferentes medios proporcionan como lo son la fotografía. Ejemplo de ello lo expuesto por la profesora de artes visuales Dondis, citada en Marín (2003):

La invención de la cámara ha provocado el nacimiento espectacular de una nueva visión de la comunicación y colateralmente de la educación. La cámara, cine, la televisión, los videocassettes y los medios visuales que todavía no están en uso modificarán nuestra definición, no solo de la educación, sino de la inteligencia misma. En primer lugar, se impone una revisión de nuestras capacidades visuales básicas. En segundo lugar, la necesidad de proseguir y desarrollar un sistema estructural y una metodología para la enseñanza y el aprendizaje del modo de expresar e interpretar visualmente las ideas (Dondis, 1976, p.28).

Lo que permite identificar cómo las artes se revolucionan y se genera ese vínculo del lenguaje visual con las nuevas tecnologías, para dar paso a una nueva educación en artes, que se revoluciona a través de la tecnología, con seguidores como adeptos; pero en si una apuesta para el acercamiento de los educandos al arte desde la tecnología en la que se configuran la percepción y el lenguaje visual teniendo presente los elementos que han permeado los inicios del dibujo como el punto, la línea, contorno, tono, textura, proporción y movimiento; todo lo que se puede llegar a generar en el lenguaje plástico que se crea y recrea en el pensamiento, pues una luz, un punto, el espacio y las formas de las imágenes han de influir en la percepción de cada persona.





Figura 12. Imagen del contenido del libro La Sintaxis de la Imagen de Dondis (1987. Recuperado de <https://www.paredro.com/libro-descubre-las-reglas-del-lenguaje-de-las-imagenes/>.

En el anterior libro la temática central es el lenguaje visual, siendo una obra que ha de contribuir, por un lado, a la psicología respecto a la percepción visual (la cual fue estudiada por la Gestalt) de lo que se observa y, por otro lado, al diseño gráfico.

Retomando los aportes de la autoexpresión creadora, para la época se promovían proyectos educativos de la enseñanza artística; teniendo como precursor a Elliot Eisner, que quien sus contribuciones va a aportar a la Educación Artística Basada en la Disciplina (DBAE). Dentro de la pesquisa que hace Marín (2003), el currículo deriva de la estética, la crítica de arte, la historia del arte y la creación artística (p. 37).

Por medio de la DBAE se busca que los estudiantes adquieran conocimientos en torno al arte, logren comprenderlo y apreciarlo y, esto solo se logra a través de teorías y conceptos artísticos. Las obras de arte han de ocupar un lugar fundamental en el currículo para ampliar el conocimiento artístico, pues el objetivo ha de ser que los estudiantes se puedan desenvolver en la cultura artística. Marín afirma: una persona, educada artísticamente, es alguien que frecuenta el mundo del arte y de la cultura con asiduidad y criterio (2003, p. 38).

Con el pasar del tiempo la DBAE ha perdido preponderancia en el ámbito educativo, pues se cuestionan sus aportes en cuanto la rigidez de la enseñanza a partir de obras artísticas y apoyándose en los lugares especializados como el museo y, no posibilita la relación con contextos visuales más cercanos y cotidianos de los educandos que resulten más significativos.

Cerrando esta breve reseña de la historia del dibujo, se puede identificar y reconocer varios de los aspectos que se promueven en la educación artística de la actualidad, lo que hace tener en cuenta cómo la historia forja el presente y como en la escuela que es diversa y cada

docente único con un determinado pensamiento, puede replicar estas prácticas que han movilizad el dibujo a través del tiempo o, por el contrario, abolirlas o transformar aquellas que ven viables e interesantes para abordarlas con elementos de su contexto y de acuerdo a la época actual.

### **Lugares del Arte y del Dibujo en niños de 4 a 6 Años en Diferentes Perspectivas Curriculares en Ed. Inicial**

Para llegar a comprender las prácticas de arte “específicamente en dibujo”, que se promueven en educación inicial, es oportuna la mirada a diferentes currículos (tanto los Colombianos como los internacionales), que permiten visualizar aspectos que intervienen en el sentido de la promoción del arte en niños de 4 a 6 años.

Al revisar las bases curriculares que le apuestan a la primera infancia, se destaca la prevalencia de una postura política, cultural y social en torno a la educación de los niños y niñas, siendo avances significativos para el desarrollo de los países. La educación inicial es una apuesta educativa, la cual no pretende escolarizar, puesto que busca fomentar y apoyar los procesos, la exploración, la creación, la imaginación, el reconocimiento y la inmersión en la cultura a través del goce y el disfrute; buscando velar por el respeto a la integridad física, intelectual y psíquica de los niños.

En esta pesquisa de las apuestas curriculares se visualizan intereses por la misma línea; como lo son: el énfasis en el reconocimiento y promoción de los derechos de los niños, el apoyo a su desarrollo y crecimiento, la participación de diferentes sectores desde una perspectiva de corresponsabilidad social, el papel fundamental del maestro y la familia como agentes socializadores y, la creación de ambientes adecuados y seguros para suplir las necesidades primarias de los niños.

La educación que se desea fomentar en la mayoría de currículos está arraigada en: competencias, principios y objetivos, que promueven el saber, el ser y el hacer, a través de la generación de experiencias desde una perspectiva lúdica; a lo que se le suma la educación en valores sociales, apuestas a la diversidad y a la inclusión como principio de interculturalidad rescatando las tradiciones culturales.



El niño es reconocido como un ser integral, que posee un desarrollo psicológico, biológico y cultural, quien mediante una educación de calidad y el acceso a espacios propicios, podrá desarrollarse integralmente, así que los currículos hacen un gran énfasis en el desarrollo del niño en edades tempranas puesto que en estas etapas tiene una gran receptividad de lo que el ambiente le proporcione, en el cual no solo se moviliza si no construye conocimiento. El aprendizaje es activo y se potencia a través de una educación integral que abarque todo lo que necesite para desarrollarse a plenitud.

Los currículos son unos más flexibles que otros en su presentación y estructura en lo que compete al trabajo con los niños; aun así ratifican la importancia en el desarrollo; la mayoría de descriptores están basados en fundamentos teóricos. Se busca apoyar el desarrollo a través de componentes como el juego, el lenguaje, la exploración del medio y el arte; recibiendo diferentes conceptualizaciones como pilares, actividades rectoras, ejes, herramientas culturales entre otros. En general, los currículos tienen un mismo propósito, este es, ser posibilidades para potencializar, crear, gozar y recrear, los intereses y saberes de los niños y niñas, quienes con sus aprendizajes llegan a nuevos conocimientos, gracias a la interacción con el medio y los seres que le rodean; no obstante el juego tiene un papel protagónico pues se busca que la mayoría de las apuestas estén permeadas por este.

Se identifica que en la mayoría de currículos aspectos del desarrollo como la psicomotricidad y el lenguaje tienen una gran relevancia, buscando que muchas de las propuestas giren en torno a la movilización de estos dos aspectos que a la vez deben permear otras áreas claves dentro del desarrollo.

En lo que concierne a arte y específicamente en dibujo como manifestación de la plástica, estos currículos son reiterativos en varios elementos para su abordaje en educación inicial.

Antes de hablar de estos aportes curriculares, es necesario exponer que en todas las apuestas pedagógicas se hace énfasis en el desarrollo y su incidencia en el arte, o bien sea, en las diferentes actividades rectoras. No hay un desarrollo óptimo para potenciar manifestaciones propias del ser humano sin la movilización del arte, la música, el juego la exploración entre otros y viceversa. Un ejemplo de esto es la movilización del arte a través del dibujo, el cual llega a permear el desarrollo emocional, cognitivo y físico del niño, quien desde su naturaleza recurre al dibujo para expresarse, manifestar sus deseos e intereses, desde

sus primeros garabatos hasta composiciones más elaboradas habrá de pasar por varios sucesos que van a gestar su desarrollo.

Tal como se expone en las Orientaciones pedagógicas para la educación inicial, propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en el documento El arte en educación inicial (2014): “el arte se debe contemplar como una actividad inherente al desarrollo infantil contribuye a evidenciar que posee un carácter potenciador de creatividad, sensibilidad, expresividad y sentido estético” (p.15).

De manera que el arte es una experiencia vital que fomenta la construcción de la identidad y el desarrollo integral; gracias a las facultades humanas como lo son el acto de percibir, la comunicación, la movilización de ideas, sentimientos y pensamientos, la significación, la crítica, la relación con la naturaleza, lo social y lo artístico que transmiten sensaciones únicas e irrepetibles que se generan desde la experiencia.

A continuación se abordan una serie de tendencias que arroja la revisión documental de apuestas curriculares de diferentes países para la educación inicial.

### **El desarrollo integral la apuesta en los currículos de educación inicial.**

Tabla 2

*El desarrollo integral la apuesta en los currículos de educación inicial*

<b>Documento</b>	<b>Perspectiva</b>
<b>Lineamiento Pedagógico curricular para la educación inicial en el distrito Bogotá Colombia (2010) y Orientaciones para la educación inicial MEN (2014)</b>	El desarrollo es evolutivo e integral, está permeado por factores biológicos, genéticos, psicosociales, culturales e históricos.
<b>Bases curriculares de la educación parvularia en Ministerio de educación de Chile (Mineduc, 2001).</b>	El desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje fundamentales para la educación de los niños y niñas.
<b>Núcleos de aprendizaje prioritarios en educación Inicial del Ministerio de educación Argentina (2004).</b>	La formación integral abarca los aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos
<b>Currículum nacional base, Nivel de educación Pre –primaria. Ministerio de educación de Guatemala (2005).</b>	La estimulación de los procesos evolutivos se centra en los procesos psicológicos que configuran el crecimiento y desarrollo de una persona.
<b>Currículo educación inicial del Ministerio de educación de Ecuador (2014).</b>	El desarrollo integral infantil es un proceso de cambios continuos, garantizan el crecimiento, la maduración y la adquisición

---

	progresiva de las funciones humanas: el habla, la escritura, el pensamiento, los afectos, la creatividad.
<b>Secretaría de educación pública de México (2004).</b>	En el desarrollo de los niños hay un intenso aprendizaje que se cimienta en lo biológico o genético, en el cual las experiencias sociales desempeñan un papel clave.
<b>Marco de Head Start (2010).</b>	Existe una progresión en el desarrollo.

---

Fuente: elaboración propia

Los currículos son enfáticos en su autonomía; abordan sus propósitos, metodologías y estrategias de acuerdo a sus políticas públicas y a los objetivos que se tracen en educación inicial. Pero existe un elemento en el que coinciden, independientemente del país, la cultura, los avances, entre otros aspectos; todos apuntan a la promoción del desarrollo integral, partiendo de los presupuestos teóricos en torno al desarrollo, ratificando que el desarrollo se da por etapas pero no es lineal, tal como se aborda en los siguientes apartados:

Bases curriculares de la educación parvularia en Ministerio de educación de Chile. (Mineduc, 2001):

Los perfiles del desarrollo empiezan a ser diferentes entre unos niños y otros y se hace cada vez más difícil describir el desarrollo en términos de estadios universales, siendo más fácil identificar los cambios en el desarrollo como efecto de los aprendizajes (p.17). Al interior de los ciclos se detectan distinciones importantes de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de las niñas y niños y según sus características de desarrollo, entendiendo que éste último es un proceso continuo en el cual puede diferenciarse una gradualidad, que va de lo global a lo específico y de lo simple a lo complejo, según crecen los niños [...]. Es necesario precisar que la edad cronológica, como indicador del desarrollo evolutivo y del potencial de aprendizaje de los niños, debe ser entendida y aplicada con flexibilidad. Esto significa considerar que un niño puede transitar del primer al segundo ciclo antes de cumplir los tres años, o algunos meses después de haberlos cumplido (p.29).

Bajo estos presupuestos es evidente reconocer que el niño es un ser único que comprende e interactúa y se desenvuelve en su medio, siendo participe en la resolución de problemas que cada vez se tornan complejos y estructurados, pero esto no implica que el desarrollo sea lineal y progresivo, pues muchas veces se pueden presentar variaciones avances y retrocesos.

El desarrollo es evolutivo e integral, está permeado por factores biológicos, genéticos, psicosociales, culturales e históricos, por ejemplo, el Lineamiento Pedagógico curricular para la educación inicial en el distrito Bogotá Colombia (2010), afirma:

Desde una perspectiva de ciclo vital, en la que se asume que el desarrollo es un proceso que comienza con la vida y con ella termina, el desarrollo infantil es multidimensional y multidireccional y está determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos (p. 27).

Los Núcleos de aprendizaje prioritarios en educación Inicial del Ministerio de educación de Argentina (2004), expresan: “El nivel inicial presenta una clara intencionalidad pedagógica brindando una formación integral que abarca los aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos” (p.13).

Por su parte, el Currículum nacional base, Nivel de educación Pre –primaria. Ministerio de educación de Guatemala (2005), dice: “La estimulación de los procesos evolutivos se centra en los procesos psicológicos que configuran el crecimiento y desarrollo de una persona. Esto implica la utilización de los esquemas de conocimiento para apropiarse” (p.22).

También, el Currículo de educación inicial del Ministerio de educación de Ecuador (2014), afirma:

Se define el desarrollo integral infantil como un proceso de cambios continuos por el que atraviesan los niños y niñas desde su concepción que, en condiciones normales, garantizan el crecimiento, la maduración y la adquisición progresiva de las complejas funciones humanas como el habla, la escritura, el pensamiento, los afectos, la creatividad. Es un proceso multifactorial en el que influyen aspectos internos (biológicos) y externos, y en el que intervienen múltiples actores (p.8).

Se evidencia que el desarrollo infantil es inherente al desarrollo humano y evolutivo, en el desarrollo humano hay un reconocimiento para crear, participar y movilizar la calidad de vida y el papel a ejercer dentro de la sociedad como sujeto activo, que se favorece de su entorno y a la vez retribuye a este con acciones mediante aspectos “(cognitivos, sociales, psicomotrices, físicos y afectivos), interrelacionados entre sí y que se producen en el entorno natural y cultural”(Mineduc Chile, p.15). De ahí que, el desarrollo integral sea reconocido como la base de todo proceso personal y social, fortalecido a través de espacios que se movilizan a partir de acciones y aprendizajes que se generan desde elementos cognitivos, lúdicos, comunicativos, éticos y artísticos. Y entendiendo el desarrollo evolutivo como los procesos de maduración en aspectos físicos, cognitivos biológicos y etarios en los que interfieren características individuales, grupales, propias de la especie, culturales e históricas.

## El desarrollo ligado a la enseñanza - aprendizaje.

Tabla 3

*El desarrollo ligado a la enseñanza - aprendizaje*

Documento	Perspectiva
<b>Lineamiento Pedagógico curricular para la educación inicial en el distrito Bogotá Colombia (2010) y Orientaciones para la educación inicial MEN (2014)</b>	La experiencia un espacio para la construcción de conocimiento.
<b>Bases curriculares de la educación parvularia en Ministerio de educación de Chile (Mineduc, 2001).</b>	En la educación del niño va a existir una triada entre desarrollo, enseñanza y aprendizaje, estos fundamentales para la educación
<b>Núcleos de aprendizaje prioritarios en educación Inicial del Ministerio de educación Argentina (2004).</b>	El aprendizaje contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños.
<b>Currículum nacional base, Nivel de educación Pre –primaria. Ministerio de educación de Guatemala (2005).</b>	Los esquemas del conocimiento se utilizan para la apropiación de los elementos de la cultura.
<b>Currículo educación inicial del Ministerio de educación de Ecuador (2014).</b>	La enseñanza aprendizaje es un proceso intencionado y sistemático mediante el cual el niño construye conocimientos hacia su desarrollo.
<b>Secretaria de educación pública de México (2004).</b>	Los niños tienen gran potencialidad de aprendizaje.
<b>Marco de Head Start (2010).</b>	La enseñanza debe hacerse intencionalmente y enfocarse en la forma en que, los niños aprenden y se desarrollan dentro de un contexto y las relaciones interpersonales.

Fuente: Elaboración propia

Los currículos hacen un énfasis en que para propiciar el desarrollo integral se deben emprender acciones encaminadas al aprendizaje, ya que el niño a edad temprana tiene la habilidad para adquirir saberes y conocimientos propios de su edad, cultura, entorno y socialización, así que en la educación del niño va a existir una triada entre desarrollo, enseñanza y aprendizaje, estos fundamentales para la educación (Mineduc Chile 2014):

En la medida en que los tres componentes se articulen y se lleven a cabo en forma adecuada, el aprendizaje va a activar el desarrollo, especialmente si lo que se propone a los niños se relaciona con sus experiencias previas. A su vez las posibilidades de ir más allá en el aprendizaje dependen en cierto grado de las propias pautas madurativas del desarrollo (p.15).

Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza,

contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio (ME de Argentina, 2004, p. 10).

Los avances de las investigaciones sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil coinciden en identificar un gran número de capacidades que los niños desarrollan desde muy temprana edad e igualmente confirman su gran potencialidad de aprendizaje; basta recordar que el aprendizaje del lenguaje –una conquista intelectual de orden superior– se realiza durante la primera infancia (SEP México 2004, p. 11).

El aprendizaje y la enseñanza se gestan por medio de las posibilidades que brindan las experiencias, las cuales son cruciales para que el niño adquiera habilidades para la resolución de problemas, a través de la exploración e indagación, lo que le permite interiorizar y actuar de acuerdo a los aprendizajes que le son transmitidos y saberes que va adquiriendo y reconociendo de acuerdo a su grupo social para apoyar los diferentes aspectos que contribuyen al desarrollo. Lo anterior, impulsado tanto por la familia como educadores, al reconocer que las personas aprenden con otras, en ambientes naturales y construidos culturalmente, de manera que el medio es determinante para el desarrollo de las capacidades desde la personalidad e identidad.

Una de las apuestas que más enfatiza en el aprendizaje es el Marco de Head Start (2010) sobre los resultados del aprendizaje temprano de los niños, el cual ratifica que:

El aprendizaje ocurre dentro del contexto de las relaciones interpersonales.

Los niños aprenden mejor cuando se sienten emocional y físicamente seguros y protegidos.

Las áreas de desarrollo están integradas y los niños aprenden muchos conceptos y habilidades al mismo tiempo.

La enseñanza debe hacerse intencionalmente y enfocarse en la forma en que, los niños aprenden y se desarrollan (p.3).

Desde un enfoque de aprendizaje como el expuesto en el marco de Head Start el cual describe el dominio de los niños de acuerdo a su edad, se toma como ejemplo la especificación de aquellos en edades entre los 48 y 60 meses, quienes se caracterizan por: la progresión de su desarrollo mediante estrategias que le permiten manejar sus emociones, el

seguimiento de reglas y rutinas con mayor independencia, el cuidado y administración de los materiales de clase, el manejo de las acciones, palabras y comportamientos con mayor independencia, el dominio de los impulsos. En este rango de edad se enfocan y mantienen la atención con un mínimo apoyo de los adultos, son persistentes en tareas, retienen información y la utilizan, demuestran flexibilidad de comportamiento, utilizan la imaginación; todo lo anterior permite un desarrollo de habilidades que van formando la personalidad.

### **El arte como lenguaje expresivo.**

Tabla 4

*El arte como lenguaje expresivo*

<b>Documento</b>	<b>Perspectiva</b>
<b>Lineamiento Pedagógico curricular para la educación inicial en el distrito Bogotá Colombia (2010) y Orientaciones para la educación inicial MEN (2014)</b>	El arte como un lenguaje, permea la vida humana, a través de este, se puede expresar y comunicar, utilizando diversidad de símbolos que pueden ser sonoros, visuales, auditivos, corporales entre otros, identificados como lenguajes artísticos que promueven la comunicación en sus diferentes manifestaciones.
<b>Bases curriculares de la educación parvularia en Ministerio de educación de Chile (Mineduc, 2001).</b>	Los Lenguajes artísticos se refieren a la capacidad creativa para comunicar, representar y expresar la realidad a partir de la elaboración original que hacen los niños desde sus sentimientos, ideas, experiencias y sensibilidad, a través de diversos lenguajes artísticos.
<b>Núcleos de aprendizaje prioritarios en educación Inicial del Ministerio de educación Argentina (2004).</b>	Las posibilidades expresivas se dan por medio de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las producciones plástico-visuales. Se promueve la exploración, la observación, la interpretación de producciones artísticas de distintos lenguajes.
<b>Currículo educación inicial del Ministerio de educación de Ecuador (2014).</b>	Eje de expresión y comunicación: a través de la expresión y la comunicación se consolidan procesos por medio de lenguajes.
<b>Secretaria de educación pública de México (2004).</b>	Los lenguajes artísticos son la música, la literatura, la plástica, las danzas y el teatro
<b>Nueva Zelanda “Te Whariki” (1996)</b>	El lenguaje no consiste sólo en palabras, frases e historias, ya que incluye diferentes lenguajes como lo son de imágenes, arte, danza, drama, matemáticas, movimiento, ritmo y música.

Elaboración propia

En la mayoría de currículos el arte no está tan posicionado como el juego, el lenguaje y la motricidad, pues no es primordial y la tendencia es el énfasis en el lenguaje, presente en

propuestas con el ánimo de rescatar y preservar las raíces culturales, como se menciona en los currículos de Guatemala, de Nueva Zelanda, de México entre otros.

El juego es otro elemento protagónico en las apuestas pedagógicas, pues es reconocido como una acción rectora que permea todo el desarrollo en edades tempranas, sustentado en lineamientos como lo es el de Argentina y el de Guatemala.

El énfasis también persiste en el desarrollo motor, este es abordado con mayor presencia en la propuesta de Head Start que enfatiza en los resultados de aprendizaje de los niños haciendo relevancia en dominios, refiriéndose con este término al razonamiento, la lectoescritura y el desarrollo perceptual, motriz y físico.

Aunque el arte no esté explícito en los ejes principales de varias de las propuestas educativas, no quiere decir que no tenga una relevancia dentro de estas, pues este está inmerso y aporta elementos valiosos dentro del lenguaje, el juego, la motricidad etc., ya que contribuye a potenciar aspectos cognitivos, físicos, comunicativos, afectivos y sociales, elementos propios del desarrollo integral.

Depende de la estructura de las orientaciones pedagógicas, el papel y el significado que se le da al arte, por ejemplo, a diferencia de otros currículos, las apuestas pedagógicas Colombianas lo sitúan a la par con el juego, la literatura y la exploración del medio. Reconociéndolo ya sea como un pilar, término utilizado en el Lineamiento pedagógico curricular para la primera infancia (Bogotá, 2010), o como una actividad rectora, término acogido en la política de Cero a siempre (Colombia, 2016), tiene un mismo propósito, este es el de contribuir a las dimensiones del desarrollo.

Se reconoce la fuerza que ha tomado la educación en arte en Colombia y específicamente en edades tempranas; “el arte en la primera infancia se convierte en parte sustancial de la experiencia vital, de la construcción de la identidad y del desarrollo integral” (Orientaciones para la educación inicial, MEN 2014, p. 90). De ahí que se buscan apuestas y la generación de espacios en los que el arte sea parte de la experiencia a través de sus diferentes manifestaciones como la música, la literatura, el arte dramático y la expresión plástica; las cuales se integran entre sí, con las ideas de arte que llegan a tener las maestras y maestros en la educación inicial. Dichas manifestaciones permiten imaginar, simbolizar, recrear, inventar y transformar la realidad a partir de sentimientos, experiencias e ideas que se generan a



través de la dimensión artística entendida como un desarrollo potencial, creativo, cognitivo, afectivo y perceptivo.

Retomando a manera general las orientaciones pedagógicas, estas coinciden en que el arte contribuye al fortalecimiento del desarrollo en edades tempranas, por medio de este el niño se expresa, construye identidad, crea y descubre infinidad de posibilidades, a lo que se le suma la espontaneidad y la intencionalidad de expresar emociones, pensamientos, ideas y creaciones.

También se identifica el arte como un lenguaje, el cual permea la vida humana, a través de este se puede expresar y comunicar, utilizando diversidad de símbolos que pueden ser sonoros, visuales, auditivos, corporales entre otros, identificados como lenguajes artísticos que promueven la comunicación en sus diferentes manifestaciones que han de ser propias y representativas de cada persona, para que se manifieste y sea participe de un grupo determinado.

Así como se expresa en los diferentes currículos:

Mineduc de Chile (2001), los Lenguajes artísticos se refieren a “la capacidad creativa para comunicar, representar y expresar la realidad a partir de la elaboración original que hacen los niños desde sus sentimientos, ideas, experiencias y sensibilidad, a través de diversos lenguajes artísticos” (p. 67).

ME de Argentina (2004):

El reconocimiento de las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las producciones plástico-visuales. La producción plástica, musical, corporal, teatral por parte de los niños. La exploración, observación, interpretación de producciones artísticas de distintos lenguajes. El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural (p.16).

En este sentido, las orientaciones promueven los lenguajes artísticos, mediante los cuales se generan diferentes formas de comunicación, definida esta como el deseo de expresar algo al otro, permitiendo reconocer que a través del arte se manifiesta el ser y se entra en un dialogo de trasmisión de experiencias, ideas y pensamientos que generan reacciones en el otro, así que el arte no es estático pues se moviliza si hay otro.

De ahí que dentro del eje de comunicación se reconoce la expresión artística como un lenguaje, un ámbito de la comunicación para exteriorizar lo adquirido en las experiencias de la vida cotidiana, tal como se expresa en el currículo de Ecuador:

Eje de expresión y comunicación.- En torno a este eje se consolidan procesos para desarrollar la capacidad comunicativa y expresiva de los niños, empleando las manifestaciones de diversos lenguajes y lenguas, como medios de exteriorización de sus pensamientos, actitudes, experiencias- (p.18).

En Nueva Zelanda, “Te Whariki” (1996), manifiesta que el lenguaje no consiste sólo en palabras, frases e historias, ya que incluye diferentes lenguajes como lo son de imágenes, arte, danza, drama, matemáticas, movimiento, ritmo y música. En los primeros años los niños están aprendiendo a comunicar su experiencia de diversas maneras y también están aprendiendo a interpretar las experiencias que transmiten, comunican y representan los demás.

El arte como elemento de la comunicación está inmerso en el desarrollo en cuanto los niños en edades tempranas manifiestan el deseo de expresar sus intereses, gustos necesidades y diferencias, al mismo tiempo la necesidad de interiorizar lo que le transmite el otro, para generar relaciones y vínculos afectivos, a través de lenguajes tanto verbales como no verbales, que se gestan dentro de experiencias significativas, éstas, consideradas un elemento clave de las diferentes orientaciones curriculares.

### **Las experiencias permean el desarrollo artístico.**

Tabla 5

*Las experiencias permean el desarrollo artístico*

<b>Documento</b>	<b>Perspectiva</b>
<b>Lineamiento Pedagógico curricular para la educación inicial en el distrito Bogotá Colombia (2010) y Orientaciones para la educación inicial MEN (2014)</b>	Las artes plásticas y visuales se representan en diferentes manifestaciones entre ellas el dibujo, el cual se genera dentro de una experiencia y a su vez genera una nueva experiencia, mediante la cual este es utilizado como un medio de expresión como un lenguaje, a través del cual se expresa, se identifica y comunica cada niño.
<b>Bases curriculares de la educación parvularia en Ministerio de educación de Chile (Mineduc, 2001).</b>	Las experiencias permiten inventar transformar y crear a través de los lenguajes artísticos.
<b>Currículo educación inicial del Ministerio de</b>	La expresión y la comunicación contribuyen a la exteriorización

---

<b>educación de Ecuador (2014).</b>	de pensamientos actitudes y experiencias.
<b>Secretaría de educación pública de México (2004).</b>	Las experiencias sociales son claves para el desarrollo del niño.
<b>Nueva Zelanda “Te Whariki” (1996)</b>	La experiencia, en un principio esta permea la vida del niño, a la vez abarca las experiencias del mundo, en las que influye el apoyo del adulto en el cumplimiento de las demandas y las oportunidades que se proporcionan para el desarrollo.

---

Fuente: Elaboración propia

En los currículos se manifiesta que la experiencia es vital en la vida humana y más específicamente en los primeros años de vida, además, que se encuentra ligada al desarrollo, por lo que contribuye a la generación de los procesos de aprendizaje y al mismo tiempo permite la interiorización de conocimientos que van a ser plasmados en nuevas experiencias. Esto se evidencia en los aportes de las orientaciones curriculares en los cuales la experiencia es inherente a todas las apuestas que se vinculan a desarrollo integral, ejemplo de ello algunos apartados:

En Nueva Zelanda, el Early Childhood Currículum, hace énfasis en la experiencia, en un principio esta permea la vida del niño, pero a la vez abarca las experiencias del mundo, en las que influye el apoyo del adulto en el cumplimiento de las demandas y las oportunidades que se proporcionan para el desarrollo (Te Whariki 1996).

En Colombia, las Orientaciones pedagógicas del MEN, explicitan que las artes plásticas y visuales se representan en diferentes manifestaciones, entre ellas el dibujo, el cual se genera dentro de una experiencia y a su vez genera una nueva experiencia, mediante la cual el dibujo es utilizado como un medio de expresión, como un lenguaje, a través del cual se expresa, se identifica y comunica cada niño.

Según Lowenfeld y Lambert (1980):

Una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación de nuestros niños. El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente, cómo ve. (p. 15)

Así que el dibujo no solo se genera mediante trazos, ya que es el reflejo de los pensamientos, de los sentimientos, de lo que vive el niño en su vida, en la relación con el otro, en sus juegos y en la exploración del medio, dado en las experiencias como son las de la observación que les permite interpretar todo lo que les rodea, incluyendo las personas.

### **El dibujo en el desarrollo de niños de 4 a 6 años.**

En los diferentes currículos se hace énfasis en la plástica y sus diversas manifestaciones. En lo que compete a este ejercicio investigativo en torno al dibujo, se evidencia que en algunas orientaciones se habla en general de la plástica y en otros si se hace específico el dibujo pero no se entra en detalles para caracterizar unos propósitos con intencionalidad, ejemplo de ello el currículo de Nueva Zelanda en el que no hay un énfasis fuerte en arte, no obstante se tiene presente generar experiencias en torno al arte pero se habla a nivel general de las artes expresivas y creativas para potenciar actividades propias de la cultura como el reconocimiento del arte y las artesanías que van acompañadas de aspectos como cortar, dibujar, elaborar collage, pintar, estampar, tejer, coser, tallar y construir; dando prioridad a otros lenguajes expresivos.

Las apuestas pedagógicas abordadas convergen en lo que concierne al desarrollo de niños en edades de 4 a 6 años, en que es de vital importancia las experiencias de artes plásticas y se puede vislumbrar que se debe potenciar y propiciar el dibujo, para ello se han de tener presentes características que se designan al dibujo las cuales se desglosan a continuación:

#### ***El dibujo como técnica.***

Tabla 6

*El dibujo como técnica*

<b>Documento</b>	<b>Perspectiva</b>
<b>Lineamiento Pedagógico curricular para la educación inicial en el distrito Bogotá Colombia (2010) y Orientaciones para la</b>	La plástica se representa a través de técnicas entre ellas el dibujo, que se enmarca en las técnicas de corte bidimensional, relacionándose con las expresiones gráfico plásticas. El dibujo abarcaría todos aquellos trazos que realizan los niños y niñas inicialmente de manera espontánea (con lápices, tizas, crayolas u

<b>educación inicial MEN (2014)</b>	otras herramientas como palos de madera, sus propios dedos, betún, comida, las flores, etc.
<b>Bases curriculares de la educación parvularia en Ministerio de educación de Chile (Mineduc, 2001).</b>	Combinar diferentes técnicas de expresión plástica incorporando elementos tales como: línea, forma, color y textura en el espacio, sobre una superficie y en espacios con volumen, a partir de sus proyectos creativos.
<b>Currículum nacional base, Nivel de educación Pre-primaria. Ministerio de educación de Guatemala (2005).</b>	En la expresión artística se abordan técnicas gráficas tanto pictográficas como escriptográficas.
<b>Currículo educación inicial del Ministerio de educación de Ecuador (2014).</b>	Experimentar a través de la manipulación de materiales y mezcla de colores la realización de trabajos creativos utilizando las técnicas grafoplásticas con variedad de materiales.
<b>Secretaria de educación pública de México (2004).</b>	Utiliza herramientas para la expresión plástica y experimenta con algunas técnicas básicas como pintar con los dedos, con Crayola, con pincel, entre otros.

Fuente: Elaboración propia

El Mineduc de Chile (2001), expresa:

Combinar diferentes técnicas de expresión plástica incorporando elementos tales como: línea, forma, color y textura en el espacio, sobre una superficie y en espacios con volumen, a partir de sus proyectos creativos [...]. En relación al lenguaje plástico y en especial la pintura y el dibujo, es necesario que los niños comprendan que los efectos que ellos generan sobre sus trabajos dependen de los colores que utilizan, del tipo de pintura, de los movimientos que realizan, de la presión que ejercen, de los materiales que emplean y de los formatos que escogen (pp. 70, 71).

El Ministerio de educación de Ecuador (2014), indica: “Experimentar a través de la manipulación de materiales y mezcla de colores la realización de trabajos creativos utilizando las técnicas grafoplásticas [...]. Realizar actividades creativas utilizando las técnicas grafoplásticas con variedad de materiales” (P.38).

Los currículos hacen énfasis en la importancia de la técnica en la que las formas y colores toman relevancia, sumándose las llamadas técnicas grafoplásticas que hacen referencia a una serie de estrategias para apoyar la psicomotricidad fina, aquellas como el rasgado, plagado,

dactilopintura, arrugado, entre otros, a través de la manipulación de diversos de materiales, que también van a contribuir a la manifestación de la creatividad.

En Colombia, el Lineamiento pedagógico curricular y las orientaciones pedagógicas, reconocen el dibujo como una manifestación artística de la plástica mediante la cual se genera el desarrollo de la percepción, la estética, la sensibilidad, la expresión y la creatividad; que posibilita una comunicación a través de imágenes, a lo que se le suma la imaginación, la inventiva y la relación con el otro; por medio de estímulos táctiles y visuales.

La plástica se representa a través de técnicas, entre ellas el dibujo, caracterizado por ser bidimensional y relacionado con las expresiones grafico plásticas.

Según las orientaciones curriculares de Bogotá (2014): la exploración que realizan los niños y las niñas del efecto de sus acciones en el entorno conducirá a que éstas sean realizadas con materiales que dejen señal; en este sentido, el dibujo abarcaría todos aquellos trazos que realizan los niños y niñas inicialmente de manera espontánea (con lápices, tizas, crayolas u otras herramientas como palos de madera, sus propios dedos, betún, comida, las flores, etc.), sobre superficies que de acuerdo con sus circunstancias estén más próximas a ellos (papel, paredes, piso, etc.) (p.130).

De ahí que el dibujo no solo se centre en grafías convencionales, pues el niño en su deseo de dejar huella de su experiencia, llega a recurrir a diferentes materiales, con los cuales se pueden realizar trazos únicos en superficies que les son familiares y estén a su alcance; sus trazos son constructos cognitivos y significativos que se transmiten y a su vez llevan el sello distintivo de cada niño de acuerdo a su desarrollo y experiencias personales y con el entorno.

En el lineamiento Pedagógico curricular de Bogotá (2014), también se manifiesta que el dibujo es una técnica y esto se hace explícito en algunos desarrollos a fortalecer mediante experiencias en torno a la plástica. Si bien no se citan específicamente para el dibujo, pues estos son presentados a nivel global enfatizados en la plástica, los siguientes serían los desarrollos que más se acomodan para el dibujo:

- Represente figuras humanas, seres, objetos y situaciones de su interés a través de la plástica en sus diversas formas, incluyendo mayores detalles y características de éstos.
- Realice representaciones gráfico plásticas de personas, espacios y situaciones con los cuales se relaciona de manera real e imaginaria.

- Combine diferentes técnicas de expresión plástica, incorporando elementos como línea, forma, color y textura sobre superficies bidimensionales y en espacios con volumen (p.98).

En estos currículos también se da relevancia a la forma, color y línea, propios del momento de plasmar el dibujo y, ya se habla de representaciones gráfico plásticas, no desde técnicas para potenciar la motricidad fina, si no como medio para representar personas, ideas, entre otros.

En la revisión que se hace a los currículos, se puede denotar, por un lado, la gran relevancia en la técnica, no obstante se debe identificar y reconocer que en el momento de la elaboración del dibujo el niño podrá expresar lo que le produce sensibilidad de acuerdo a sus experiencias, habrán composiciones que pondrán en dialogo al niño con lo que le produce placer, disgusto, reacciones positivas o negativas, que se van entrelazando con su forma de pensar y la apropiación del mundo.

Y por otro lado, el recurrir a materiales y técnicas trasciende de un esquema predeterminado, pues estos también permiten la comunicación y la expresión a través de mezclas de colores, dibujar en el aire, en la tierra con el dedo o con un objeto, pues no solamente se dibuja con la mano, ya que la creatividad hace posible diversos repertorios expresivos.

***El dibujo como una manifestación de la expresión, la creatividad, las emociones, las vivencias y los sentimientos.***

Tabla 7

*El dibujo como una manifestación de la expresión, la creatividad, las emociones, las vivencias y los sentimientos*

<b>Documento</b>	<b>Perspectiva</b>
<b>Lineamiento Pedagógico curricular para la educación inicial en el distrito Bogotá Colombia (2010) y Orientaciones para la educación inicial MEN (2014)</b>	Los ejes que enmarcan la plástica y el dibujo son: la sensibilidad, la expresión, la creatividad y el sentido estético.

<b>Bases curriculares de la educación parvularia en Ministerio de educación de Chile (Mineduc, 2001).</b>	Expresar y recrear la realidad, adquiriendo sensibilidad estética, apreciación artística y capacidad creativa a través de distintos lenguajes artísticos que le permiten imaginar, inventar y transformar desde sus sentimientos, ideas y experiencias.
<b>Currículo educación inicial del Ministerio de educación de Ecuador (2014).</b>	El desarrollo de habilidades sensorio-perceptivas y visomotriz contribuye a expresar sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje.
<b>Secretaría de educación pública de México (2004).</b>	Los niños deben desarrollar la sensibilidad, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos.

Fuente: Elaboración propia

Todos los currículos ratifican la expresión, la creatividad, la percepción a través de los sentidos y la sensibilización, ejemplo de ello el objetivo general de los Lenguajes Artísticos del currículo de Chile (2001):

Se espera potenciar la capacidad de la niña y del niño de: Expresar y recrear la realidad, adquiriendo sensibilidad estética, apreciación artística y capacidad creativa a través de distintos lenguajes artísticos que le permiten imaginar, inventar y transformar desde sus sentimientos, ideas y experiencias (p.67).

El lineamiento curricular pedagógico de Colombia (2010), enmarca al dibujo, como técnica dentro de la plástica, en cuatro ejes: la sensibilidad, la expresión, la creatividad y el sentido estético; de hecho, es una de las pocas orientaciones curriculares más completas en lo que compete al arte.

### **Relación de los ejes sensibilidad, expresión, creatividad y sentido estético con el dibujo.**

Tabla 8

*Relación de los cuatro ejes con el dibujo (sensibilidad, expresión, creatividad y sentido estético)*

<b>Documento</b>	<b>Perspectiva</b>
<b>Lineamiento Pedagógico curricular para la educación</b>	La sensibilidad es la capacidad de entusiasmarse frente a lo que es significativo. La expresión deseo y la necesidad



---

**inicial en el distrito Bogotá Colombia (2010).**

humana de exteriorizar, transmitir y manifestar sus intereses, ideas, sentimientos y pensamientos. La estética a la elaboración del gusto y la crítica personal por medio del contacto directo y el disfrute consciente de la naturaleza y de las creaciones del hombre, es decir, es la identificación por parte del sujeto de lo que le produce placer o displacer. La creatividad facultad del ser humano que ayuda a concretar las ideas o iniciativas individuales desde una premisa de libertad y autonomía.

**Bases curriculares de la educación parvularia en Ministerio de educación de Chile (Mineduc, 2001).**

Expresa y recrea la realidad, queriendo sensibilidad estética, apreciación artística y capacidad creativa.

**Núcleos de aprendizaje prioritarios en educación Inicial del Ministerio de educación Argentina (2004).**

El lenguaje plástico también implica formar espectadores críticos y sensibles.

**Currículum nacional base, Nivel de educación Pre – primaria. Ministerio de educación de Guatemala (2005).**

Las artes plásticas posibilitan la expresión creativa de emociones sentimientos y vivencias, a través De la relación entre movimiento, sensibilidad imaginación y creación.

---

Fuente: Elaboración propia

La sensibilidad:

Puede entenderse como la posibilidad de experimentar y reconocer una amplia gama de sensaciones, emociones y sentimientos; es la facultad de distinguir, por medio de los sentidos, determinados aspectos y cualidades en los fenómenos naturales, socioculturales y artísticos. En otras palabras, es la capacidad de entusiasmarse frente a lo que es significativo (Lineamiento pedagógico Curricular, 2010. p.125).

En el dibujo, la sensibilidad cobrará su máxima expresión, puesto que para el niño es emotivo el relacionarse con este, sus emociones se verán reflejadas tanto en el momento de elaboración como en los espacios para su socialización, a la vez lo visual será potente, pues a través de este sentido se evocarán formas, colores y aquellas manifestaciones que se adquieren, como son sus costumbres, juegos, pensamientos y actividades que se gestan en su diario vivir.

La expresión:

Adquiere un especial sentido que parte del deseo y la necesidad humana de exteriorizar, transmitir y manifestar sus intereses, ideas, sentimientos y pensamientos, entre otros. Los

niños y las niñas en esta etapa se acercan al arte motivados más por el placer, por el disfrute y la posibilidad que éste les ofrece de expresarse, más que con el único fin de comunicarse a través de este (2010. p. 126).

El dibujo es uno de los lenguajes expresivos, en cuanto a través de este se plasman los pensamientos que a través de la palabra serán dados a conocer a través de relatos que dan personificación, movimiento y trama a las imágenes; el deseo del niño por querer ser reconocido se ve latente en los diferentes momentos del dibujo.

#### La Creatividad:

Es una facultad del ser humano que ayuda a concretar las ideas o iniciativas individuales desde una premisa de libertad y autonomía, partiendo de la asociación de unas cosas con otras para generar algo nuevo; entre más experiencias y saberes se adquieran, mayores serán las posibilidades de crear (2010. p. 127).

Si hay algo que el dibujo posibilita en los primeros años de la vida es la creatividad, pues mediante la elaboración de estas ideas de los niños fluyen quedando plasmadas en el papel para luego ser expresadas a través de la recreación de sucesos vividos o historias fantásticas que dan paso a la imaginación y a la creación de mundos posibles.

#### El Sentido estético:

En la estética interviene la sutileza de las percepciones, la sensibilidad, la asociación con experiencias personales anteriores, la imaginación, los significados que se otorgan, la flexibilidad del razonamiento y los conocimientos, así como la construcción de conceptos (Venegas, 2002). En ese sentido, lo estético hace referencia a la elaboración del gusto y la crítica personal por medio del contacto directo y el disfrute consciente de la naturaleza y de las creaciones del hombre, es decir, es la identificación por parte del sujeto de lo que le produce placer o displacer (P.75).

En el momento de la elaboración del dibujo el niño podrá expresar lo que le produce sensibilidad de acuerdo a sus experiencias, habrán composiciones que pondrán en diálogo al niño con lo que le produce placer, disgusto, reacciones positivas o negativas, que se van entrelazando con su forma de pensar y la apropiación del mundo, para ir poco a poco adquiriendo un pensamiento crítico la puerta a la socialización y a la escucha de las voces para discernir los sucesos del diario vivir.

## El dibujo como práctica libre.

Tabla 9

*El dibujo como práctica libre*

Documento	Perspectiva
<b>Lineamiento Pedagógico curricular para la educación inicial en el distrito Bogotá Colombia (2010).</b>	Represente figuras humanas, seres, objetos y situaciones de su interés a través de la plástica en sus diversas formas, incluyendo mayores detalles y características de éstos.
<b>Currículo educación inicial del Ministerio de educación de Ecuador (2014).</b>	Expresa sus vivencias y experiencias a través del dibujo libre.
<b>Secretaría de educación pública de México (2004).</b>	Crea mediante el dibujo escenas paisajes objetos reales o imaginarios a partir de las experiencias.
<b>Marco de Head Start (2010).</b>	Los niños representan fenómenos observables a través del dibujo.

Fuente. Elaboración propia

En diferentes orientaciones se le apuesta al dibujo como práctica libre que fomenta la creatividad y la imaginación, ejemplo de ello lo expuesto en el currículo ecuatoriano: “Expresar sus vivencias y experiencias a través del dibujo libre” (2014, p.38).

Las connotaciones del dibujo libre apuntan a la expresión cultural, pues mediante este se representa aspectos únicos y asociados a la cultura a la que se pertenece, también se promueve con la intención de que los niños recreen su imaginación, movilicen su creatividad a través de actividades que no necesariamente tienen un propósito pues se da total libertad sin recurrir a la experiencia artística como tal.

### El Arte y el Dibujo en la Educación Infantil

A lo largo del documento, se exponen diferentes acercamientos a la noción de arte, que emergen de la revisión bibliográfica que da una amplitud derivada de su historia, las diferentes posturas y las perspectivas curriculares; estas exponen diversos significados de arte. Aportes documentales que nutrieron la investigación en sus diferentes momentos. No obstante se hace un marcado énfasis en reconocer de primera mano, los conceptos de arte manejados

en la política pública colombiana que competen a la educación inicial, reconociendo el arte como pilar u actividad rectora, los lenguajes artísticos y la experiencia.

El arte en la educación infantil, se ha posicionado como uno de los ejes fundamentales para promover e incentivar el desarrollo del niño. Tomando un valor representativo, que se reconoce como un pilar fundamental o actividad rectora inherente al niño y que a su vez propicia aprendizajes y enseñanzas tanto intrapersonales como interpersonales. Lo que demuestra la existencia de una movilización del arte en primera infancia; no obstante en el ejercicio de las prácticas, en las que se desarrolla, crea y se promueve el arte, se pueden encontrar matices de aquellos elementos que influenciaron el arte y su reconocimiento como asignatura en la escuela; así que el trasegar histórico fue y aún sigue siendo un referente para tener presente en el ámbito educativo, por lo que el arte sigue permeado por prácticas que hacen énfasis en la estética (perspectiva de lo bello), la técnica, la proyección, la geometría, la habilidad manual y el desarrollo de la destreza óculo – manual.

Esas visiones que circulan a través del tiempo, siendo prácticas y técnicas que constituyen algunos currículos educativos en torno a artes hasta la actualidad, se acogen bajo presupuestos que han marcado la historia. Vygotsky (1986), por ejemplo, retoma en su texto: “La imaginación y el arte en la infancia”, la importancia del factor técnico, que se implementaba en las escuelas de oficio, y que siempre permeó las artes en relación con la parte creadora:

El esfuerzo creador enseña a los niños a desplegar su capacidad artística en la vida social proletariada (adorno del club, preparación de estandartes, carteles, periódicos, murales, escenografía para el teatro etc.). En su experiencia los autores recurrieron al bordado, al tallado en madera, al decorado de lienzos, a los juguetes, a la costura, a la carpintería, concibiendo todas estas experiencias en un resultado positivo: junto con el desarrollo de la capacidad creadora de los niños, tenía lugar su crecimiento técnico, el trabajo mismo adquiría sentido y la creación artística, dejando de ser una diversión, un juego que había dejado de interesar al adolescente, empezaba a satisfacer la seria actitud crítica del niño hacia sus ocupaciones, ya que se basaban en la técnica que el niño asimilaba paulatinamente y trabajosamente. (p. 106)

En el anterior aporte se identifica cómo el énfasis de la educación artística estuvo arraigado a una labor, es usual escuchar que es importante aprender para la vida un arte u oficio; si alguien se desenvuelve en un oficio se dice que tiene grandes aptitudes para la creación y esto se evidencia en el diseño y la producción, pero más no en el proceso y la relación y vivencia que vive el sujeto que construye, esa relación que lo hace inmiscuirse en la

esencia de las cosas que manipula y al mismo tiempo en las evocaciones de recuerdos y experiencias que lo impulsan a crear.

En cuanto la relación del arte con la técnica, es tanto el arraigo, que aportes como los abordados por Mejía (2016), exponen cómo en la última década del siglo XIX, el arte y su aceptación en las instituciones educativas seguía mediado por la técnica, en la que la geometría era preponderante en la educación artística (según Poulliot), con el propósito de afianzar las destrezas y la precisión de elementos bases para un desarrollo y producción técnica que requiere la demanda del mercado.

De ahí que se analice que aquellas apuestas educativas que se fueron generando tenían aun los vestigios del niño – adulto pequeño (concepción del siglo XVI), pues aún no se definía la universalidad de los derechos humanos, ni el reconocimiento de la niñez como tal. En cuanto se imparte una educación para el trabajo, esa educación pastoril, lo que requiere aprender de una técnica u oficio. Se identifica la influencia de sucesos sociales que atravesaban la época, pues el interés era la técnica y la presión en los dibujos en cuanto se vivía la Revolución industrial, el auge del diseño y construcción de artefactos, pasando por un ejercicio del dibujo como la rigurosidad de lo bidimensional. Así que esto conduce al desarrollo de currículos pensados en el arte como actividad manual para aprender a realizar productos.



*Figura 13.* La Nena Obrera, también conocida como “La Petite Ouvrière” o “La petite teixidora”, pintada en 1882, por Joan Planella, enseña la realidad cotidiana de la clase obrera de finales del siglo XIX. Recuperado de <https://www.risk21.com/art-prevention-2-la-nena-obrera/>.

Otra perspectiva que permea la educación en arte es el reconocimiento del ser, que conducen a la creación de currículos que tengan presente aportes como los de Sluys quien

busca la prioridad en la expresión propia del niño, de sus sentimientos e ideas, quien lo aborda desde la perspectiva del dibujo (Mejía 2016).

Si bien este aporte contribuye a la escuela Nueva, nace en el momento álgido del interés por el desarrollo evolutivo del niño, a partir de aportes que lo reconocen como un ser evolutivo y con características de identificación propias. Se resaltan los aportes psicológicos y el reconocimiento de la pedagogía en la educación (no obstante un enfoque que por su rigurosidad e interés por identificar la evolución natural en el desarrollo, conduce al análisis y medición estandarizado del desarrollo, desde perspectivas psicológicas y psicoanalistas, que por ser proyectivas distan de la esencia verdadera del arte).

En efecto, el currículo que se movilizó desde los aportes como los de Sluys, se acerca más al reconocimiento del niño y su desarrollo, así que la perspectiva de arte es más de libre expresión y da la relación con el entorno; con una alta influencia estética desde la perspectiva de la belleza y el producto más no el proceso.

Esa perspectiva que se suma a los currículos, como la estética desde el ámbito de lo que es y no arte y aún más agradable a la vista, data de aquellas apuestas históricas Grecorromanas, en que el culto al cuerpo y su belleza en su máxima expresión, promueven profundamente la perspectiva en el arte con el ánimo de divulgar y consolidar el estereotipo de belleza, lo viril y sensual.



*Figura 14.* La Victoria Alada de Samotracia (símbolo de belleza), periodo Helénico, perteneciente a la escuela Rodia. Recuperado de <https://www.culturagenial.com/es/escultura-victoria-de-samotracia/>

Así que en la educación surge esa perspectiva, que se constituye como fenómeno de lo estético, término acogido por Zapata (2009):

La obra infantil como fenómeno estético, es analizada en casi todos los estudios de dibujo infantil sobre la base de una ideal de Arte adulto, idea que, por un lado concibe el Arte como un campo restringido a la producción estética intelectualmente madura, y por el otro, desvincula al Arte de su acción expresiva, en donde la Obra infantil no tendría lugar. (p.8)

Esta idea ligada a lo estético pero desde la perspectiva de lo bello, lo agradable a los ojos, ha permeado el pensamiento del hombre, por eso es de gran connotación la percepción del arte infantil con ojos de adulto buscando elementos enfatizados en acabados estructurados y esquematizados, y es difícil que este imaginario cambie, pues las diferentes culturas buscan la perfección y contemplar aquello visual que está determinado dentro de los cánones de belleza. Aclarando que lo estético trasciende, pues no es solo aquello agradable a los ojos, sino la percepción y apreciación para poder expresar lo que produce sensibilidad de acuerdo a las experiencias; así que en el arte infantil habrán composiciones que generan en el niño una relación con lo que le produce placer, disgusto, reacciones positivas o negativas, que se van entrelazando con su forma de pensar y la apropiación del mundo.

Relacionando lo expuesto, se puede identificar que en muchos de los currículos y planes de trabajo en torno al arte, existen tres perspectivas (la técnica, lo proyectivo y la estética), que están inmersas implícitamente o explícitamente en las prácticas educativas, ya sea en mayor o menor grado; dependiendo de los medios, la especialización del maestro y los vínculos en construcción con el otro y la experiencia creadora.

Desde una mirada actual, se identifica la educación artística como una asignatura, o un acumulado de actividades para los grados más pequeños (esto determinado desde los currículos como más adelante se presenta); por lo general se tiende a creer que el énfasis de esta y específicamente desde la plástica consiste en pintar o dibujar para mostrar un producto, pero este va más allá, según Mura (año):

La Educación Artística incluye muy variadas estrategias y sistemas de creación de imágenes y objetos, como la fotografía, el video o la computadora; comporta el uso de materiales como la madera, los tejidos, las piedras, los plásticos, así como cualquier tipo de objetos personales o de desecho, y acciones o gestos con el propio cuerpo; incorpora una importante carga de conceptos, teorías y argumentos que permiten comprender y dialogar

con mayor profundidad sobre los sentidos y significados de una gran variedad de fenómenos y acontecimientos visuales. (p.9).

Bajo esta perspectiva se genera una gran movilización de las artes en todos los campos, culturas y épocas; así que es usual reconocer el arte en un artefacto con historia, un artefacto que evoca, aquello cercano o distante; sus usos tecnológicos o primitivos, de ahí que el arte este inmerso en un devenir histórico, que influye en nuestros sentidos. Esa movilización del arte vivencial con el ambiente y el interior de cada persona, generan un entramado de relaciones cognitivas, lingüísticas, emocionales y sensitivas que afectan de manera positiva a cada sujeto involucrado con el campo del arte; lo que invita a generar una educación por el arte como lo menciona Zapata (2009), y que remite a un aprendizaje integral:

La educación por el Arte. No fragmenta la totalidad del aprendizaje en áreas de desarrollo: también resalta las cualidades de lo artístico para mejorar los proyectos educativos, ampliando la especificidad del Arte hacia conceptos pedagógicos indispensables para el desarrollo de la personalidad: el autodescubrimiento, la auto identificación y la autoexpresión como dimensiones del individuo necesarias para la, integración dinámica y transformadora de su medio físico-natural e histórico-social, dinámica en donde el modelo de aprendizaje artístico ejerce su influencia, movilizándolo o desfavoreciendo el proceso de Desarrollo Artístico (p.14).

La educación por el arte se promueve desde un enfoque humanístico, a través de este se busca un acercamiento al desarrollo del sujeto en diferentes aspectos; siendo objetivo en los proyectos educativos que fomentan una totalidad y una transversalidad, haciendo énfasis en fortalecer los procesos intersubjetivos de los sujetos a través de dimensiones de autoconocimiento, autoexpresión y autodescubrimiento, esto dado desde la expresión natural del niño que a través del arte refleja los sentimientos, la creatividad, la capacidad intelectual, el desarrollo físico, social, el gusto por lo estético lo emotivo y lo representativo. Es aquí donde el papel del docente tiene un valor en el acompañamiento y el aprendizaje, no como imitador sino como guía de la libertad artística donde deja volar la imaginación del niño a través de su expresión.

La mirada humanística que reconoce el arte tanto como proceso interpersonal e intrapersonal, no hace referencia a la tendencia humanística errónea de lo que significa libre expresión dentro del arte, basada en un discurso de hay que dejar que el estudiante, en nuestro caso el niño, haga lo que quiera, a esto hace referencia Zapata (2009):



Existe, además, una falsa tendencia humanística en la realidad escolar: “Lo esencialmente libre”; práctica vivida en más escuelas de las que quisiéramos contar. Esta “tendencia oculta”, rechazar todo influjo externo, creando una postura personal del maestro frente al objeto de la Educación Artística, por lo común, basada en el método “Hagan lo que quieran” la metódica es inflexible: papel- lápiz-dibujo libre, la Didáctica no existe, el currículo es insuficiente. Le permite al niño identificarse como individuo y como grupo, dependiendo, en gran medida, del adulto formador. (p.15).

Por tanto, el arte será inicialmente una expresión innata, que poco a poco se va transformando en individual a grupal, mediante la cual el niño se expresa libremente, se siente a gusto y se deja llevar por su creatividad hasta al punto más alto sin cohibición alguna, logrando la expresión total de emociones y expresiones naturales del niño, pero eso sí, siempre de la mano del docente, quien es mediador y no limitador, quien va a buscar través del arte que el niño haga relaciones con su entorno, se identifique con este, se cuestione desde una postura reflexiva y de análisis el sentido de su arte y lo que este le trasmite dentro de su desarrollo.

En suma, la apuesta en educación infantil es el desarrollo de una educación por el arte, por una pedagogía artística, es la búsqueda constante de estrategias y experiencias que posibiliten el crecimiento del niño, mediante un proceso de descubrimiento artístico. A través del autodescubrimiento, esas estrategias y experiencias deben generar el afloramiento de emociones, reflexiones e ideas, más allá de destrezas técnicas, porque una vía de aprendizaje artístico debe acceder al interior del niño, pero a su vez abrir posibilidades en el medio externo desde el juego, los intercambios simbólicos, la expresión, la comunicación la exploración, la relación con el otro, todo esto reflejado a través del arte.

Por lo cual es importante indagar y reconocer los aportes a la identificación de los aspectos que movilizan una educación en torno al arte en la que se promueva reconocimiento tanto individual como grupal.

Así que se traen en mención aportes de Lowenfeld y Lambert (1980):

El arte es una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en ver la educación de nuestros niños. El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para transformar un todo con un nuevo significado, En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo ve. (p.11).

Es decir que el arte es fundamental en la educación inicial, puesto que posibilita una movilización en el desarrollo del niño, tanto psíquico, afectivo, emocional y vivencial. No es solo pensado en un producto porque, si fuese así, estaría desligado del niño y este no es su objetivo, porque desde la esencia del arte en sí mismo este moviliza el ser para que afloren el pensamiento, el lenguaje y el movimiento a partir de experiencias sensibles. El niño a través del arte se expresa, utilizando como canales de comunicación los diferentes lenguajes artísticos, demostrando el conocimiento que ha interiorizado del medio y que trae consigo la expresión creadora.

La apuesta de la educación artística es de vital importancia en la educación inicial, pues tal como lo expone Mura (año):

La educación artística es la única disciplina que realmente se concentra en el desarrollo de las experiencias sensoriales. El arte está lleno de la riqueza de las texturas, del entusiasmo de las formas y de la profusión del color; y un niño o un adulto deben estar capacitados para encontrar placer y alegría en estas experiencias.

Poseer sensibilidad auditiva significa escuchar con atención, no simplemente oír; tener sensibilidad visual implica captar diferencias y detalles, no el solo hecho de reconocer; lo mismo puede decirse para el tacto y las demás experiencias sensoriales. (p.26).

En las apuestas del arte en la educación infantil, los sentidos son una vía para el acercamiento e identificación del entorno; en cuanto los sentidos son evocadores de experiencias y traen consigo una relación con el medio; el color de las plantas y sus formas son características de determinado contexto, pues sus formas y colores son diferentes (un color no es universal, este tiene diferentes matices). Se diferencia un lugar y los objetos de acuerdo a la percepción visual, un niño aprende que es verano o invierno a partir de las sensaciones que le ofrece el día y las texturas que cubren su piel o los alimentos que consume, etc. Todas las experiencias sensoriales pueden manifestarse por medio del arte, pues mediante este se reconoce y se diferencian aspectos que trascienden y generan constantemente sensaciones.

Otro aspecto fundamental es reconocer que el adulto también encuentra placer y alegría en las experiencias sensoriales, las que generan un autoconocimiento y conocimiento del otro; lo que permite la gestación de una relación entre maestro - niños y viceversa, reconociendo y

reflexionando que el arte en la educación, no es el arte del adulto, si no el arte del niño, el cual marca la diferencia en cada ser. Asimismo cómo lo expone Lowenfeld y Lambert (1980):

Para el niño el arte es algo completamente diferente. Para el niño el arte es, primordialmente, un medio de expresión. No hay dos niños iguales y, en realidad, cada niño difiere incluso de sí mismo, a medida que va creciendo, que percibe, comprende e interpreta el medio circundante. Los niños son seres dinámicos; el arte es para ellos un lenguaje del pensamiento. Un niño ve el mundo en forma diferente y a medida que crece; su expresión cambia. (p.20).

Por ende, el arte como medio de expresión, tiene un papel fundamental en los primeros años de vida. Ya que es ese lenguaje que hace posible vínculos con las experiencias vividas y las que están por llegar, las cuales son posibles en un nosotros, pero al mismo tiempo en el reconocimiento de un ser único, que se moviliza en su entorno más cercano, en los espacios de juego, aprendizaje, lenguaje, reconocimiento de lo natural, de los artefactos, porque a través del arte se promueve las sensaciones de bienestar y felicidad que permiten una movilización en ciudadanía.

### **El Desarrollo Artístico del Niño a través del Dibujo**

Cuando se habla del desarrollo artístico del niño, se suelen encontrar aquellas posturas que toman distancia de la relación arte – niño; pues se tiene la idea que el arte y la función creadora solo se desarrolla en edades avanzadas o en los llamados superdotados. Son posturas en las que el sujeto es quien debe llegar al arte (ser artista), mas no el arte llegar a él; esta última idea tan importante en los procesos iniciales, en los que se forja la expresión, el lenguaje, la creatividad y la satisfacción, la autoexpresión y el reconocimiento del otro.

La mirada de la presente investigación, no es la de formar artistas, sino, la que busca identificar las estrategias de artistas contemporáneos para enriquecer las apuestas de arte en las experiencias pedagógicas de la educación infantil, reconociendo el propósito de esta: Ministerio de educación Nacional-men (2017):

El currículo basado en la experiencia encuentra sentido en lo que hacen los niños y las niñas, en lo que exploran, indagan, en sus deseos, preguntas, en sus propias maneras de comunicarse, en su sensibilidad, más que en los contenidos temáticos. Respetar los tiempos de la infancia... (p. 26).

Es por ello que la apuesta está en el reconocimiento del desarrollo artístico como evolución, pero no desde una evolución radical en que se espera que llegue a ser un artista o no; si no por el contrario una evolución la cual especifica que existe un proceso en el que se adquieren y se movilizan los aspectos cognitivos, lingüístico, perspectivas, sociales y emocionales a través del arte.

Tomando como ejemplo el dibujo del niño, en este se puede identificar la movilización del desarrollo, en relación con lo manifestado por Lowenfeld y Lambert (1980):

Cada dibujo refleja los sentimientos, la capacidad intelectual, el desarrollo físico, aptitud perceptiva, el factor creador implícito, el gusto estético, e incluso el desarrollo social del individuo. Pero en los dibujos no solamente se reflejan todas estas propiedades, sino que también se perfilan en ellos todas las transformaciones que sufre el niño a medida que crece y se desarrolla. (p.39)

Considerando así que el arte contribuye al desarrollo del niño, en su constante transformación; la cual se beneficia, a partir de los estímulos que se generan en el entorno, se puede identificar que este actúa tanto en el interior, como en el exterior del niño, quien se beneficia del entorno y a su vez manifiesta cambios, apreciaciones y representaciones por medio de arte; en este caso el dibujo; lo que demuestra que el arte como otras disciplinas permite visualizar transformaciones que a su vez se estimulan con la promoción de este en edades tempranas.

Para identificar lo significativo de los cambios en el desarrollo artístico del niño, Lowenfeld y Lambert (1980) identifican diferentes factores que componen el desarrollo.

### **Desarrollo emocional o afectivo.**

Un dibujo puede constituir la oportunidad que se le brinda a un niño para su desarrollo emocional, y la medida en que esto se realiza esta en relación directa con la intensidad con la cual el creador se identifica con su trabajo. Aunque esto no es fácilmente medible, los grados de auto identificación varían desde un bajo nivel de compenetración, con repeticiones estereotipadas, hasta un alto nivel donde el creador se entrega totalmente a la tarea de representar cosas que son significativas e importantes para él, y donde el mismo aparece en el dibujo especialmente en el caso de niños pequeños. Es aquí donde se encuentran las mejores oportunidades para el desahogo emocional. (Lowenfeld y Lambert 1980, p.40)

El desarrollo emocional en el niño siempre aflora y se percibe en todas sus experiencias; es un ser cargado de emotividad, quien a través de diferentes canales como lo son los juegos, los dibujos, la recreación de vivencias y su motricidad, expresa sus emociones.

Sin duda alguna las emociones del niño se ven reflejadas tanto en el proceso de elaboración de sus dibujos, en cuanto a través de este lenguaje manifiesta sus sentires y narra lo que está dibujando, es tan emotivo para un niño sus dibujos, por lo que a través de este, representa sus experiencias en las cuales es el propio protagonista, reflejando sus estados de ánimo, sus relaciones con los otros y aquello más representativo en sus vivencias.

### **Desarrollo intelectual.**

El desarrollo intelectual se aprecia generalmente en la toma de conciencia progresiva que el niño tiene de sí mismo y de su ambiente. El conocimiento que revela el niño cuando dibuja indica su nivel intelectual. Muchas veces se utilizan los dibujos como un indicio de la capacidad mental del niño, especialmente cuando los medios verbales de comunicación no son adecuados. Se puede apreciar y medir muy fácilmente tales diferencias. Una forma bien conocida de medir la madurez mental es el test del dibujo del hombre (Harris 1963), en el que se pide al niño que dibuje un hombre lo mejor pueda. (Lowenfeld y Lambert 1980, p.42).

El desarrollo intelectual del niño, se gesta desde la experiencia y su relación con los objetos y experiencias vividas con anterioridad. El arte es un medio tanto de organizar el pensamiento como representación del medio en el que se relaciona, el niño recrea y plasma sus vivencias, las cuales se ajustan a sus otras experiencias y así va creando conexiones cognitivas, las cuales expresa por medio de la palabra y el dibujo como lenguaje. Esto aprovechado desde la perspectiva pedagógica y clínica, la cual recurre a los dibujos para identificar el desarrollo cognitivo e intelectual del niño, un aspecto interesante; pero no siendo objetivo desde la perspectiva artística, en cuanto a través de esta se moviliza la sensibilización el desarrollo de la creatividad y la autoexpresión y no precisamente con un fin proyectivo.

El desarrollo artístico del niño se genera desde unos sistemas tanto “internos como externos del sujeto” y así identificarlo como un ser completo (Zapata 2009), que vistos desde una pedagogía artística, definen las relaciones y aspectos que posibilitan las experiencias artísticas.

Desde el sistema externo se da la posibilidad de asimilar, identificar e interiorizar y descifrar lo que brinda el ambiente, el sistema psíquico del niño entra en contacto con lo que le ofrece el medio, aprendizajes, entornos y lenguajes (los cuales son infinitos), y las representaciones y la construcción simbólica; generando en el niño aprendizajes, el desarrollo de la imaginación, la creación y acceso a elementos que brinda el entorno.

En cuanto al sistema interno este hace referencia al autoconocimiento, es eso que me pasa, la adquisición de la conciencia y la autoconciencia para comprender el papel que se cumple en un lugar, grupo social etc.

Así que en el niño se genera tanto un desarrollo interno como externo, que a través del arte se moviliza reconociendo su componente netamente social y cultural; ejemplo de ello las artes plásticas, a través de las cuales se ha escrito la historia y la cultura.

El arte como un proceso natural que ha acompañado al hombre a través de los tiempos, con transformaciones de acuerdo a la época y a los esquemas mentales; ejemplo de ello el deseo de expresar y dar a conocerse por medio del dibujo desde épocas inmemorables, por ejemplo los jeroglíficos de los primeros hombres, la utilización del dibujo para expresar ideas antes de la imprenta, plasmar en pinturas la historia (renacimiento y edad media), expresar las sensaciones y emociones (arte contemporáneo), el dibujo para promocionar objetos, el dibujo para plasmar experimentos, el dibujo para el desarrollo tecnológico etc. Todos con un propósito el cual se relaciona el ser y lo social; pues el dibujo es ese proceso que representa el sentir propio, la experiencia con el otro, la idea para transmitirla, el conocimiento para difundir al otro.

### **Desarrollo físico.**

En el trabajo creador de un niño se revela su desarrollo físico por su habilidad para la coordinación visual y motriz, por la manera en que controla su cuerpo, guía su grafismo y ejecuta ciertos trabajos. (Lowenfeld y Lambert 1980, p.44).

De manera que el dibujo siempre va a estar vinculado al desarrollo motor en los primeros años de vida, siendo gratificante para un niño, porque no se trata tan solo de una coordinación Visomotriz, pues en ese vínculo del cuerpo y el objeto que se utiliza para dibujar, se utiliza todo el ser, cada mirada, cada gesto tónico, cada percepción, cada sensación táctil, cada movimiento en el espacio dan al ser un cumulo de aprendizajes, y goces.

El desarrollo físico también ira evolucionando, en cuanto los garabatos van a tener un desarrollo de acuerdo a los procesos y características propias de cada niño. En concordancia con lo expuesto por Lowenfeld y Lambert (1980) “Las variaciones en el desarrollo físico pueden observarse muy fácilmente en el niño que garabatea, cuando los trazos en el papel cambian de unas pocas marcas indefinidas a un garabateo controlado, dentro de un lapso relativamente corto” (p.44).

No obstante el desarrollo físico no estará solamente ligado al componente motriz; pues este también estará inmerso en la composición del dibujo, pues en este con frecuencia se podrá identificar proyecciones del yo, representativas para el niño, lo que ratifica que muchas de las experiencias estarán cargadas de emotividad y sensibilidad frente a las acciones físicas y de movimiento, que son importantes en el desarrollo del niño.

Así, asociando este aspecto con lo presentado en Lowenfeld y Lambert (1980):

Sin embargo, no solo la participación directa de la actividad corporal en las actividades creadoras indica desarrollo físico, pues la proyección consciente e inconsciente del cuerpo, también son sintomáticas en este aspecto. Esta proyección del yo en el dibujo suele denominarse (figuración corporal). En esencia, el niño físicamente activo retratará movimientos físicos activos, y desarrollara una mayor sensibilidad respecto de las actividades físicas. (p.44).

### **Desarrollo perceptivo.**

El cultivo y el desarrollo de nuestros sentidos es una parte importante de la experiencia artística. Eso es de vital importancia, pues la alegría de vivir y la capacidad para aprender pueden depender del significado y la calidad de las experiencias sensoriales. En el terreno de la actividad creadora, el desarrollo perceptivo creciente puede advertirse en la toma de conciencia progresiva del niño y en la utilización de toda una variedad de experiencias perceptivas (Lowenfeld y Lambert 1980, p.44).

Bajo este presupuesto, se ratifica la importancia del desarrollo de los sentidos a través de la experiencia artística; todo niño que ejercita su desarrollo perceptivo, potencia su desarrollo cognitivo, cultural y emocional; ya que un olor, un sabor, el tacto, o un sonido movilizan la exploración y el reconocimiento del medio exterior; el cual se interioriza a través de las asociaciones que le permite las percepciones, para hacer conexiones cognitivas, propias de su cultura recordando una vivencia. El momento en que se explora un medio por primera vez, o el olor que evoca los alimentos de casa, las flores del campo, el olor de la ciudad etc.

Aspectos que traen consigo una carga emotiva ya sea de felicidad, acercamiento, familiarización, desconfianza, angustia etc.

Si bien es cierto que es usual dar preponderancia en las experiencias artísticas a lo visual, buscando el desarrollo hacia la forma, el color y el espacio; se reconoce su importancia pero no desde un énfasis rígido y atendiendo al arte del adulto, sino que desde el vínculo e interacción con estos elementos es como el niño se puede expresar; muchas veces un niño coloreará repetitivamente con un color que le puede evocar a un juguete en particular, a un personaje favorito de la tv; aquel espacio que utiliza será por preferencia o la percepción que tiene del espacio y las formas se centrarán en aquellos recuerdos y énfasis de lo que es importante, además, aún no tiene desarrollado la concepción de simetría, por lo que no distingue en proporciones, esto observado, por ejemplo, en los dibujos de la figura humana. De ahí que se apueste por la variedad de percepciones que contribuyen y movilizan a la experiencia creadora dentro de la relación tanto intrapersonal como interpersonal y no, a la búsqueda de perspectiva; esto, acorde con los aportes de Lowenfeld y Lambert (1980):

El espacio, las formas, los colores, las texturas, las sensaciones kinestésicas y las experiencias visuales incluyen toda una variedad de estímulos para expresión. Los niños que rara vez se sienten influidos por las propias experiencias perceptivas demuestran poca habilidad para observar y poca agudeza para apreciar diferencias en los objetos. Las variaciones de color, las diferencias en las formas, la apreciación de la suavidad o la aspereza, la sensibilidad a la luz y a la oscuridad, forman parte de la experiencia creadora (p.46).

### **Desarrollo social.**

El desarrollo social de los niños puede apreciarse fácilmente en sus esfuerzos creadores. Los dibujos y las pinturas reflejan el grado de identificación que el niño tiene con sus propias experiencias y con las de otros. Los niños muy pequeños comienzan a incluir algunas personas en sus dibujos tan pronto abandonan la etapa del garabateo. En efecto, generalmente el primer objeto reconocible en los dibujos de un niño es una persona. A medida que el niño crece, su arte va reflejando el progresivo conocimiento que adquiere del medio social en que vive. Las personas ocupan el mayor porcentaje del contenido subjetivo de los trabajos del niño, a medida que la criatura desarrolla una mejor apreciación de los seres humanos y de la influencia que estos ejercen en su vida (Lowenfeld y Lambert 1980, p.46).

De ahí que en el desarrollo del niño, el dibujo representa su cotidianidad, y su relación con el otro, sin importar el desarrollo gráfico, si es garabateo o dibujo esquemático; ya que en estos tienden a aparecer otras personas. En ocasiones en la escuela o jardín de infantes se



solicita al niño que se dibuje, con el ánimo de que adquiera destreza y precisión en el dibujo de la figura humana y que este sea un momento para el reconocimiento del otro, pero cuando se deja a la expresión del niño y el deseo de plasmar su experiencia se observa que en sus composiciones hay otro ya sea un familiar cercano, un amigo e inclusive a animales del entorno. Poco a poco sus dibujos van representando una historia, evidenciando su relación con su comunidad y los grupos a los cuales pertenece (la experiencia en casa, la fiesta de cumpleaños, el juego con sus amigos, la visita a un lugar específico, la calle, el parque etc.).

De manera que surge una visión más amplia, en cuanto se genera la extensión del yo a lo cultural, la vivencia y a lo cultural. Tanto medio de expresión como la expresión social dan cabida a otros poco a poco, dando cabida al desarrollo de lecturas del medio y de representaciones más elaboradas.

### **Desarrollo estético.**

El desarrollo estético suele considerarse como un factor básico de cualquier experiencia artística. La estética puede definirse como el medio de organizar el pensamiento, los sentimientos y las percepciones en una forma de expresión que sirva para comunicar a otros estos pensamientos y sentimientos. Cuando la organización es en palabras la llamamos prosa o poesía; si la organización es en tonos, decimos que es música, si se basa en los movimientos del cuerpo la denominamos danza, y si se logra por medio de líneas, formas y color, la distinguimos como plástica (Lowenfeld y Lambert 1980, p.48).

La estética como medio posibilita organizar el pensamiento, sentimientos y percepciones que se reciben, tanto puede ser personal como grupal, pues a través de ella las subjetividades recobran gran importancia. No obstante vale la pena tener presente, que cuando se habla de estética no se habla desde la perspectiva de lo bello estéticamente o la utilización adecuada de una técnica y lo pulido que pueda quedar un trabajo según la percepción del ojo adulto en cuanto se hace referencia a las obras infantiles.

En el sentido del dibujo la estética genera organización, percepciones y sentimientos, a través de formas, líneas y colores, un universo de percepciones únicas en cuanto cada quien expresa desde su subjetividad su sentir y esto hace que en el caso del dibujo las formas los colores y líneas se generen de acuerdo al desarrollo tanto interno como externo.

## **Desarrollo creador.**

El desarrollo creador comienza tan pronto como el niño traza los primeros rasgos. Lo hace inventando sus propias formas y poniendo algo de sí mismo, de una manera que únicamente suya. Partiendo de este simple conjunto propio, hasta llegar a la más compleja forma de producción creadora, hay muchos pasos intermedios. Dentro de los dibujos y las pinturas de los niños, se puede descubrir el desarrollo creador en el independiente e imaginativo enfoque del trabajo artístico (Lowenfeld y Lambert 1980, p.49).

Por lo tanto, un niño, en el momento que se involucra, no necesariamente a una hoja, si no en la relación de la exploración del medio, inicia su proceso creador. Póngase en caso aquel niño pequeño que descubre que en su papilla con su dedo puede realizar movimientos y sigue realizando varios trazos ya sean circulares, rector, ondulados, son indicio de creación. O aquel niño más grande que toma varios elementos y elabora figuras que están enmarcadas en una experiencia.

Durante el proceso creador del niño se genera la libertad, desde la perspectiva de la exploración, la experimentación, la relación con su proceso lo afectivo y emocional que emergen desde la experiencia artística en sí misma. Se hace énfasis en que no se hace referencia a la libertad del llamado dibujo libre, sin ningún intencionalidad; por el contrario a un dibujo de la libertad pero desde la subjetividad de cada quien, la libertad emocional, espiritual y relación con el entorno; de ahí que no se busque una homogeneidad en las composiciones de los niños y que todas representen la mismas formas, espacios y características.

En definitiva, el desarrollo del arte en el niño cobra una gran importancia, en cuanto moviliza todo el desarrollo integral: físico, comunicativo, intelectual, perceptivo, creador y personal social; de modo que el desarrollo no es fragmentado, de ahí que en la educación artística una experiencia debe estar cargada de elementos que apoyen el desarrollo desde una perspectiva holística.

## **El Dibujo Infantil, Perspectivas y el Significado de este Para los Adultos y el Niño**

El dibujo de un niño siempre capta la atención por parte del adulto, quien busca a través del sentido de la vista observar la composición que le va a suscitar ya sea un interés o desinterés por las formas, colores, la representación de este para el compositor entre otros.

Pero siempre que un adulto se encuentre frente a una obra de un niño tiene la necesidad de dar un significado a esta ya sea de fascinación o de rechazo, pues su mirada puede ser con ojos de niño o de adulto.

Cuando se ve con ojos de niño evoca experiencias, sentimientos y sensaciones que lo transportan al mundo infantil, lo contrario de observar el dibujo con ojos de adulto, desde una perspectiva que se ha formado en torno a normas, técnicas, estereotipos sociales y sobre todo las convenciones de los símbolos, así que traemos a colación una frase de Picasso “Yo antes dibujaba como Rafael, pero me llevó una vida entera aprender y dibujar como un niño”.

Con el trasegar del tiempo se ha generado una buena información en torno al dibujo, lo que hace posible identificar el significado de este en determinados espacios, reconocimiento y utilización, así que el dibujo tiene diferentes formas de ser visto.

Una de las formas de mirar los dibujos y pinturas de los niños es a través del enfoque psicoanalítico, aquel que, por lo general, tiene una base de psicología clínica. En lo expuesto por Lowenfeld y Lambert (1980):

El dibujo o la pintura se usan como una técnica proyectiva en la que el niño pinta o dibuja lo que es importante para él y cada línea o espacio se considera términos de su relación con el total de la pintura, particularmente interesante para este tipo de observador en la figura humana. La forma en la que están dibujados los brazos el tamaño del cuerpo en comparación con el resto de la figura y el número de botones de la camisa o el vestido son considerados a veces de importancia. (p. 32)

Cambier Anne (1992), también hace referencia en su libro el dibujo del niño sobre lo psicoanalítico, enfocándose en lo psicométrico en el cual “la evolución de la representación humana se asocia a la existencia y uso del test”. (p. 51).

Por consiguiente, se puede afirmar que para este enfoque la figura humana toma gran relevancia en el análisis psicológico para evidenciar los trastornos del niño, dejando a un lado el dibujo como una representación artística o creativa.

Según Salvador (2001), el dibujo posibilitó al psicoanálisis, una herramienta que va a permitir identificar la expresión de los sentimientos “Ya Freud había advertido que a menudo los pacientes que tenían dificultad para comunicar sus sueños solían expresar: “ Podría dibujarlo, pero no sé cómo decirlo”. Pronto los dibujos recobraron un significado simbólico equivalente al de los sueños” (p.31).

De modo que el dibujo desde el psicoanálisis tomo una gran fuerza, al ser reconocido como recurso, para ser hoy reconocido en cualquier batería de test proyectivos; esto en concordancia con la gran literatura que se encuentran respecto al tema; del mismo modo la tendencia por parte del adulto a caracterizar a un niño por medio del dibujo, sin tener una formación psicológica; es usual escuchar a un adulto observar el dibujo del niño y asociarlo con una característica, es bueno, es rebelde, está pasando por una crisis, tiene determinado problema por que dibuja a un lado de la hoja (problemas de inseguridad etc.). No siendo este el objetivo del dibujo en arte y, si bien es cierto un niño por medio del dibujo representa diversas experiencias, hay que indagar y generar un vínculo de comunicación para reconocer lo que quiere expresar por medio de su dibujo. Ejemplo de esto la experiencia vivida por una maestra quien en un dialogo informal comenta una situación en una institución educativa distrital, “-Valentina una niña de 5 años que en sus dibujos resaltaba una imagen, con gran persistencia; la cual plasmaba en papel, en otros medios como tablero, pupitre etc. La figura se asemejaba a una figura fálica, la maestra se sentía angustiada, pensando que la niña pasaba por una situación de presunto abuso; la maestra junto a orientación empezaron a indagar, cuando al hablar con la niña ella manifestaba que ella sería una astronauta y su dibujo era el cohete para viajar a la luna-”.

La maestra después de esta experiencia pudo reflexionar con respecto a la tendencia de analizar los dibujos de los niños, y aún más desde una visión adulta; reconociendo que el diálogo y la interacción del niño durante la elaboración de sus composiciones, puede enriquecer aún más la experiencia, generándose en un dialogo constante, en el que las preguntas también recobran un papel importante, pues no se debe hacer preguntas enfocadas a estereotipos, competitividad, la comparación y los juicios de valor: porqué dibujaste eso, qué es tu dibujo, porqué tiene esas orejas tan grandes, pero por qué no dibujaste tal parte, de ese color no es el objeto; o, la utilización de calificativos como: es un dibujo feo, es un dibujo bonito; tampoco, direccionarlo: está bien pero cambia la forma de tal parte etcétera. Sin importar en realidad que simboliza el dibujo para el niño, pues en este no se está representando una situación externa a las vivencias, si no propia del niño reconociendo el dibujo como personal, como aquella huella propia. Dado que dos dibujos en el mundo no van a ser iguales (al menos que sea una réplica de una obra artística), la experiencia es única y se interioriza de acuerdo a la vivencias personales y el ambiente.

De manera que la interacción y el dialogo tienen un papel importante en el proceso del dibujo y en el resultado; no es tanto recurrir a la pregunta qué dibujaste o porqué, ya que esto puede generar en el niño la percepción de que su dibujo no representa lo que el adulto quiere o la sensación de que no se ha dibujado bien según las expectativas del dibujo, la clave es la invitación a que el niño cuente su dibujo, lo que genera esa expresión y comunicación de la esencia de lo que el dibujo comunica, así que este se identifica como un medio de comunicación, retomando a Salvador (2001):

El niño siempre dibuja para alguien, aunque ese alguien puede ser el mismo o una persona que no esté presente y a la que a lo mejor nunca tendrá ocasión de dárselo, pero lo hizo para comunicarle, contarle algo. Pone al descubierto una parte de sí mismo, y establece un dialogo con aquellos a quienes muestra su obra. (p.19)

De ahí que la escucha para reconocer al otro, al interlocutor, hará posible que el niño se identifique en su ambiente y su voz sea escuchada, y por parte del adulto la escucha y el diálogo va a generar la toma de conciencia y la reflexión frente a la idea de ver el dibujo con ojos de adulto y la tendencia los juicios de valor desde la creencia o conjeturas.

Retomando nuevamente la postura de Lowenfeld y Lambert (1980) en torno a la mirada de dibujo desde enfoque psicológico, se puede decir que el análisis del dibujo, se ha de dejar a la parte clínica, mediante la cual se provoca el sentido psicoanalítico, en el que prima conocer las relaciones del niño con los conflictos que lo rodean, es así como el dibujo tiene un sentido clínico y no pedagógico, por lo tanto se buscan detalles para identificar situaciones o acontecimientos que causan conflictos en la vida del infante, por lo tanto el dibujo es un medio de comunicación donde el niño libera tensiones o situaciones difíciles de su vida y a la vez se espera que mediante la verbalización esta contribuya como terapia, es así como el dibujo es el diagnóstico que permite conocer el estado de salud mental del niño.

Un segundo enfoque es el generado por el psicólogo del comportamiento, según Lowenfeld y Lambert (1980):

El cual al observar los dibujos de los niños ve configuraciones diferentes a las del psicólogo clínico, el psicólogo del comportamiento se preocupa más por las actividades del niño que refuerzan y moldean su comportamiento, cree básicamente que el medio es el primer responsable de la formación del niño. A medida que creemos o modifiquemos el medio según distintas normas (pautas) el niño mismo cambiará y reflejará las experiencias que ha tenido, sus dibujos por consiguiente también cambiarán y reflejarán sus procesos mentales. (p. 33)

El enfoque anterior permite analizar que el dibujo es un reflejo que depende del entorno en el cual vive el niño y este puede ser modificable, de acuerdo al cambio de su ambiente o de las situaciones por las que esté pasando el infante. En esta perspectiva, el dibujo tiene un interés hacia la influencia de la parte afectiva, social y ambiental, pero el niño no es participante activo, pues todo se modifica de acuerdo a la lectura que se hace de su obra como producto pero no como proceso. Esto se verá reflejado en las dinámicas y el contexto en el que vive, convirtiendo el dibujo en una herramienta para hacer una lectura del comportamiento del niño de acuerdo con su entorno.

A estos enfoques psicológicos y de análisis se le suma la psicoterapia, según lo expuesto por Salvador (2001), el dibujo: “por su valor relajante de tensiones (catártico) y curativo (terapéutico), es identificado como instrumento en psicoterapia”. (p.31).

Esto referenciado en el reconocimiento del dibujo como expresión de emociones, en cuanto a través de este se manifiesta rechazo, amor, disgustos etc. Y solo a través del dibujo desde una perspectiva terapéutica, el niño podrá liberar tensiones con respecto a situaciones que le generan conflictos, por ejemplo el nacimiento de un hermano y el sentimiento de sentirse rechazado, o la agresividad, lo que le va a permitir liberarse de una situación y no quedarse anclado a esta. La guía durante la terapia consiste en que el niño recobre la confianza e interiorice su papel como hermano mayor.

Una cuarta forma de analizar los dibujos de los niños es hacerlo desde el punto de vista del desarrollo. En este caso el dibujo o la pintura se examina para ver como el niño responde a lo que se espera de él en cada edad particular, tal como lo expresa Lowenfeld (1980):

Se supone que el niño es, básicamente un individuo en movimiento y transformación, que sigue un esquema predeterminado de desarrollo aunque dicho esquema varía considerablemente. Cada etapa de desarrollo sigue a la precedente a una secuencia lógica y cada una es un trampolín para la siguiente. (p. 35)

Este enfoque a diferencia de los dos primeros, muestra que el dibujo representa las etapas del niño, caracteriza al niño y hace una referencia de qué puede dibujar de acuerdo a su edad y sus capacidades; el desarrollo se presenta como una secuencia lógica por etapas, se tiende a creer erróneamente que si el niño no cumple con los objetivos específicos de una de las etapas, no está listo para seguir a la otra.

Según Cambier (1992), las diferentes etapas de evolución de un dibujo de un niño entre los 3 años y un mes y hasta los 5 años y 7 meses se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 10

*Evolución del dibujo*

<b>Tipo de dibujo</b>	<b>Edad</b>
Primer esbozo de monigote	3 años
Círculos definidos, aislados, espirales anillos concéntricos	3 años y 20 días
Perfeccionamiento del círculo	3 años y 1 mes
Correspondencia entre la forma del objeto y la forma del dibujo	3 años 3 meses
Aparición del primer esquema	3 años 5 meses
Primera casa reconocible	4 años 1 mes
Representación del sol y esbozo del cielo	4 años 2 meses
Evolución de los esquemas esbozo de escena	4 años 3 meses
Personajes primitivos pero estructurados	5 años
Efecto de transparencia	5 años 1 mes
Primer paisaje	5 años 2 meses
Representación de la línea del suelo diferente a la orilla de la hoja de papel	5 años 3 meses
Escenas complejas	5 años 7 meses

Fuente: Cambier Anne (1992, p. 45)

La anterior tabla es la muestra del desarrollo del dibujo de acuerdo a las edades, en esta llama la atención lo riguroso que es al precisar los meses. Si bien es cierto que la línea es la base del dibujo, con este aporte el dibujo se percibe desde la perspectiva natural, en cuanto habla de correspondencia de objetos y la forma del dibujo, sumándose el interés persistente del desarrollo motor y, también, haciendo referencia a los círculos y al perfeccionamiento (introducción de la figura geométrica). Si bien son ciertos los aportes de la evolución del dibujo, pues han servido de base para reconocer el desarrollo del niño, no son una camisa de fuerza, estática y rigurosa; puesto que el desarrollo también está influenciado por la época, la cultura y el ambiente en el que se desenvuelve el niño.

No obstante no hay que tomar distancia de todos los aportes del desarrollo, puesto que hacen posible el reconocimiento de este y su importancia en los primeros años de vida; pero si es indispensable reflexionar con respecto a estos y su relación e intención con el desarrollo del niño.

El arte y la expresión a través del dibujo son subjetivos, lo que quiere decir que es propio de cada sujeto. Además, el niño puede representar en ciertos momentos la figura humana, la casa, el sol (figuras universalmente representadas en edades pequeñas). Esto no quiere decir que deben presentar los mismos trazos y tampoco representar el objeto como tal, pues si bien es cierto un niño sabe que una persona tiene orejas, pero no necesariamente las plasma en su dibujo, ya que solo dibuja lo que en realidad le parece importante o evoca una experiencia, pues puede existir el niño que dibuja la figura con unas orejas con un gran tamaño sin proporción al real, siendo una representación que para él evocan un recuerdo o un significado específico.

Si bien es cierto que estos enfoques abundan en la literatura; contrario a lo que se evidencia en el campo del arte, es poco el material que se ha generado con el tiempo y la reflexión en torno a qué representa el dibujo para el niño y el desarrollo del arte en la educación inicial.

Con respecto a qué es el dibujo para el niño, Salvador (2001) manifiesta:

Todos los niños dibujan sin necesidad de ser conducidos a ello. El dibujo, al principio- antes de que la escuela lo convierta en una obligación- es un acto espontáneo, que surge del niño sin más influencia por parte del adulto que la de ser modelo a imitar. No es necesario decirle a un niño que dibuje, como tampoco lo es ordenarle que juegue. (p.17).

Desde esta perspectiva se reconoce que tanto juego como dibujo son inherentes al desarrollo, se presentan de forma natural; manifestaciones que traen consigo una carga emocional para la expresión del niño, quien siente gratificación cuando emprenden la aventura de dibujar o jugar, así que una tarea importante del adulto es proporcionarle un ambiente que propicié espacios de goce para el juego y el dibujo, como medio de expresión y comunicación, de interiorización y exteriorización de la cultura. El juego y el dibujo son prácticas de expresión y activadores del desarrollo integral, en las que no hay que imponer nada; por lo que el adulto será una guía en los procesos naturales del niño que se van generando en la relación con el otro, en un proceso de alteridad.

Para Salvador (2001) el dibujo es considerado como juego:

El dibujo es para el niño un juego en primer lugar, y disfruta con el cómo cuando juega con sus muñecas o coches. Con estos objetos y personajes vive aventuras, sentimientos y deseos. Inventa con ellos historias en las que puede estar presente tanto su realidad como sus argumentos irreales, fantásticos e incluso imposibles. No vamos a intentar revelar lo evidente: el niño necesita el juego para crecer y desarrollarse y es un factor importante para



su equilibrio emocional. Algo semejante sucede con el dibujo, ese gran olvidado que participa con creces de estos valores. (p. 17).

Una característica del arte es la activación del goce en el niño, los diferentes lenguajes artísticos son una fuente inagotable de placer, lo que permite asociarlo con el juego. En el proceso del dibujo, se recrean aventuras, juegos e historias, que pueden estar enmarcadas en lo real como en la fantasía. En esa similitud con el juego el niño por medio del dibujo juega recreando, desde su interior plasma en el papel aquel momento que evoca el juego en el patio de descanso, el vínculo con la madre, las acciones de aquel personaje que se quiere ser, así que el dibujo se convierte en ese juego que durante su elaboración posibilita la creación de una historia, la cual será usual escuchar mientras se dibuja.

En el desarrollo del dibujo desde una perspectiva artística se reconoce el trabajo de Lowenfeld y Lambert, quienes describen unas etapas del desarrollo artístico en el niño (haciendo énfasis que el desarrollo es continuo pero no uniforme), en este ejercicio investigativo se hace énfasis en los comienzos de la autoexpresión, la etapa del garabateo de 2 a 4 años y los primeros intentos de representación, la etapa preesquemática: de 4 a 7 años.

### **Los comienzos de la autoexpresión, la etapa del garabateo de 2 a 4 años.**

En esta etapa del garabateo el arte contribuye al desarrollo, pues el niño a través de este logra una interacción con el medio que le rodea. En cuanto las percepciones y las reacciones frente al medio son los cimientos para el proceso y las formas artísticas que se desarrollan en el proceso creador.

Según Lowenfeld y Lambert (1980):

Aunque el niño se exprese vocalmente muy temprano, su primer registro permanente por lo general toma la forma de un garabato alrededor de los dieciocho meses de edad. El primer trazo es un paso muy importante en su desarrollo, pues es el comienzo de expresión que no solamente lo va a conducir al dibujo y a la pintura, sino también a la palabra escrita. La forma en que estos primeros trazos sean recibidos puede influir mucho en su desarrollo progresivo. Es lamentable que la palabra garabato tenga connotaciones negativas para los adultos. (p. 119)

Esos trazos tienen una gran carga de significado, en cuanto se asocian con el desarrollo del lenguaje, el desarrollo intelectual, el desarrollo motor y emocional. El niño inicia un proceso con sus primeros garabatos, emprende una relación artística con la vida, con su experiencia, se abren vías para la liberación emocional, afectiva y creativa.



*Figura 15.* Niños del nivel de Caminadores, dibujando en arena. Garabateo descontrolado, que genera placer y sensaciones para reconocer el medio y percibir sensaciones táctiles. Elaboración propia (2014).

### **Garabateo desordenado.**

Para Lowenfeld y Lambert (1980):

Los primeros trazos generalmente no tienen sentido, y el niño parece no darse cuenta de que podría hacer de ellos lo que quisiera. Los trazos varían en longitud y dirección, aun cuando puede haber alguna repetición a medida que el niño mueve el brazo hacia adelante y hacia atrás. A menudo, el niño mira hacia otro lado mientras hace estos trazos y continúa garabateando.

Es importante mencionar el hecho de que los garabatos no son intentos de reproducir el medio visual circundante. Los garabatos mismos tienen, en gran medida, como base, el desarrollo físico y psicológico del niño, y no una intención de representar algo. (p.120).

En este momento los garabatos sin control, proporcionan al niño la liberación de emociones y contribuyen a su desarrollo motor, pueda que no realice una relación con los trazos y sus vivencias; pero poco a poco esta relación va a emerger en cuanto va quedando marcha atrás el desarrollo del yo, para generarse la interacción y el reconocimiento del otro.



*Figura 16.* Niños del Nivel de Párvulos. Garabateo descontrolado, que contribuye al desarrollo de la coordinación, a relacionarse con el otro y al desarrollo progresivo. Elaboración propia (2013).

### **Garabateo controlado.**

En algún momento, el niño descubrirá que hay una vinculación entre sus movimientos y los trazos que ejecuta en el papel. Esto puede suceder unos seis meses, aproximadamente, después que ha comenzado a garabatear. Es un paso muy importante, pues el niño ha descubierto el control visual sobre los trazos que ejecuta (Lowenfeld y Lambert, 1980, p. 122).

Es un momento importante, el niño empieza a hacer la relación visual con el trazo, la línea toma diferentes formas y proporcionar un mayor placer, en cuanto surge el deseo de realizar constantemente garabatos.

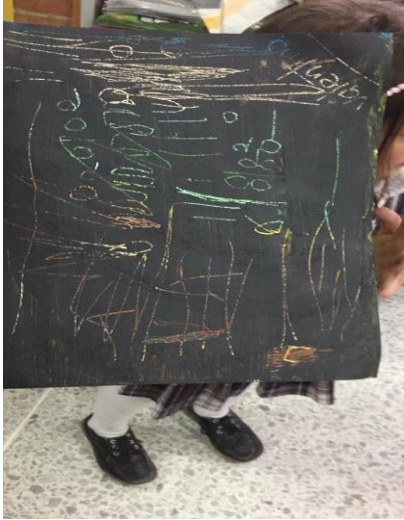


*Figura 17.* Niños de Grado Jardín. Garabateo Controlado. En el cual la línea se manifiesta en sus diferentes formas y especialmente en formas circulares. Elaboración propia (2016).

### **El garabato con nombre.**

Esta nueva etapa es de mucha trascendencia en el desarrollo del niño. En este momento el niño comienza a dar nombre a sus garabatos. Puede ser que diga: Esta es mamá, o: este soy yo, que estoy corriendo, aunque en el dibujo no se pueda reconocer ni a la madre ni a él. Esta actitud de dar nombre a los garabatos es muy significativa, pues es indicio de que el pensamiento del niño ha cambiado. Antes de esta etapa, el niño estaba satisfecho con los movimientos que ejecutaba, pero ahora ha empezado a conectar dicho movimientos con el mundo que lo rodea (Lowenfeld y Lambert, 1980, p. 124).

De manera que en el momento que el niño da nombre a su garabato, va reconociendo que puede representar el mundo que le rodea, dar a conocer al otro y así mismo; en ocasiones tendrá intención de dar conocer al adulto lo que ha dibujado, o simplemente es la exteriorización de su Yo y el vínculo que ha creado con el ambiente.



*Figura 18.* Niños de Grado Jardín. Garabateo con Nombre. La niña dibuja con intención representa un juego en el parque, al narrar a su maestra, da nombre a sus dibujos. Lo que le posibilita interiorizar la experiencia del medio para plasmarla. Cepeda (2016).

### **Primero intentos de representación. La etapa pre esquemática de 4 a 7 años.**

Esta etapa va surgiendo de los últimos momentos del garabateo; el dibujo pasa del garabato a la forma consiente. Como se afirma en Lowenfeld y Lambert (1980):

Se puede considerar los dibujos de los niños de esta edad como el resultado de la evolución de un conjunto indefinido de líneas hacia una configuración representativa definida. Los movimientos circulares y longitudinales evolucionan hacia formas reconocibles, y estos intentos de representación provienen directamente de las etapas de garabateo. Generalmente, el primer símbolo logrado es un hombre.

Esta creación consciente de formas adquiere gran significado si pensamos que es el comienzo de la comunicación gráfica. Los trazos y garabatos van perdiendo cada vez más su relación con los movimientos corporales, son ahora controlados y se refieren a objetos visuales. (pp. 147 - 148).

En este sentido se reconoce que el dibujo tiene una evolución. En los primeros momentos de garabateo el niño demuestra interés por la etapa kinestésica, la cual se manifiestan en el dibujo de líneas y movimientos; poco a poco el desarrollo del garabateo va cobrando otro valor, y esto sucede cuando el dibujo va representando tanto las acciones propias como la relación con el otro y el ambiente. Una gratificación para el niño, puesto que se van generando las formas reconocibles y las figuras con gran connotación como las personas, casas, árboles, soles y animales. Estos dibujos van progresando hasta cobrar una forma que se distingue, acompañada por una historia. Persisten los dibujos de la figura humana y la casa.



*Figura 19.* Elaboraciones Figura humana de niños de 4 y 5 años, participantes del programa de primera infancia instituciones distritales. Elaboración propia (2017).

En esta etapa se identifican ciertas características a tener presentes, que se referencian en la obra de Lowenfeld y Lambert (1980), como lo son: el significado del espacio y el color y los dibujos presquemáticos como reflejo del desarrollo.

El espacio también cobra significado para el niño bajo los presupuestos de Lowenfeld y Lambert (1980), que reconocen del espacio lo siguiente:

El niño concibe el espacio como aquello que lo rodea. Es decir, los objetos aparecerán arriba, abajo o uno junto a otros objetos que también están en el suelo. Posiblemente esto se comprendería mejor si miráramos por toda la habitación e hiciéramos la lista de lo que vemos: Hay una mesa, una luz, una silla, y yo estoy en el medio. (p.149).

Esto quiere decir que los niños conciben el espacio desde una perspectiva diferente al adulto, a simple vista pareciese que los objetos que comprenden el dibujo estuvieran ubicados sin importar su ubicación y características. Pero esto no es así, ya que el niño tiene en cuenta todos los detalles de las experiencias y aún más las que representan mayor significado, por lo que el espacio se identifica como algo que está al rededor del niño.



*Figura 20.* Elaboraciones Casas de Niños de 4 y 5 Años, participantes del programa de primera infancia instituciones, distritales. (2017) Elaboración propia (2017).

En lo que respecta al significado del color, en esta etapa hay más interés por la relación dibujo - objeto, que por la relación dibujo – color (Lowenfeld y Lambert 1980), el niño inicia creando formas consientes, y esta es su mayor gratificación. Si en la etapa del garabateo recurrirá a los colores para hacer distinciones, ahora utiliza las líneas para elaborar formas y comparar estas más por la forma que por el color.

Es usual reconocer en los dibujos de los niños, que el color empleado resulta no tener significado con el color del objeto representado, una representación de una persona puede ser de color azul, verde, morado etc., según sea el interés y significado del color para el niño.

Entre otras cosas el dibujo no es solamente una actividad gratificante para el niño, también promueve su desarrollo personal social y cognitivo, desarrollando relaciones y pensamientos que son propicios para el proceso de su aprendizaje. En el desarrollo del niño, Lowenfeld y Lambert (1980), subscriben que:

El desarrollo de conceptos en el arte y sus relaciones con la realidad puede ayudarnos a comprender el proceso mental infantil. Puesto que es una edad en la que hallamos gran flexibilidad y variación en los dibujos, también nos encontramos en ella con rápidos cambios en el modo de pensar. No estamos considerando el pensamiento solo como la tranquila contemplación de un problema, sino que estamos considerando el desarrollo



intelectual en su totalidad, que a esta edad esta encantadoramente mezclado con fantasía, realidad y respuesta biológicas al medio ambiente. (p.157).

Se reconoce que el desarrollo intelectual posibilita diversidad y flexibilización en el desarrollo de dibujos, los cuales son fuente para incentivar la fantasía, la realidad y las respuestas biológicas con relación al medio. No solamente las experiencias en torno a la percepción kinestésica es importante (de hecho ya no tiene ese gran valor como lo tenía en la etapa del garabateo), ya entran también a cumplir un papel importante las experiencias vividas pues de acuerdo a estas se van representando las cosas, las cuales cambian a mayor conciencia que se ha de tener de los objetos con los cuales el niño tiene contacto.

En esta etapa se une el funcionamiento del desarrollo motor con la percepción visual, en cuanto se genera una relación con el objeto y el sentido de la vista para emprender un dibujo con diferentes formas, los cuales son cambiantes por la discriminación perceptiva que se da durante la etapa preesquemática.

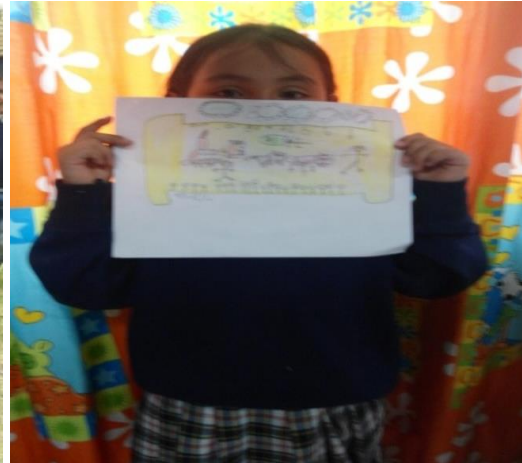
Bajo este presupuesto se reconoce el dibujo como apoyo en la evolución del desarrollo del niño, lo que quiere decir que el niño ha de tener una maduración de acuerdo a su proceso y ritmo; si se busca incidir en ese proceso de maduración y exigir más, simplemente la participación del niño no tendrá significado, así que si se persuade a un niño a dibujar figuras geométricas con características propias de una técnica, proporciones, simetrías y manejo de espacios, no tendrá el resultado esperado. Para llegar a experiencias en las que se afiance el dibujo, han de existir con anterioridad variedad de experiencias, que abran campo a una evolución del dibujo. Un ejemplo a traer a colación es el que se señala en Lowenfeld y Lambert (1980):

Por ejemplo, tratar de enseñar a un niño de tres años a dibujar un cubo sería una gran pérdida de tiempo. Lo que hace falta es una cantidad de experiencias previas: un año de garabateo para establecer el control visomotor, un año de manipulación de objetos para familiarizar al pequeño con la bi y la tridimensionalidad, un año de dibujo de expresividad física, para perfeccionar la comprensión de los términos izquierda y derecha, arriba y abajo, adelante y atrás. Entonces estaremos listos para enseñar al niño a dibujar un cubo. (p.164).

Se considera así que el apoyo al desarrollo del niño no está en influir en su madurez, si no en dejar que este proceso se genere en la promoción de experiencias, proporcionando un

ambiente que favorece las pautas de desarrollo. Por medio del arte se contribuye al desarrollo de la percepción, de la facultad creadora, del desarrollo intelectual y social.

A continuación se muestran algunas fotografías con niños en un proceso de etapa preesquemática.







*Figura 21.* Fotografías, tomadas en el ejercicio de relación juego y dibujo en el seminario de investigación II, de la Maestría Estudios en Infancias, en plasmar y contar los juegos preferidos a través del dibujo, participantes niños del grado transición edad 5 a 6 años, pertenecientes a una institución distrital. Elaboración propia (2017).

En los dibujos sobresalen los juegos de su ambiente escolar como el juego simbólico “los gaticos”, los de persecución como policías y ladrones, y los de raptar y trepar. Esto demuestra las características propias de la etapa preesquemática, aquí el dibujo recobra el valor del acompañamiento de la historia, el reconocimiento del otro, el deseo y el interés por representar la vivencia y el dibujo como juego y medio de comunicación en cuanto se va narrando la significación del dibujo. En esta etapa se ha pasado de las líneas, al desarrollo de dibujos, los cuales integran elementos importantes y asociados al movimiento tal como lo mencionado en Mura (año):

Algunas pautas de este desarrollo son muy llamativas. Por ejemplo, los primeros dibujos consisten en grupos de líneas o trazos de diferentes tamaños que se repiten con mayor o menor regularidad; alrededor de los cuatro años comienzan a ser claramente reconocibles en los dibujos las figuras humanas y animales, el sol y las casas; posteriormente las figuras humanas desarrollarán movimientos y acciones, y exhibirán minuciosos detalles de su anatomía y de sus vestidos. (p.54).

Dentro del proceso evolutivo del lenguaje el dibujo se debe reconocer como un lenguaje plástico, que se da en un proceso evolutivo y esto se evidencia en la representación gráfica infantil. Kellogg identifica al niño como un pequeño artista que crea su propio repertorio de

elementos visuales. En su trabajo de investigación sugirió una serie de momentos en los que el niño representa a través de líneas sus dibujos.

Las siguientes son figuras del garabateo básico según Kellogg.

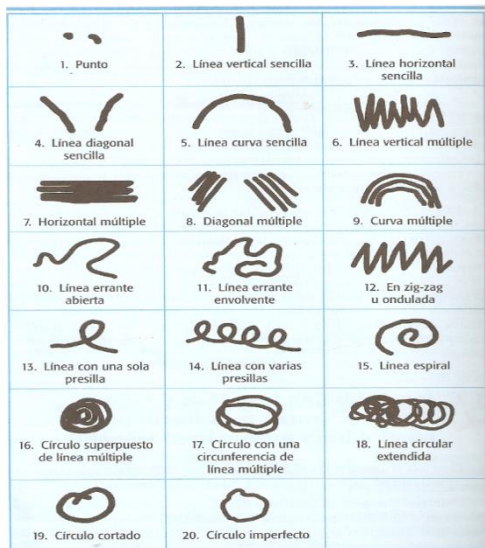


Figura 22. Garabateo de los niños (Alfabeto) de Kellogg. Recuperado de <http://arteducationbox.blogspot.com/2012/08/el-archivo-de-dibujos-de-rhoda-kellogg.html>

Malaguzzi destaca las primeras huellas gráficas, e invita a reconocer los primeros gestos representados en garabatos, cargados de significado, en ejemplos como los de Kellogg.

### Perspectivas contemporáneas del dibujo

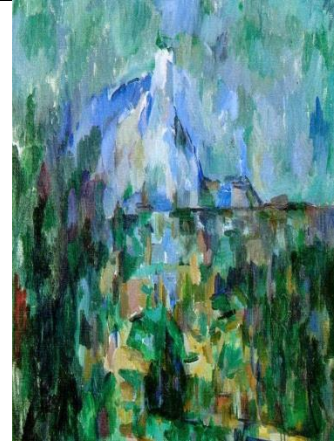
En relación con las perspectivas contemporáneas del dibujo, a continuación se presenta, sintéticamente, las características de las obras de dibujantes como Paul Cezanne, Pablo Picasso, Salvador Dalí, Marcel Duchamp, Alberto Giacometti, Kazimir Malevich, Barnett Newman, Christo Vladimirov, Luis Gordillo, Jackson Pollock, Robert Morris, Robert Smithson, Matt Mullican y Thomas Bayrle.

Tabla 11

#### *Perspectivas contemporáneas*

Dibujante contemporáneo	Características de sus obras	Obra
-------------------------	------------------------------	------

- 
- Paul Cezanne**
- Arte primitivo.
  - El paisaje es un Lienzo.
  - Son obras que sitúan sensaciones colorantes, en sus manchas discretas.
  - Realiza modulaciones de tonos de colores.
  - Los espacios se preparan para instalar objetos y palabras.



Recuperado de:

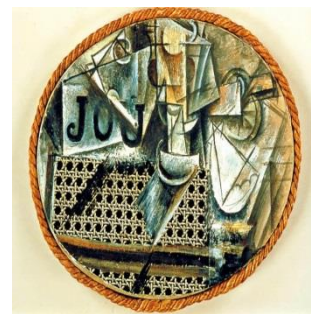
<http://masdearte.com/especiales/cezanne-paisajes-cubismo/>

- Pablo Picasso**
- El arte siempre ha sido arte.
  - El arte es como un juego.
  - Realiza obras cubistas enmarcada en la realidad
  - Utiliza el collage introduciendo elementos reales, a las representaciones de la realidad.



Recuperado de:

[https://elpais.com/cultura/2012/09/26/actualidad/1348659484\\_738270.html](https://elpais.com/cultura/2012/09/26/actualidad/1348659484_738270.html)



Recuperado de:

<http://arteudima.blogspot.com/2014/05/naturaleza-muerta-con-silla-de-rejilla.html>

---

**Salvador Dalí**

- Aborda el arte a partir del movimiento surrealista.
- El dibujo huella de la propia acción física a dibujar.
- Los dibujos son expresión del estado de ánimo y la personalidad.



Recuperado de:

<https://3minutosdearte.com/pensamientos/declaro-la-independencia-de-la-imaginacion-y-el-derecho-del-hombre-a-su-propia-locura-dali/>

**Marcel Duchamp**

- Es la corporeidad un atributo.
- Los sentidos se plasman en sus obras, en esculturas de sonidos, lo táctil y corporeidad.
- una obra se basa en la experiencia, manualidad y la expansión sensitiva, proyecciones del creador y su corporeidad.
- Hace un uso plástico de los juegos del lenguaje.



Recuperado de:

<https://i.pinimg.com/originals/a6/2a/17/a62a179a671e3d11a2d2e2120d98a8b3.jpg>

**Alberto Giacometti**

- Es el dibujo, como primer bastón de contacto con el mundo.



Recuperado de:

<https://www.fenmuguerza.com/descubriendo-a-los-maestros-alberto-giacometti/>

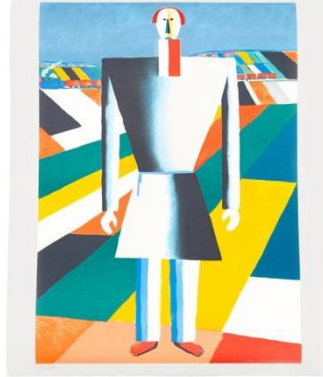
**Kazimir Malevich**

- El espacio artístico es pura expresión.
  - Sobresale el color realización de movimientos imaginados.
-

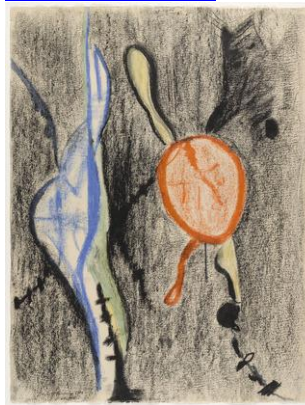
---

**Barnett  
Newman**

- Las pinturas son representaciones de sentimientos.
- Se dibuja con gran pasión.
- El color confiere plenitud.
- El espacio no se manipula, se declara, y así las pinturas se llenan.
- La sensación real del espacio va en todas las direcciones.
- No se enfatiza hacer formas o separar espacios, el dibujo declara el espacio.
- Se trabaja con todo el espacio.



Recuperado de:  
<https://koyac.net/es/obra-de-arte/peasant-in-the-fields/3207>



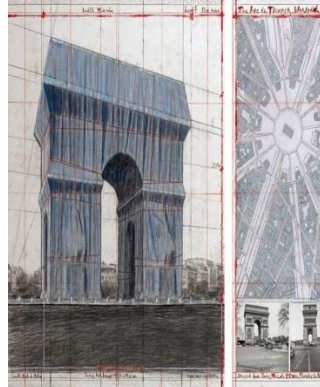
Recuperado de:  
<https://www.wikiart.org/es/barnett-newman/canto-vii-1963>



---

**Christo  
Vladimirov**

- Esencia y naturaleza, en sus obras
- Dibujar para luego llevar a la realidad.
- El ambiente el lienzo.



Recuperado de:

<https://www.franceinter.fr/culture/christo-va-emballer-l-arc-de-triomphe>

**Luis Gordillo**

- Utiliza el espacio y los materiales en grande y crea.
- Las obras son producto de sensaciones recuerdos y fantasías que afloran.
- La acción de dibujar produce sensaciones, en el cuerpo acompañado de la mano en el acto deliberado, recibe un derroche de energía.
- Cada persona posee un sistema de dibujo instintivo propio forma particular de creación.



Recuperado de:

<https://www.razon.com.mx/cultura/retrato-de-un-pintor-entrevista-con-luis-gordillo/>

**Jackson  
Pollock**

- Contempla sus imágenes y reflexiones.
- Se toman días para terminar una obra.
- Sus trabajos están llenos de movimientos y decisiones.
- A través de las obras se libera la subjetividad.
- Invita a realizar experimentos con el color y los materiales.
- Se pinta libremente lo que se tiene en estos días pensamiento.



Recuperado de:

<https://historia-arte.com/obras/pollock-convergence>

**Robert  
Morris**

- El minimalismo características de sus
-

---

obras, que reúne el reconocimiento de superficies planas y la posición de objetos para crear tonalidades de paisajes.



Recuperado de:  
<http://tochocho.blogspot.com/2018/12/robert-morris-1931-2018-observatory.html>

### **Robert Smithson**

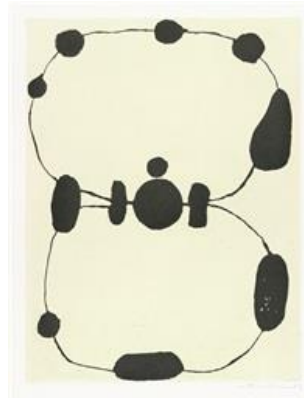
- El dibujo en el arte expandido
- La espiral condensa la travesía de las lenguas. Mapa hipotético que da cuenta de lo metafórico de la naturaleza.
- Aborda el arte de la tierra (Land Art).
- en sus obras el ambiente es importante y están cargadas de sensibilidades para encontrar el cuerpo y reconocer las huellas del espacio interior del Yo.



Recuperado de:  
[www.wikiart.org/es/robert-smithson/spiral-jetty-1970](http://www.wikiart.org/es/robert-smithson/spiral-jetty-1970)

### **Matt Mullican y Thomas Bayrle**

- La noción de dibujo tiene un concepto amplio: obras bidimensionales sobre papel, collages, recortes, Banderas, películas de animación, animaciones, performance.
- Obras enmarcadas en el reconocimiento y la ciudad como símbolo o metáfora.
- Para Mullican, se entra en la imagen para proyectarse en el dibujo.
- Hay obras impregnadas de un vaivén entre realidad y representación, sujeto, símbolo.
- Existe una proyección subjetiva del espacio e ilusión.
- En las creaciones se



Recuperado de:  
<http://www.artnet.com/artists/matt-mullican/untitled-a-h25yy8WLG3n1uEBNQP7SBg2>

---

pueden abordar  
imaginarios colectivos.



Recuperado de:

[https://www.artspace.com/thomas\\_bayle/  
thomas-bayle](https://www.artspace.com/thomas_bayle/thomas-bayle)

---

Fuente: Elaboración propia, tomando los aportes de Gómez, J., Cabezas L., Castro, F, Jiménez, J., Ruiz A., Franquesa, X., García D. En Estrategias de dibujo en el arte contemporáneo. (2006)

Desde la pedagogía Reggio Emilia, las experiencias artísticas deben tomar sugerencias de las artes, no de mirar productos de los artistas, si no las sugerencias que transmiten sus obras y su esencia como pintor, lo que busca, su relación con la imaginación y la realidad. De ahí que en esta investigación se busque identificar las estrategias de dibujantes contemporáneos y ponerlas en sintonía con la educación infantil. Tal como lo expuesto en Vecchi (2013):

#### Sugerencias desde el arte

El taller toma sugerencias de las Artes, tanto pretéritas como contemporáneas. No se detiene tanto Mirar los productos como acatar las sugerencias que nos hacen los artistas, con sus sensibles antenas, a través de sus obras de arte.

#### Ejemplos:

La calidad y la transformación de la luz durante el día (particularmente evidente en los nenúfares de Monet).

El signo (gráfico o pictórico) Cómo escritura, y narración.

El hecho de que un sujeto nunca se presente a sí mismo a través de una única faceta, sino de múltiples puntos de vista, no como un total de estos, sino como una identidad compleja.

Cómo canta y se expresa el color a través de diversos matices hasta alcanzar el punto de expresar una singularidad cromática, como en las obras de Klein.



Materiales percibidos como sustancia cromática, como en las obras de Burri.

Body Art en el que la corporeidad se ve, gesto y participación total.

El videoarte, en el que el tiempo y el movimiento forman parte de la obra.

La música ambiental, en la que el contraste tradicional entre sonido y ruido se pierde y mediante la escucha sensible, la vida cotidiana se transforma en música.

Las fotografías de Luigi Ghirri, en la que la forma y el concepto son abstractos y el color se convierte en sonido cromático.

El arte conceptual, en el que la metáfora se convierte en narración. (s.p).

Como lo afirma Vea Vecchi la lista podría ser más larga por las provocaciones y aportes del arte y los artistas para la educación inicial, al tomar las sugerencias de estos artistas se generan nuevos conceptos, hilando relaciones con el entorno. Son tantas las posibilidades del mundo del arte que éstas dan ideas para re - experimentar y reinterpretar por parte de los maestros y los niños. Se crea un intercambio de procesos, vecindad y parentesco para trabajar en la práctica educativa y difundir en las propuestas pedagógicas.

## **Referentes metodológicos**

¿Qué apuesta investigativa puede contribuir para el reconocimiento de experiencias artísticas, en torno al dibujo, en educación inicial?

Cuando se inicia un ejercicio investigativo, se tienen presentes los dos enfoques que han configurado y fundamentado los discursos de la academia y han enmarcado las investigaciones dentro del campo de la Ciencias humanas y Sociales, estos son el Cuantitativo y Cualitativo. Cada uno con sus perspectivas, especialidades y fundamentos; válidos para el desarrollo y aportes a sus respectivos campos, lo cual no quiere decir que ambos no puedan dialogar dentro de un ejercicio investigativo, pues con el devenir del tiempo es usual su integración en aquellos ejercicios denominados “Métodos Mixtos de investigación”. (Creswell, 2009)

Dentro del ejercicio investigativo de las ciencias sociales el enfoque cualitativo, permite el reconocimiento del sujeto o colectivos; a través de investigaciones que se fundamentan en una determinada metodología que posibilita develar, entender e interpretar realidades, a través de narrativas; sin duda alguna el lenguaje verbal es esencial y determinante para la construcción de conocimiento.

### **Investigación Cualitativa**

La investigación se inscribe dentro de un marco metodológico como lo es la investigación cualitativa. Reconociendo la realidad de un grupo determinado y sus participantes. Cuyas intervenciones son de vital importancia puesto surgen de sus acciones, de las interacciones con el otro y el contexto.

En concordancia con Strauss y Corbin (2004) La investigación cualitativa, es aquel tipo de investigación que produce hallazgos... “Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales...” (p.20).

Las realidades compartidas dentro de un grupo social, permiten el afloramiento de la creatividad, los pensamientos y el desarrollo de sucesos que aportan al reconocimiento y comprensión de prácticas y proceder de las personas en un campo de construcción de conocimiento.

Reconociendo dentro de la lógica de la investigación que es emergente y flexible que permite reconocer las diferentes formas de mirar el mundo de los participantes quienes aportaron elementos valiosos para dar paso a interpretar y comprender sus formas de accionar al proporcionar una apuesta pedagógica como lo fueron los prototipos. Trayendo a colación reflexiones como la siguiente de Strauss y Corbin (2004):

...recordamos una inolvidable historia sobre dos pintores de fines del siglo XIX y principios del XX, Cezanne y Monet. Dice la leyenda que Cezanne comentó sobre Monet "¡Es sólo un ojo...pero qué ojo!". Nuestra interpretación de esta historia es que ambos pintores ofrecieron a los contemporáneos y a las nuevas generaciones de pintores, no sólo su respectivo arsenal de técnicas efectivas, sino también ciertas maneras de mirar el mundo. La manera de Monet era diferente de la de Cezanne, pero, de hecho, era igualmente sabia y penetrante. p. (11)

Dentro de la investigación de corte cualitativo también tiene relevancia el investigador, por ello en este trabajo, se intervino y se partió del reconocimiento vivencial propio de la investigadora; a lo que se sumó su interés por recoger las voces de las maestras, respetando siempre pensamientos, ideas y convicciones, generándose espacios de relación y de elementos del arte, para construir una serie de prototipos, a través de los cuales, los actores en este caso maestras y niños, interaccionaron para construir significados frente al dibujo, a través del intercambio; lo que posibilitó identificar que el conocimiento se construye y se moviliza dentro de las prácticas como producto social y colectivo.

Por ello siempre se tuvo presente como investigadora los atributos para investigadores cualitativos, expuesto por Rew, Bechtel y Sapp (1993) "...idoneidad, autenticidad, credibilidad, intuición, receptividad, reciprocidad y sensibilidad". Mencionados en Strauss y Corbin (2004), p (12).

Para el desarrollo de la investigación se tuvieron presente los tres componentes de la investigación cualitativa, abordados en Strauss y Corbin (2004):

Primero, están los datos, que pueden provenir de fuentes diferentes, tales como entrevistas, observaciones, documentos, registros y películas. Segundo, están los procedimientos, que los investigadores pueden usar para interpretar y organizar los datos... Los informes escritos y verbales conforman el tercer componente y pueden presentarse como artículos en revistas científicas, en charlas (por ejemplo en congresos), o como libros. p. (21)

Del componente de datos estos fueron adquiridos de videos, fotografías y entrevistas, con el propósito de poder tener diferentes fuentes para dar paso al componente de interpretar y organizar los hallazgos, mediante la categorización que surge de la organización, relación, y propiedades de los datos a través de la codificación elemento base de la teoría fundamentada método utilizado en el proceso investigativo. Finalmente se da paso al componente informativo el cual fue nutrido a través del análisis y la interpretación bajo la luz de presupuestos teóricos que fueron emergiendo a través de la investigación y los datos, pues la investigación cualitativa no es estática, la teoría no se da solo en la apertura del tema, es transversal, se moviliza desde el inicio hasta el final dando énfasis al concluir; evidenciado en esta investigación en cuanto los hallazgos se bifurcan para seguir retroalimentando con nuevos aportes teóricos.

### **Herramientas para la construcción de datos**

La presente investigación se recurrió a herramientas que posibilitan el reconocimiento de datos valiosos que suceden dentro de la experiencia pedagógica, susceptibles de ser documentadas y que captan el momento así como el reconocimiento de las vivencias personales y grupales. Para ello se recurre a 3 herramientas para la construcción de datos: a) prototipos, propuesta pedagógica para la investigación, b) la fotografía y c) la entrevista.

#### **Prototipos, propuesta pedagógica para la investigación**

Prototipar o el arte de escuchar (Lafuente Antonio)

La escucha y la aventura de aprender, son esenciales en los espacios educativos, ya que las experiencias se gestan en ambientes de relación e interacción dentro de una determinada comunidad educativa, en la cual la escucha es vital para el aprendizaje mutuo y su dinamismo.

Para la investigación acerca del dibujo en la educación inicial, se enfatiza en el interés y el abordaje de talleres de prototipo con maestras y niños. Esta investigación tiene una gran identificación con la escucha; ya que es determinante, importante y es un canal para propiciar vínculos afectivos. Al abordar experiencias artísticas desde la perspectiva de los talleres de prototipos se posibilita el reconocimiento de la voz del niño, la reflexión de las maestras y el reconocimiento de sus vínculos durante un espacio determinado.

El prototipo se caracteriza por la posición del conocimiento, pero no desde una perspectiva estática, pues este no está dado; es una construcción colectiva en la que participan quienes intervienen y hacen parte de determinado grupo social como lo son los niños y maestras que intervienen en los procesos educativos de la primera infancia. En ellos el énfasis del conocimiento no es solamente desde el pensar, sino también desde el hacer, pues el conocimiento está en todo lo que se gesta y emerge del día a día, en las vivencias y experiencias de la comunidad educativa.

De ahí que para generar experiencias artísticas, es viable pensar en la creación y talleres de prototipos, estos entendidos como el arte de escuchar, desde una perspectiva social, reconociendo que un prototipo no es una receta con pasos a seguir, sino una construcción en la que intervienen diferentes movilizaciones y los partícipes contribuyen para darle forma; tal como lo describe Lafuente (2016):

Nos imaginamos el prototipo como un patchwork y, más que construido como el despliegue de una secuencia de pasos a seguir, como ocurre con las recetas de cocina, nos lo imaginamos como una partitura que hay que componer e interpretar con todos sus ingredientes simultáneamente en acción. El patchwork se hace con retales cosidos e implica un trabajo manual, frecuentemente colectivo, y una muy alta implicación del cuerpo (p.6).

Así como el prototipo se identifica con un patchwork, se reconoce que las experiencias artísticas desde una perspectiva de taller de prototipos es viable, pues se resignifican los aportes artísticos y las experiencias innovadoras, que hacen posible poner en acción experiencias para interpretar las realidades de los niños y maestras, en las cuales se gestan y conciben emociones personales; ante todo teniendo en cuenta que cada participante es único y tiene su sello personal, un aspecto a destacar en el trabajo de prototipos en el que se respeta la diversidad y se fomenta la colectividad.

Para Lafuente (2016) y sus colaboradores un prototipo se caracteriza por ser: “Abierto, lento, experimental, figurativo, esperanzador, recursivo, afectivo y lúdico”. (p.8)

Abierto hace referencia a que este puede ser inacabado, pero más aún, abierto a todos y a todo, es decir que quienes se involucran en él participan desde un enfoque de diversidad, sin importar distinciones y característica alguna y, sin señalar ni hacer juicios valorativos.

En lo que compete a designar que un prototipo debe ser lento, se refiere a que este no surge de la nada, pues es sustentado a partir de la identificación del problema, los hallazgos y los aportes para el diseño de un taller de prototipo, el cual debe tener conexión con las intenciones y la solución a una determinada problemática o desarrollo de los objetivos que se proyectan en una propuesta.

Se dice que debe ser experimental, en cuanto el conocimiento se construye entre todos, lo que se busca con este, es que todos los participantes aprendan cosas nuevas, pero al mismo tiempo enseñen sus aprendizajes, para construir conocimiento, pues como se expone en Lafuente (2016): “No hay aprendizaje sin fracaso. Pero hay más. No hacemos experimentos para confirmar lo que ya sabemos o para poner a prueba teorías: el experimento es el lugar mismo de producción del conocimiento”. (p 14)

El prototipo debe ser figurativo en cuanto no sigue cánones del método, se arriesga a la diversidad y toma otros caminos, con el ánimo de apaciguar el rigor de las disciplinas tradicionales. Busca, de acuerdo con lo expuesto por Lafuente (2016): “permitirnos un deambular más libre, autorizar el pensamiento ingrátido y atrevernos con lo improbable, lo impropio, lo ilegítimo o lo inconsistente” (p. 15). Esto, propicio en experiencias en torno al arte, en la gesta y deseo de la imaginación de mundos posibles.

El prototipo debe ser esperanzador, desde una perspectiva que invita a que el esperanzarse es empoderarse. La creación y el desarrollo de un taller de prototipo, busca aportar y comprender el ahora, la esperanza genera el cambio y se consolida en los detalles que transforman la vida y la hacen realista e interesante; en contraposición a una expectativa que conlleva a posponer lo que no puede ser en el hoy.

Un prototipo ha de ser recursivo, es decir que es susceptible a los cambios durante un determinado proceso, porque este nunca queda inacabado o se detiene, por el contrario, se buscan los elementos y aportes que mejor se ajustan a los objetivos; como lo expone Lafuente (2016), se busca: “itinerarios posibles hasta que damos con el que mejor se adapta a nuestras circunstancias” (p.19).

Ha de ser afectivo, un aspecto a destacar desde la perspectiva de afecto es que el conocimiento no solo se enfatiza en hechos o preposiciones, sino también de emociones, “El

espacio común no lo consigue la cabeza sin la complicidad de los afectos, sin los efectos que consiguen los afectos” (Lafuente, 2016p.22).

Un prototipo ha de ser lúdico, no sujeto a cánones estáticos; ya que generan un espacio para un encuentro consigo mismo y el goce de la alegría de compartir y esto ha de ser propicio en los diferentes ambientes, pues los participantes han de divertirse mientras aprenden y viceversa.

Por lo expuesto se ratifica el interés y el abordaje de talleres de prototipo con maestras y niños de educación inicial; por la identificación de este como el arte de escuchar.

Además, la reflexión a la que conduce el prototipar, es que más allá de pensar en llenar el mundo de objetos que movilicen el mercado, hace posible “ensayar formas de intervenir la realidad que primero me cambian a mí y después quizás mi entorno”. (Lafuente, 2016, p.18).

Para la investigación se diseñaron dos prototipos, uno para el grado transición y el otro para el grado jardín. Como se muestra a continuación en la tabla 10, cada uno integrado por cuatro actividades con sus respectivos momentos, los cuales serán abordados de acuerdo a decisiones de las maestras, ambientes, prácticas, tiempos y ritmos. En el anexo 2 se describe cada prototipo.

Tabla 12

*Prototipos para los grados transición y jardín*

<b>Prototipos</b>	<b>Actividades</b>
<b>Monstruos diversión y fantasía (Transición)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dibujando mi propia historia: “Donde viven los monstruos” para crear nuestros propios libros de juego, luz y sombra.</li> <li>– Nuevas historias de monstruos “Dibujando en blanco”.</li> <li>– Dibujando collage de donde viven los monstruos.</li> <li>– Dibujando en movimiento formas y mundos monstruosos.</li> </ul>
<b>Aprendam os de los animales a través del arte (Jardín)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nuestro cuerpo una aventura animal en la oscuridad.</li> <li>– Dibujando viviendas para mi animal favorito.</li> <li>– Dibujando desde el movimiento (trazando caminos).</li> <li>– Dibujemos con sombras “animales asombrosos”.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

**La fotografía y videos**

Recursos utilizados en la investigación social, siendo reproducciones para reconstruir sucesos de la investigación cualitativa, esto en concordancia con Marín (2012) “recursos para investigar la vida social y las culturas” (p.235).

De ahí que con la utilización de la fotografía y los videos, se puede identificar el sentido y lo que representan las acciones de los participantes de la investigación, su propia experiencia y, sin ser persuadidos por factores externos.

### **La entrevista**

Para seguir por una línea reflexiva y de escucha, se recurre a la entrevista, la cual va a apoyar la reflexión de las maestras, después de las experiencias y vivencias durante el desarrollo de los prototipos. La entrevista cobra un gran valor en cuanto saca a flote los pensamientos, sentimientos, puntos de vista de las personas que participan de ella.

El tipo de entrevista que se va a establecer y desarrollar es semi – estructurada permitiendo el acercamiento dialógico con las docentes (quienes pudieron expresarse con total libertad) y entrevistadora. Para Hernández et al (2014. p. 403) “Las entrevistas semi - estructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información”.

Las preguntas en la entrevista semi - estructurada, se caracterizan por que no son rígidas y hacen posible que el entrevistador pueda ir adecuando la entrevista de acuerdo a sus propósitos y objetivos y a lo que se va generando en el dialogo y en las respuestas del entrevistado, un ejercicio oportuno para abordar con docentes, por su flexibilidad y libertad.

### **Contexto y sujetos de la investigación**

La institución donde se llevó el ejercicio de investigación pertenece al ámbito público siendo la IED Gustavo Restrepo, ubicada en la localidad de Rafael Uribe Uribe. La cual presta el servicio a niños desde primera infancia hasta la media fortalecida.

Los participantes asisten en la jornada mañana en la sede B, la cual presta el servicio a los niños de primera infancia y primaria. Para el año en el que se emprendió el ejercicio



investigativo -2017-, los espacios de la institución contaban con sus respectivos salones, un patio central, para los grados de transición un patio externo y para los grados de jardín un parque con cerramiento.

El ejercicio investigativo se llevó a cabo con maestras y niños de primera infancia de los grados jardín y transición. Inicialmente dentro del proyecto 901: “Pre jardín, Jardín y Transición: Preescolar de Calidad en el Sistema Educativo Oficial, formulado en el Plan de Desarrollo del Distrito Capital "Bogotá Humana"; el cual luego se denominó proyecto 1050: Educación inicial de calidad en el marco de la ruta de atención integral a la primera infancia, formulado en el plan de Desarrollo del Distrito Capital “Bogotá mejor para todos”. El primero como pionero de la educación en los colegios distritales, surge como alternativa para generar acciones y nuevas apuestas educativas en la primera infancia, atendiendo en el ámbito escolar a los niños a partir de los 3 años. El segundo, es la continuidad del proyecto, pero con aportes según los objetivos propuestos en infancia en el plan de desarrollo vigente.

### *Sujetos de la investigación*

En el desarrollo de esta investigación se procuró la participación e interacción tanto de niños y maestra, como de niños y padres.

Participaron cincuenta estudiantes de los grados jardín y transición, sus edades entre los 4 años a 5 años y medio. Desde el rol de agentes sociales, considerando sus aportes a los procesos educativos; los prototipos fueron organizados para propiciar su escucha y su voz, también en los momentos del dibujo desde la propuesta de prototipos fueron relevantes sus sentires, emotividad y expresión; manifestados en las relaciones entre pares y adultos (maestras y familia).

Para llevar a cabo el ejercicio investigativo, se invitó a dos maestras titulares, una de jardín y una de transición; quienes abordaron los prototipos dentro de sus experiencias escolares. Junto a ellas participaron en el desarrollo de las grabaciones y toma de fotografías más personas: una maestra de jardín, una de transición y dos auxiliares pedagógicas.

La maestra titular de jardín es Licenciada en preescolar, ha trabajado tanto en el sector privado como público. En el caso de la maestra de transición vale la pena aclarar que inicialmente se le presentó la propuesta a la maestra titular, quien al principio dijo que sí, pero

con el tiempo manifestó no sentirse bien al ser grabada y desistió de participar. Sin embargo, se presentó dispuesta a apoyar la toma de fotografías y videos (los prototipos eran secuenciales, se relacionaban entre sí y, tenían continuidad en diferentes momentos. De ahí la participación de diferentes personas dado los tiempos y dinámicas de la institución).

Para esos días la maestra agente educativa, Licenciada en educación infantil, quien ha laborado en el ámbito tanto privado como público y quien pertenece al convenio 1050 con la caja de compensación familiar Colsubsidio, el ICBF y secretaría de educación, escuchó de la propuesta, manifestando interés por participar en esta, pues su énfasis en el colegio es artístico y los prototipos apuntaban a movilizar su práctica educativa. Así que fue ella quien participó en la investigación.

En la siguiente tabla, se especifican los agentes sociales que participaron, las fuentes utilizadas y el total de estas.

Tabla 13  
*Participantes y fuentes*

<b>Agentes sociales</b>	<b>Número De participantes</b>	<b>Fuentes</b>	<b>Número De Documentos</b>
<b>Niños de Jardín</b>	25	Fotografías	275
<b>Niños de transición</b>	25	Fotografías	181
<b>Maestra de Jardín</b>	01	Entrevista	01
<b>Maestra de Transición</b>	01	Entrevistas	01
<b>Maestras y auxiliares de apoyo</b>	04	Videos	10
<b>Familias</b>	10	Videos Fotografías	04 137
<b>Total</b>	66	Total	609

Fuente: Elaboración propia

## Fases de la investigación

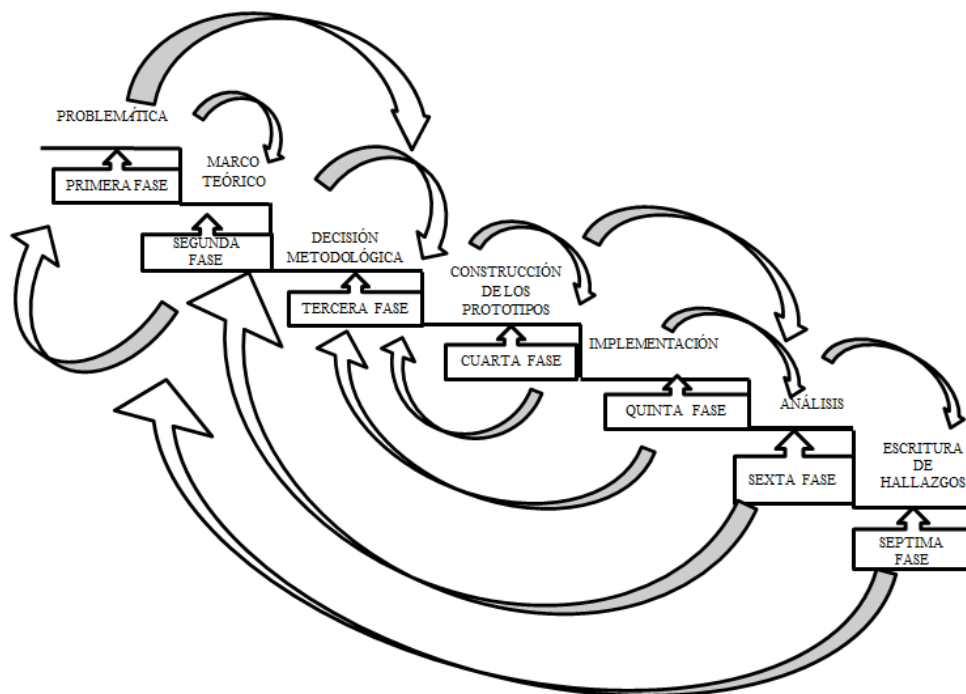
Para el manejo de la manipulación y divulgación del material audiovisual y fotográfico en el que aparecen los niños, las familias accedieron al consentimiento informado (Ver anexo 1).

Durante el proceso de la presente investigación, se dieron varias fases las cuales fueron consolidando y apoyando el ejercicio investigativo; en un entramado de relaciones, generándose una flexibilidad y un devenir dentro de las fases, siendo un ejercicio que apuntó a la comprensión de la experiencia y la realidad de los diferentes agentes sociales que participaron.

En el siguiente gráfico, se enseña el proceso investigativo y las correspondientes fases, un ejercicio permeado por la reflexión, las apuestas pedagógicas, la metodología y una conexión entre cada momento; ya que se generó un ejercicio flexible en el que se necesitaba regresar a una fase anterior, para perfilar y apoyar las fases posteriores o viceversa.

Grafico 1

*Fases del proceso de la investigación.*



Fuente: elaboración propia.

En la primera fase se abordó la indagación en relación con el campo de interés; en primer lugar la identificación de la trayectoria educativa tanto escolar como formación profesional de la investigadora con relación al arte y el dibujo; en segundo lugar una revisión documental que va perfilando la problemática con relación al trabajo y abordaje del dibujo en la escuela y con los niños, haciendo una corta relación con la historia del dibujo infantil, un ejercicio mediante el cual se pudo identificar una tendencia macro: el dibujo como medio, de la cual se derivan cinco sub – categorías.

La segunda fase pertenece al marco teórico, el cual se perfila gracias a los datos arrojados en la revisión documental y la experiencia de la investigadora; este permite una mejor comprensión del tema y un posterior apoyo para el análisis y contrastación de los datos ya existentes y los que arrojan los conceptos hallados.

En la tercera fase se perfila y se decide la metodología, vale la pena resaltar que esta se fue construyendo poco a poco, desde la identificación reflexiva de la problemática y el diseño y apuesta de los prototipos.

Con el apoyo de la literatura y la experiencia de la investigadora en su proceso educativo y como docente, se prosigue a la cuarta fase y es la construcción de los prototipos, una propuesta de maestras para maestras, con el propósito de movilizar experiencias artísticas en torno al dibujo. Para la creación de estos se realiza una indagación de experiencias artísticas enfocadas o con acercamiento al dibujo y los aportes artísticos contemporáneos en torno al dibujo (apuestas de diferentes artistas), de igual manera se solicita a las maestras participantes, información sobre los intereses de los niños y las temáticas que estaban abordando en el momento, teniendo esta información surgen dos prototipos, uno para jardín con cuatro actividades y otro para transición igualmente con cuatro actividades.

Los prototipos fueron socializados con las maestras participantes del ejercicio (dos maestras, una de jardín y una de transición), quienes llevaron a cabo con su grupo de estudiantes las experiencias.

La quinta fase correspondió al trabajo de campo, el cual se dio en tres momentos, en el primero se solicitó a las maestras un ejercicio en el cual llevaron a cabo una experiencia de

dibujo, el resultado fueron dos videos, los cuales sirvieron de apoyo para iniciar la construcción de los prototipos, junto con los intereses de los niños y las temáticas abordadas en los respectivos grados. A la vez, permitieron reflexionar con respecto al abordaje del dibujo por parte de las maestras. Ya para el segundo momento se ponen en marcha los prototipos, siendo un total de ocho actividades, vale la pena aclarar que solo se tiene evidencia en formato de video de siete, debido a que se perdió la información de uno de estos. Los niños fueron participantes activos, a través del dibujo, su escucha y su voz. Terminada la implementación, se realizaron las entrevistas las cuales permiten escuchar a las docentes, su sentir, el reconocimiento y el significado dado a las experiencias.



*Figura 23.* Momento de socializar con las maestras los prototipos y material de apoyo para abordar el dibujo desde diferentes posibilidades. Foto tomada por una maestra (2017).

La sexta fase competió al análisis de datos, lo cual se realizó bajo la luz de los presupuestos de la teoría fundamentada, recurriendo a la codificación en sus fases abierta, axial y selectiva, términos acogidos por Corbin y Strauss (2002), siendo un ejercicio que al pasar por dichas fases hace posible una interconexión de la observación del material, la

información a analizar, la selección, la relación con la teoría planteada y nuevas búsquedas para perfilar y profundizar en los datos.

La séptima fase se corresponde con la escritura de los hallazgos y del documento final.

### **Análisis de datos**

¿Qué denominan Corbin y Strauss (2002), con el término "teoría fundamentada"? Se refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática, y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. (p. 21).

La teoría fundamentada contribuye a la construcción de teoría a partir de la interpretación sistemática de datos construidos desde las realidades de un determinado grupo de sujetos o, desde el reconocimiento de sus vivencias, durante un proceso determinado, en este caso, las experiencias de niños y maestras con relación al abordaje del dibujo a partir de una mirada artística.

Los datos constituidos mediante las entrevistas, videos y fotografías, acercan a la comprensión de las experiencias de los participantes, estos datos fueron analizados desde “el microanálisis, el cual exige examinar e interpretar datos de manera cuidadosa, y a menudo hasta minuciosa” (Strauss y Corbin, 2002, p.64). De ahí que fue necesaria la lectura constante y reiterativa, permitiendo el surgimiento de categorías, su replanteamiento después de las nuevas revisiones, su afianzamiento o desaprobación. Si bien algunas categorías se consideraron menos importantes, al generar bifurcaciones dentro de la investigación, vale la pena que tengan su propio lugar y abordaje en futuras investigaciones (más adelante se mencionan).

El proceso de análisis de datos inició con la codificación abierta: “[...] proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Corbin y Strauss, 2002, p.125).

Para iniciar con el proceso se analizaron las entrevistas, a partir de los datos se reconocieron las ideas y pensamientos de los participantes; el texto se descompuso, identificando los párrafos, las frases con similitudes y diferencias, también por palabras con

mayor repetición. Este primer ejercicio permitió identificar y agrupar los conceptos con mayor incidencia en una serie de categorías iniciales, dejándolo abierto a diversidad de posibilidades, tal como se manifiesta en Strauss y Corbin (2002) “El muestreo está abierto a toda persona, lugar y situación que nos ofrezca la mayor oportunidad de descubrimiento” (p.111).

En la tabla 14 se presenta uno de los resultados de la codificación abierta.

Tabla 14  
*Ejemplo de codificación abierta*

<b>Categoría emergente</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Conocimientos</b>	Maestro no esparce el semillero del conocimiento.
<b>Fortalecer la creatividad y la emotividad.</b>	Asombro
<b>Mirada y retrospectiva de la educación.</b>	Alegría
<b>Rol del maestro</b>	Reflexión
<b>Reconocimiento del niño como:</b>	Retos
<b>Concepción y apreciación de Primera infancia</b>	Quien puede, Emergen Cosas desde su propia mirada, Quien sabe, Propicia la reflexión del ejercicio docente, Participante activo, Creativo y expresivo, El niño tiene voz.
<b>Experiencias</b>	Política pública, Lineamiento curricular, Pilares de la educación inicial.
<b>Desarrollo integral</b>	Experiencias como proceso, Experiencia para el aprendizaje
<b>Dibujo</b>	Dimensiones del desarrollo
<b>Arte</b>	Diferentes formas de dibujar: En reflexión como retos primera maestra, Dibujo para expresar emociones, El reconocimiento del cuerpo en el proceso del dibujo, Dibujo lectura de realidades, Dibujo para apoyar la lectura y la escritura, Dibujo abordado desde técnicas.
<b>Ambientes</b>	Como proceso: Acto natural, Arte como técnica, Arte desde todas las posibilidades, el arte moviliza las emociones
	Retos: El tiempo, Falencias

Fuente: elaboración propia.

De las anteriores primeras categorías emergentes, se identifican las ideas o párrafos, reconociendo lo que la maestra expresó. Un ejemplo se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 15  
*Segundo ejemplo de codificación abierta*

<b>Aporte de la maestra</b>	
<b>DIBUJO/ El reconocimiento del</b>	...como ese cuerpo también habla, como ese cuerpo también nos puede dar otra mirada, bueno estas ahí sentado, un adiestramiento de cuerpos, sino como ese cuerpo también nos expresa muchas cosas, nos expresa emociones ,sentires,

---

**cuerpo en el proceso del dibujo.** entonces desde el arte está presente ,desde el dibujo en todo momento, para mi es también como esa mirada de decir ,el dibujo no es solo que el niño coja un lápiz una hoja y ya está dibujando, no ,estamos dibujando en todo momento, entonces es como también dar esa oportunidad ,esa mirada de decir bueno no dibujas solo cuando coges un lápiz; sino dibujamos también cuando hacemos la emoción con el rostro ,dibujamos también cuando digamos estábamos haciendo las sombras, me parecía muy interesante ver los niños, ver así como se jugaba con las formas y que los tamaños, la dimensión, no más ahí, del cuerpo cuando estábamos jugando con la sombra desde ahí también se veía el dibujo...

...que el dibujo daba diferentes formas de ver el cuerpo, que la sombra; entonces había muchos elementos como tanto hemos planteado desde la primera infancia desde un sujeto integral y ahí estaba todo, estaba un todo manejado desde diferentes perspectivas...

...me llamaba la atención ver en las fotos como ellos mismos hacían sus cosas, y a la vez en el video como ellos llevaban el ritmo, iban moviendo los hombros, las piernas y bueno íbamos pintando, entonces era como algo muy rico, la foto en el momento que ellos se ven su sombra y entonces les parecía muy curioso, ver los tamaños y versen parados , y hay soy yo , mírame hay no me encuentro, no me veo...

...cuando se calcan las manos, es decir cuando uno ve las manos y para ellos es asombro cuando ven la calca dicen : -se ve más grande, pero porque se ve más grande-, ósea ellos hay hasta se asustaban ,ósea me daba risa verlos , porque para ellos les causaba como miedo, de verdad parece un monstró profe , hay ya se ve como un monstró, entonces uno cuando los miraba estaban ahí calcando, y estaban ahí como le hago, porque ellos esperaban sentir el cuerpo del compañero directamente para siluetearlo, ya siluetearlo desde la sombra para ellos , era más complejo y era diferente pues si estaban ahí como emocionados mirando...

..Era el reconocimiento del otro del cuerpo de un espacio de otras formas de dibujar, me dibujo y es muy motivador, pues es otra forma diferente de enseñar la figura humana...

---

Fuente: elaboración propia.

Así mismo, atendiendo a la estrategia metodológica del análisis palabra por palabra, se identificaron veinticuatro conceptos claves, los cuales se rastrearon dentro del documento para reconocer posibles significados y relaciones iniciales. En la tabla 16 se presentan estos conceptos

Tabla 16  
*Conceptos claves derivados de la codificación abierta*

---

Conceptos			
1	Conocimiento	13	Imaginación
2	Relación con el otro	14	Acto natural

---



3	Voz	15	Educación
4	Arte	16	Retrospectiva
5	Primera infancia	17	Dibujo ( posibilidades)
6	Desconocimiento	18	Espacios
7	Transformar conocimiento	19	Reto
8	Oportunidad de aprender	20	Desarrollo integral
9	Teoría	21	Interés
10	Silencio ( no sistematizamos, no transmitimos al par)	22	Experiencia - proceso
11	Creatividad	23	Técnicas
12	Emotividad	24	Diversos materiales

Fuente: elaboración propia.

Continuando con el análisis palabra por palabra y línea por línea, se realizó otra matriz en la cual se agruparon para las palabras clave, los párrafos que dan cuenta de su significado.

Tabla 17  
*Ejemplo del concepto dibujo*

Concepto	Líneas
<b>17. DIBUJO (posibilidades)</b>	<p>...antes pensaba en que el <u>dibujo</u> es sólo con una hoja en blanco y un lápiz, no pensamos en otras formas para hacerlo y uno casi no trabaja el <u>dibujo</u> porque les da a los niños ya imágenes para colorear...</p> <p>Bueno para abordar el <u>dibujo</u> lo veo ya como un reto...</p> <p>...a la vez es como darse cuenta de que estamos <u>dibujando</u> constantemente...</p> <p>.. Cuando estamos pensando estamos <u>dibujando</u>...</p> <p>... un <u>dibujo</u> para ellos es algo motivador, emocionante...</p> <p>...para ellos todo es nuevo y todas son oportunidades para llegar al <u>dibujo</u>...</p> <p>...<u>dibujaban</u> los animales gracias a la luz y las sombras...</p> <p>...otras formas de <u>dibujar</u>...</p> <p>...<u>dibujo</u> en diferentes formas...</p> <p>..que la música era también que el <u>dibujo</u>,...</p> <p>..al <u>dibujo</u> que era el arte...</p> <p>..El <u>dibujo</u> es arte en muchas manifestaciones,...</p> <p>...el <u>dibujo</u> artístico apoya el desarrollo de los niños,...</p>

Fuente: elaboración propia.

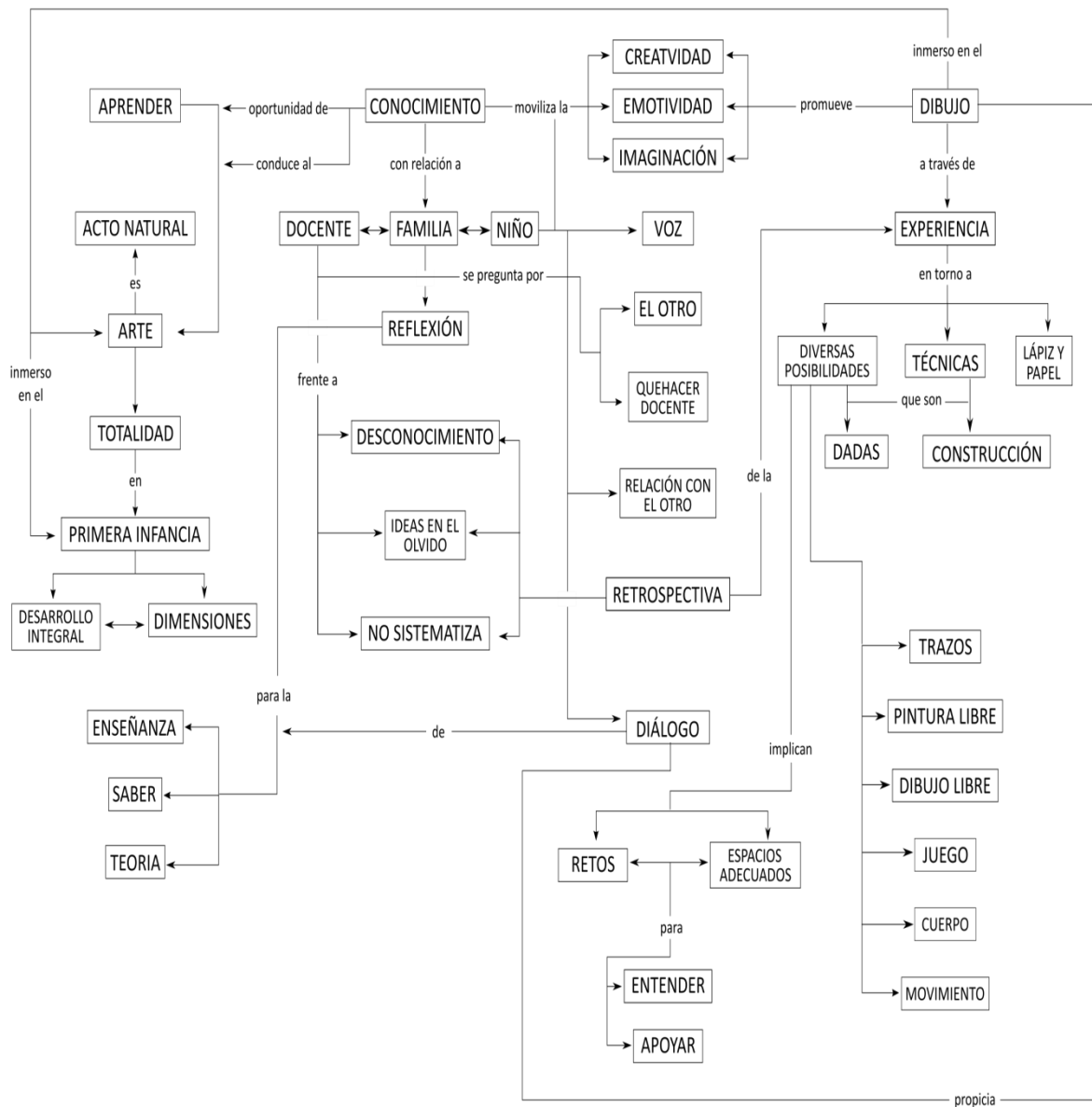
El segundo procesos del análisis de datos fue la codificación axial, en este tal como lo explican Strauss y Corbin (2002) su propósito es:

(...) comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos. (p.135)

En este momento de la codificación es clave la utilización de mapas conceptuales, en cuanto permiten la interrelación de los conceptos, se relacionan categorías, con subcategorías identificando las relaciones y vínculos entre estas.

Este ejercicio fue desarrollado en el siguiente mapa conceptual

Figura 24. Mapa conceptual de la codificación axial.



Fuente: Elaboración propia.

Identificada una posible organización de los datos desde las categorías emergentes de la entrevista, se pasa a la triangulación de estos a partir del análisis de los videos; el ejercicio requirió observar y transcribir, para posteriormente hacer la asociación de acciones y sucesos con mayor incidencia o poca, para reafirmar o descartar lo analizado en las entrevistas.

Tabla 18

*Ejemplo el ejercicio con los videos.*

	<b>Incidencias</b>
<b>Dibujo y su relación con el juego</b>	Minuto: 20:23 maestra: -ahora vamos a jugar- Minuto: 16:07 maestra: -vamos a jugar con la sombra de nuestro cuerpo- Minuto: 17:17 maestra: -vamos a salir a jugar con nuestra sombra- Minuto 0: 36 maestra: -vamos a recordar a qué hicimos ayer- -con quienes jugamos- niños: - con las sombras- Minuto 7:56 Maestra:-estamos jugando con los colores-

Fuente: Elaboración propia.

Por último se realizó el proceso de codificación selectiva, con la que se buscó afinar las categorías y dejar de lado aquellas que definitivamente no tuvieron relación con esta revisión. Esto con el propósito de centrarse en las categorías que mejor definan el análisis a desarrollar en la sexta fase, en palabras de Strauss y Corbin (2012) el proceso de integrar y refinar la teoría. (p.157).

En la consolidación de las categorías quedaron por fuera algunas y los interrogantes que suscitaron, que, aunque no menos importantes, si podían desviar el objetivo de la investigación y que ameritan análisis detallados, quedando abiertos a otras posibles investigaciones, entre estas: ¿el conocimiento y el aprendizaje como acto natural?, ¿todo es arte en la educación inicial?, la reflexión de las maestras frente su educación artística y la que se implementa en la actualidad en la educación de la primera infancia. En relación con la identificación y reconocimiento del desarrollo infantil, ¿Qué concepciones manejan las maestras y las diferentes instituciones?; la relación de la literatura con la realidad del desarrollo del niño y las apuestas y objetivos frente al desarrollo infantil. La apuesta de los ambientes y tecnologías en las instituciones del sector Público, existen apuestas y materiales para que los niños se involucren con artefactos tecnológicos (audiovisuales), ya que era una apuesta en este ejercicio pero no se pudo llevar a cabalidad por falta del material.

## Hallazgos

En este apartado se presentarán los hallazgos obtenidos; se recopilan algunos identificados antes del ejercicio de los prototipos, pues fueron claves para apoyar los alcanzados después de la aplicación, junto con los demás instrumentos investigativos. Reconociendo la relación que la experiencia como eje central para conectar de principio a fin la investigación.

Si bien es cierto las maestras tuvieron el acceso a los prototipos para llevarlos a cabo dentro de sus sesiones de trabajo, ellas tenían presente que estos eran maleables y sujetos a transformaciones o adecuaciones en su defecto, de acuerdo a sus prácticas, experiencias, recursos y características del grupo. Por lo que las categorías que emergieron durante el ejercicio de codificación y decodificación tanto de la entrevista como videos, surgen de acuerdo a las líneas de trabajo en las cuales las maestras se enfocaron, a sus prácticas, a los retos, al enfrentarse a lo novedoso y a la reflexión que suscita la experiencia y la participación de los niños.

Esto lleva a reconocer lo expuesto por una de las maestras durante la entrevista:

[...] en el desarrollo fue ese reto como de poder darle a los niños, ósea lo que se estaba enfocando a la experiencia lo que se quería, no quería decir que la experiencia ya estaba establecida como tú me la habías dado, sino que podía ser sujeta a cambios, porque así es el que hacer docente, uno planea, estructura, pero ya al ejecutar eso otro mundo, porque los grupos son diversos... (EMT).

Tal como lo es expresado por Dewey (2008):

...experiencias, cada una de las cuales es singular y tiene su propio comienzo y fin, pues la marcha y corriente de la vida no se interrumpe uniformemente. Se trata de historias, cada una con su propio argumento, su propio principio y su propio movimiento dirigido hacia su terminación, cada una con su propio y particular movimiento rítmico; cada una con sus propias cualidades irrepetibles que la impregnan. (p.40)

De modo que el apartado referente a la apreciación de la maestra, visibiliza que la experiencia dada tiene sus propias cualidades y se gesta en la diversidad, y lo planeado puede estar sujeto a cambios, de acuerdo al contexto y a las dinámicas generadas en los procesos de enseñanza –aprendizaje y en las características propias de los niños. La experiencia es única y diversa; por ello los prototipos fueron abordados por las maestras de acuerdo a su experiencia y la de los niños. Durante las experiencias había un principio, pero un desarrollo susceptible a cambios de acuerdo al espacio, al tiempo, a las participaciones de cada uno; teniendo un

camino para llegar a determinado fin de acuerdo al interés de cada uno de los participantes (maestras y niños, porque la experiencia no es estática, tiene sus propios movimientos y transformaciones con el sello propio de cada sujeto participante.

Para este análisis investigativo surgieron cinco categorías, las cuales son:

Los lugares del niño en el dibujo

Los lugares de la maestra con el dibujo

Los momentos del dibujo

Relaciones del dibujo con Los pilares de la educación inicial (Juego, Literatura, Exploración del Medio y Arte)

Las perspectivas contemporáneas del dibujo en E.I.

A lo largo del texto, la identificación de fuentes de los datos se indican de la siguiente forma: Entrevista con la Maestra de Jardín (EMJ), Entrevista con la Maestra de Transición (EMT). En cuanto las fotografías o capturas de videos se referencia según el grupo: Jardín (FJ) o Transición (FT), en las que participan los padres: Transición familia (TF). Para los textos producto del contenido verbal de los videos así: Jardín (JV), Transición (TV) y familia transición video (FTV); con su respectivo número dependiendo el video al cual hace referencia.

Por último, se indica con M2, a las maestras que apoyan el proceso de desarrollo de los prototipos mediante filmación, fotografía o bien, diálogos con los niños.

### **Los Lugares del Niño en el dibujo**

El niño como agente principal en el desarrollo de los prototipos, tuvo un rol importante en las dinámicas del dibujo, pues para un dibujo debe existir una persona, que esté dispuesta y sienta esa necesidad de comunicarse, siendo una acción que surge en los primeros años de vida; el niño siempre tendrá el deseo y la necesidad de realzar trazos con significado y apropiación, una línea será su papá, o un recuerdo emotivo. El cual, para el niño visualmente

refiere una imagen, pero para otros un simple trazo, de ahí que lo que da vida a la luz de los ojos del otro es el diálogo y la interacción, para comprender, apreciar y construir con el otro.

### **Creador (de personajes)**

El niño siempre será un creador a través de sus composiciones, el dibujo es la materialización de la creatividad.

[...] Cuando se dio por terminadas las experiencias, los niños no podían creer todo lo que habían hecho con diferente material y saber que con diversos materiales podían realizar creaciones como ellos lo llamaron; fue gratificante y enriquecedor como profesora poder aprender nuevas cosas y más que salen de los niños... (EMJ)

Lo expuesto por la maestra, hace referencia a unos niños asombrados por sus creaciones a través de diversos materiales; ellos venían con sus experiencias propias, a las cuales integraron nuevas experiencias dadas a través de la exploración de técnicas y materiales, o que lleva a reconocer lo expuesto por Lowenfeld y Lambert (1980) "...el arte puede considerarse un proceso continuo de desenvolvimiento de la capacidad creadora, puesto que todo niño trabaja - en su nivel propio- para producir nuevas formas con una organización única... (p.66).

En el reconocimiento de las posibilidades que da la diversidad de materiales, estos fueron clave y estímulo para sus creaciones, descubriendo que tienen formas para ser apreciadas y propiciadoras de la experiencia creadora tal como se manifiesta en Lowenfeld y Lambert (1980):

El espacio, las formas, los colores, las texturas, las sensaciones kinestésicas y las experiencias visuales incluyen toda una variedad de estímulos para expresión. Las variaciones de color, las diferencias en las formas, la apreciación de la suavidad o la aspereza, la sensibilidad a la luz y a la oscuridad, forman parte de la experiencia creadora. (p.46).

Esto se refleja en la siguiente fotografía, en la que los niños a través de sus dibujos elaborados en un material para proyectar, recurren a la forma de su dibujo, a las sensaciones kinestésicas para recrear y crear personajes, o seguir explorando con la sombra de sus dibujos.



*Figura 24.* Niños jugando con sus creaciones. Fotografía tomada por maestra de Transición (2017).

Los dibujos representados a través de las percepciones y los fenómenos físicos contribuyen a la transformación de ambientes, técnicas e inclusive del propio dibujo, activándose la creatividad, ejemplo de ello los siguientes apartados de los diálogos dados durante el ejercicio de los prototipos:

TV2:

Minuto 8:05

Niños no necesariamente dibujan la sombra, lo hacen sin necesidad de esta, o deciden acostarse para que sus compañeros dibujen su silueta-

TV3:

Minuto 13:01

Niña: -¡mira profe las mezclamos!-

Maestra: - uy mezclaron las sombras ¡guau!-

Maestra:-¡qué bonito!

Maestra: -¡miren que bonito!, como está saliendo en monstruo de Santi-

Maestra:-vamos a seguir jugando-

Niños:- ¡aquí está mi sombra!, -¡miren!, -¡miren el mío!-

Cuando los niños se relacionan con el entorno para integrarlo a sus dibujos tienen la capacidad de transformar, esto aludiendo a que el ambiente posibilita y direcciona las acciones y el desarrollo creador. El niño puede transformar sus dibujos gracias a los aportes



del otro, a la utilización de materiales, a los fenómenos físicos, a las mezclas, a los colores, a las proporciones y a los movimientos, un entramado de factores para fomentar el espíritu creador y artístico.

En el desarrollo de los prototipos, se generó un espacio para crear una imagen la cual va teniendo forma, gracias a las conexiones que se generan, primero los niños piensan, para luego representarlo, sus trazos definidos hacen posible el pensamiento creador que va de la mano con el lenguaje, pues para dar a conocer lo que representa su creación recurre tanto a la expresión visual como a la expresión oral. La creación del niño por lo general será una persona, la cual adquiere vida, acciones y características propias. Esto aludiendo a la propuesta de los primeros intentos de representación (la etapa pre esquemática de 4 a 7 años). Como se afirma en Lowenfeld y Lambert (1980):

Se puede considerar los dibujos de los niños de esta edad como el resultado de la evolución de un conjunto indefinido de líneas hacia una configuración representativa definida. Los movimientos circulares y longitudinales evolucionan hacia formas reconocibles, y estos intentos de representación provienen directamente de las etapas de garabateo. Generalmente, el primer símbolo logrado es un hombre.

Esta creación consciente de formas adquiere gran significado si pensamos que es el comienzo de la comunicación gráfica. Los trazos y garabatos van perdiendo cada vez más su relación con los movimientos corporales, son ahora controlados y se refieren a objetos visuales (p.p. 147 - 148).

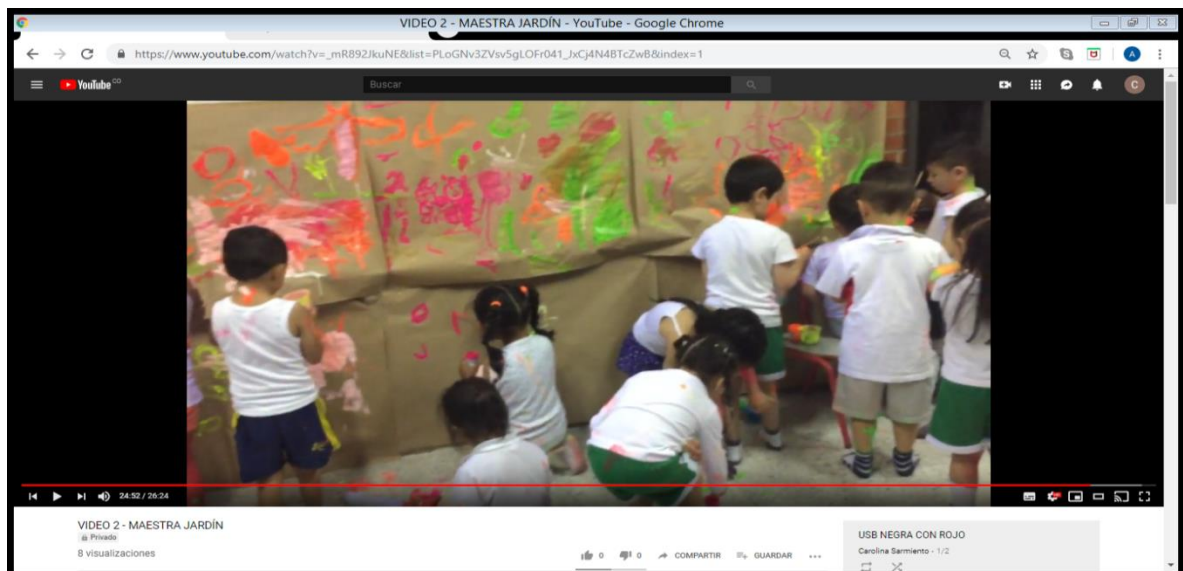


Figura 25. Niñas dibujando. Captura de imagen de video tomado por M2 (2017).

Según las orientaciones curriculares (2014):

La exploración que realizan los niños y las niñas del efecto de sus acciones en el entorno conducirá a que éstas sean realizadas con materiales que dejen señal; en este sentido, el dibujo abarcaría todos aquellos trazos que realizan los niños y niñas inicialmente de manera espontánea (con lápices, tizas, crayolas u otras herramientas como palos de madera, sus propios dedos, betún, comida, las flores, etc.), sobre superficies que de acuerdo con sus circunstancias estén más próximas a ellos (papel, paredes, piso, etc.) (p.130).

La manifestación creadora del niño también es posible gracias a lo que proporciona el ambiente, de acuerdo a los materiales que encuentre va conduciendo sus acciones creadoras y así identifica nuevas creaciones y reconoce que estas también surgen del entorno, tal como llamaron a sus trabajos “creaciones”.

Los prototipos enmarcados en las experiencias artísticas, estuvieron abiertos a la incentivación de la capacidad creadora, contribuyendo al aprendizaje, al análisis, al descubrimiento y a la reorganización de ideas. Esto en relación con lo expuesto por Lowenfeld y Lambert (1980) “el arte puede considerarse un proceso continuo de desenvolvimiento de la capacidad creadora, puesto que todo niño trabaja - en su nivel propio- para producir nuevas formas con una organización única” (p.66)

Durante el proceso del desarrollo de los prototipos y en las diferentes manifestaciones del dibujo, se hizo posible la exploración, la indagación y la resolución de problemas; gracias a las acciones que se generaron entre niños, el torno y el material para elaborar dibujos.

El dibujo propició en los niños cuestionamientos y acciones que se resuelven gracias a la exploración, en los diferentes momentos se suscitaba la capacidad creadora.

Al inicio de los dibujos la posibilidad de decidir qué material utilizar, qué color, por qué uno sí y por qué otro no, qué características debe tener el dibujo, qué acción está realizando mi dibujo. Y si este requería del entorno, ir más allá en cuanto se daba un acercamiento con el ambiente para identificar y analizar los fenómenos, que fueron apoyos para elaborar los dibujos. Ejemplo de ello son las preguntas sobre dónde ubicarse para poder proyectar la sombra y luego plasmarla, el reconocer que si realizó un movimiento, si se utilizó una herramienta (pincel, péndulo), o si se utiliza una parte del cuerpo se pueden, crear trazos que llevan la construcción de composiciones propias.

Durante el dibujo se genera un vínculo creativo, es un momento para la creatividad tanto individual como grupal, en la movilización de esta última se comparten ideas, sentimientos y propuestas para realizar dibujos colectivos, así, la capacidad creadora se potencia en una relación de experiencia individual con la experiencia grupal.

TV2:

Minuto: 4:36

Una niña dibuja la silueta de su compañera, una compañera las observa y dice: -un pie grande- , una de las niñas dice: -con tacones-, y quien dibuja reafirma: - con tacones- y se los dibuja.

Mientras la niña va dibujando llega a las manos y dice: -garras, garras, garras- y las dibuja. La niña espectadora sonrío y una de ellas dice:-eso parece como un lobo-.

Después del dibujo, en su materialización, se sigue fomentando la creatividad colectiva, aquella en la que se comparten ideas, recurriendo al lenguaje verbal para crear historias. Acompañado de esto se vivencia la interacción y la creación dada por el juego simbólico, la animación y recreación de vivencias por parte de los personajes desarrollados por los niños.

### **Interactúa con los otros y aprecia los dibujos.**

Como se mencionó líneas arriba, el niño a través del dibujo tiene la posibilidad y el deseo de interactuar. Apreciar el dibujo del otro no solo se hace con un dibujo acabado, pues cuando se dibuja con el otro surge el deseo de apreciar, observar que hace el compañero, sugerir y escuchar qué se dibuja y cómo se dibuja.

El siguiente fragmento hace alusión a aquellos encuentros de visualizar el dibujo del otro:

TV4:

Minuto 8:59

Se observan dibujos grupales, en los que intervienen varios niños o individuales. Los niños suelen observar lo que los otros grupos dibujan.

El apreciar es propio de las artes visuales, las cuales incitan en el niño una provocación, de interés por visualizar, contemplar y admirar las composiciones del otro, y a su vez que las suyas sean reconocidas. En el momento que los niños dieron a conocer sus obras, buscaron que estas fueran apreciadas.

Se generó un espacio de interacción y apreciación, en el que siempre intervino un creador y un espectador, el creador de dibujos recurría al lenguaje representado en la imagen y el espectador quien hacia lectura de esa imagen. Esto comprendido en el texto del MEN – Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral (2014):

...se puede entender la expresión visual y plástica como la capacidad que posee un sujeto para “discriminar e interpretar en su medio” (Arizpe, 2006: 74). Esta involucra dos procesos fundamentales: por un lado, favorece un acercamiento a un lenguaje que necesita ser articulado y que permite crear formas simbólicas (crear imágenes); por el otro, promueve la comprensión de las formas simbólicas creadas por otras personas (leer imágenes). Estos procesos acontecen de manera alternada, como cuando niñas y niños realizan un dibujo o una pintura para posteriormente apreciarla, comentarla y disfrutarla. (p.39).

Esto se puede comprender cuando los niños enseñan sus dibujos, reciben la admiración del otro:

TV2:

Minuto: 3:24

Niño:-el mío es un león-

Mientras se escucha niños diciendo:-¡los ojos!-, -¡la nariz!-

Niña:-¿quieren ver el mío?- (lo enseña a su compañera y le hace ¡guau! en señal de susto, las niñas sonrían)

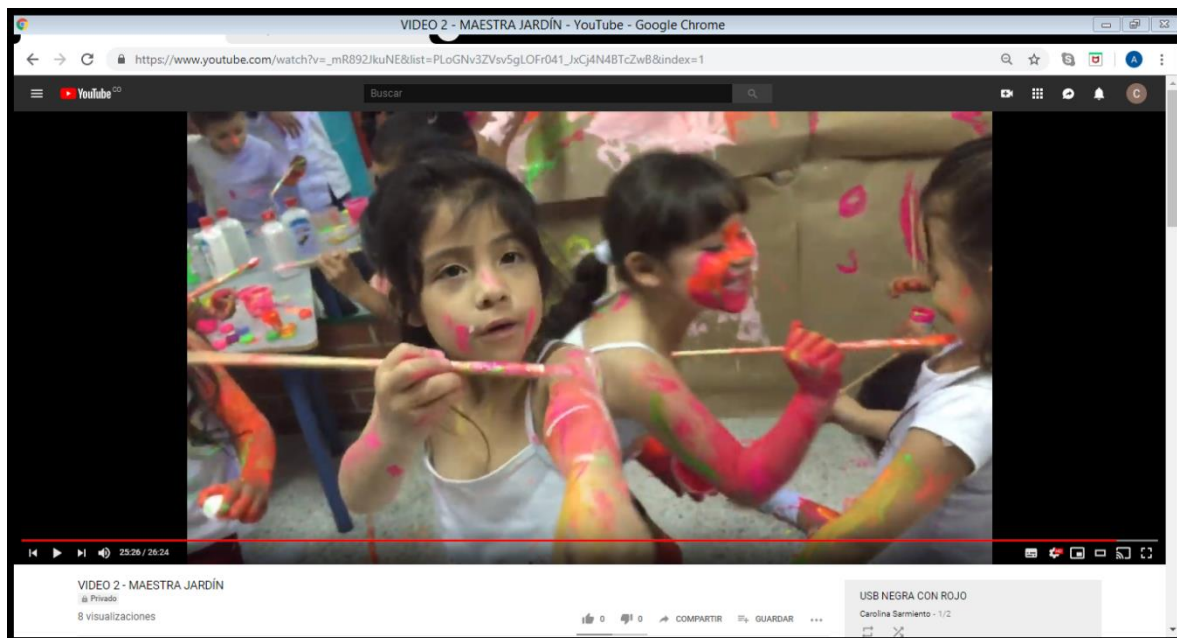
Niña:-sabía que les iba dar terror-, -yo me imagino un monstruo como Santiago-

VJ2

Minuto: 06

Niño sonriente con la cara pintada se acerca a la cámara y enseña a la profesora. Maestra Jenny dice: -¡guau!-, y el niño que ha dibujado sobre la cara de su compañero sonrío-.

**Disfrute – placer.**



*Figura 26.* Niñas dibujando sobre su cuerpo, a través de sus gestos y posturas se observa el disfrute y pacer que sienten durante la experiencia artística. Captura de imagen de video tomado por M2 (2017).

### ***La expresión y la experiencia estética.***

Adquiere un especial sentido el deseo y la necesidad humana de exteriorizar, transmitir y manifestar sus intereses, ideas, sentimientos y pensamientos, entre otros. Los niños y las niñas en esta etapa se acercan al arte motivados más por el placer, por el disfrute y la posibilidad que éste les ofrece de expresarse, más que con el único fin comunicarse a través de este (Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito, 2010, p. 126).

Durante la elaboración de los dibujos, aquellas expresiones de placer propiciaron los acercamientos con el otro, como ejemplo el siguiente apartado:

JV2:

Minuto: 23:00

Un niño pinta por detrás a una compañera, ella se voltea a mirarlo y él ríe y dice: -¡venga me colorea!, ¡venga me colorea! sale a correr, ríe y grita.

El disfrute y el placer fueron persistentes durante las experiencias, manifestados en las diferentes formas de lenguaje, el cuerpo, la palabra, la tonicidad y los gestos. Todos

transmiten un placer que evoca el dibujo, las sensaciones brindadas por los materiales y la satisfacción de las creaciones.

VMJ2:

Minuto: 20:09

Niña comparte témperas con sus compañeras y dice:-para hacerlo diferente, toca de diferentes colores- los mezclan y una con emoción dice:-uy mira-.

Se observa que el disfrute y el placer, hacen posible el sentido estético, en lo que se disfruta tanto con lo que se crea como con lo que crea el otro, y esto solo es posible a través del contacto con el otro y con el ambiente. Tanto niños como maestras se identificaron con la creaciones del otro, apreciando aquello que generaba el placer a través de las imágenes y la diversidad de lenguajes artísticos, y así entablar relaciones y diálogos de apreciación y emotivos. En relación con Venegas (2002):

En ese sentido, lo estético hace referencia a la elaboración del gusto y la crítica personal por medio del contacto directo y el disfrute consciente de la naturaleza y de las creaciones del hombre, es decir, es la identificación por parte del sujeto de lo que le produce placer o displacer (p.75).



*Figura 27.* Niños dibujando y compartiendo puntos de vista frente a los dibujos de sus compañeros. Fotografía tomada por M2 (2017).

En el desarrollo de los prototipos se generaron dinámicas para promover la experiencia artística, en cuanto el placer fue transmitido tanto por niños como maestras, reconociendo el placer como experiencia propia de cada uno. Relacionando esto con lo expuesto por Marín (2012), quien cita a Jauss, señala tres categorías, el placer producido por las propias producciones, el placer producido por la obra de otros y el placer en las propias emociones derivadas del encuentro estético, que es capaz de conducirnos a un cambio en las convicciones o a la liberación del ánimo. (p.149)

El gesto y tonicidad son muestra del placer, signos expresivos para propiciar acercamientos, aprovechados por la maestra, si un niño está motivado, entablar diálogos para dar a conocer su dibujo.

[...] Pues con sus gestos se podía observar la emotividad, la expresión y el placer que genera el arte, además el dibujo nos acerca más al diálogo con el niño, uno le puede preguntar qué está dibujando, qué dibujaste y así se dan diálogos. (EMT)

El niño a través del dibujo, tanto como dibujante y espectador, demuestra la sensibilidad a través de la emoción y lo significativo que es dar a conocer sus dibujos y reconocer el de los demás, reconociendo que se genera la sensibilidad tal como se expone en el (Lineamiento pedagógico y Curricular de la educación inicial en el distrito, 2010. p.125):

... Puede entenderse como la posibilidad de experimentar y reconocer una amplia gama de sensaciones, emociones y sentimientos; es la facultad de distinguir, por medio de los sentidos, determinados aspectos y cualidades en los fenómenos naturales, socioculturales y artísticos. En otras palabras, es la capacidad de entusiasmarse frente a lo que es significativo.

### **Muestra su producto (expositor de sus creaciones)**

[...] el niño no lee solo un código, el niño lee las imágenes, aparte de eso que el niño va a contar una historia hecha desde lo suyo, desde sus intereses que fue el monstruo que él creó, no el monstruo que le puso la profe; sino un monstruo que él creó que él se lo quiere dar a conocer a usted-... (EMT).





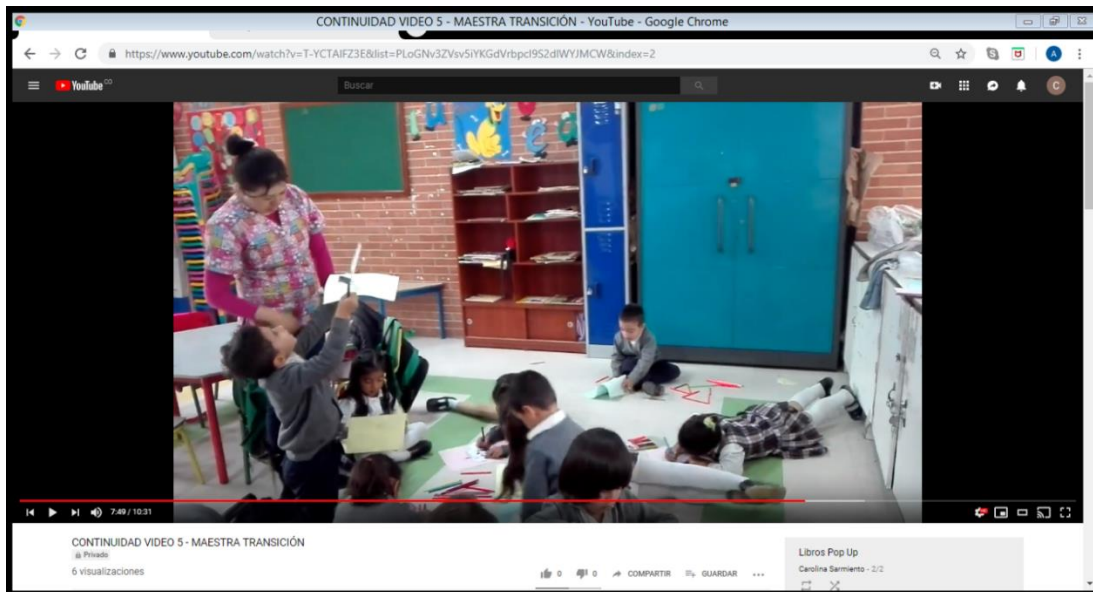
*Figura 28.* Niño enseñando a sus padres, el cuento del monstruo hincha de un equipo de futbol. Fotografía tomada por Mamá del niño (2017).

El mostrar el dibujo por parte del niño hace parte fundamental, pues es un deseo y es el que el otro aprecie y reconozca su invención, es darle un lugar y un reconocimiento, el niño necesita ser escuchado, evocando la pedagogía de la escucha a la que nos invita Vea Vecchi.

La siguiente captura de video, es reflejo del papel de escucha por parte de la maestra, durante el desarrollo del dibujo. Salazar, en *Arte, educación y primera infancia: Sentidos y experiencias* (2014) expresa que:

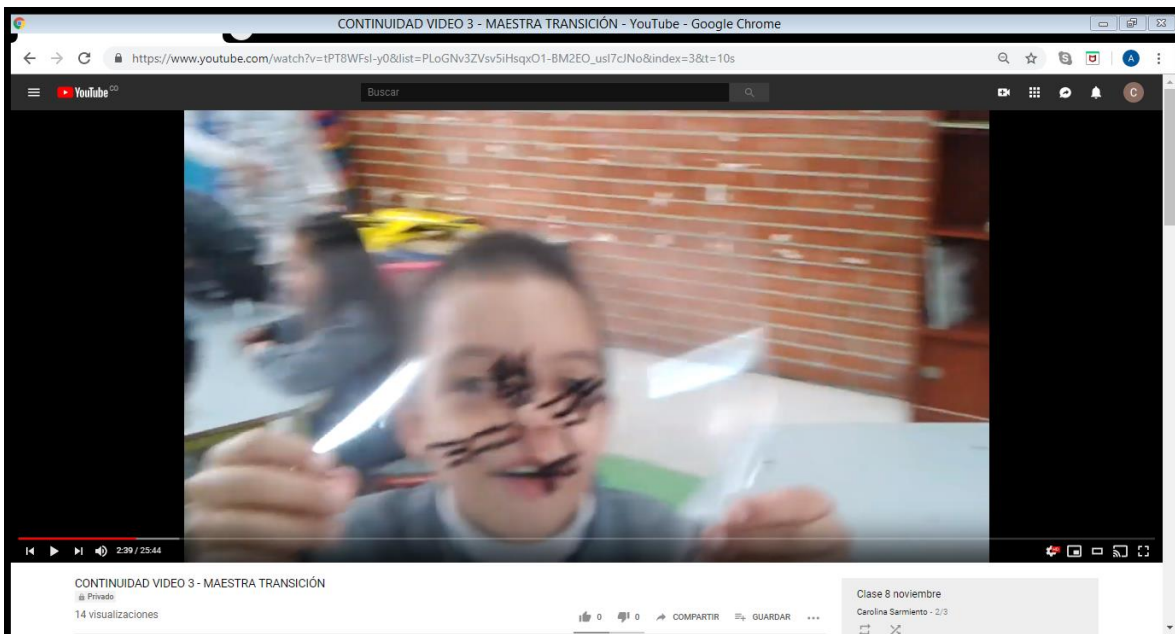
La transferencia del lenguaje verbal al lenguaje gráfico es importante [...] cada vez que [los niños] hablan es como si consiguiesen, de alguna manera, ver las palabras, su colocación y su significado dentro de un contexto [...] cuando el niño dibuja no es que solo realice una manipulación de carácter gráfico, sino que hace muchas cosas más, porque contemporáneamente debe tener ideas, recortarlas y seleccionarlas, eliminar todas las palabras que sobran, las superfluas o innecesarias [...]. Hay que tener en cuenta que los símbolos se construyen en cadena; es decir, que se pueden armonizar en un sistema, y de este pueden salir –en cualquier momento– como si fuesen trenes; aunque todos al principio estén en una vía de espera. (p.62).





*Figura 29.* Niño muestra su dibujo a la maestra y ella escucha atentamente. Captura de imagen de video tomado por M2 (2017).

Para el niño exponer su dibujo después de hecho también recobra un gran significado, el explicar al otro las características propias de su creación, le posibilita la adquisición de confianza y la reafirmación de su dibujo.



*Figura 30.* Niño se acerca a la cámara de manera espontánea, enseñando su monstruo, hace movimiento y gruñidos- Captura de imagen de video tomado por M2 (2017).

VT3:

Minuto: 8:59

Ellos observan cómo han quedado sus compañeros, ejemplo una niña le dice a un niño: mire como quedó, pelos de punta- y se ríen.

VT3:

Niña dibujando: -mi monstrua-, también mira a la cámara y dice:-¡mira profe es niña! y golpea la mesa como signo de afirmación-

El exponer al otro una creación es determinante en el desarrollo del niño, existe un deseo por mostrarle al otro, pues por lo general dibuja evocando al otro o se dibuja, buscando el momento para enseñar sus creaciones y establecer una comunicación, el ser escuchado y admirado, de ahí que el dibujo sea un medio de comunicación, como lo expuesto por Salvador (2001):

El niño siempre dibuja para alguien, aunque ese alguien puede ser el mismo o una persona que no esté presente y a la que a lo mejor nunca tendrá ocasión de dárselo, pero lo hizo para comunicarle, contarle algo. Pone al descubierto una parte de sí mismo, y establece un diálogo con aquellos a quienes muestra su obra. (p.19).

### **El cuerpo, mi cuerpo.**



*Figura 31.* Niña imita los movimientos del monstruo de su dibujo. Fotografía tomada por la familia (2017).

[...] Era el reconocimiento del otro del cuerpo de un espacio de otras formas de dibujar, me dibujo y es muy motivador, pues es otra forma diferente de enseñar la figura humana... (EMJ)



*Figura 32.* Niña dibujando la sombra de su compañero, al mismo tiempo el imita el cuerpo de un monstruo. Fotografía tomada por la maestra de transición en noviembre 2017.

JV2:

Minuto: 21:17

Maestra: -vamos a jugar a dibujar la sombra de mi amigo-, -con la forma de los monstruos-

Maestra:-como hacían los monstruos-

Niños: con su cuerpo imitan movimientos y hacen sonidos.

Maestra: -vamos a dibujar la cara de los monstruos-

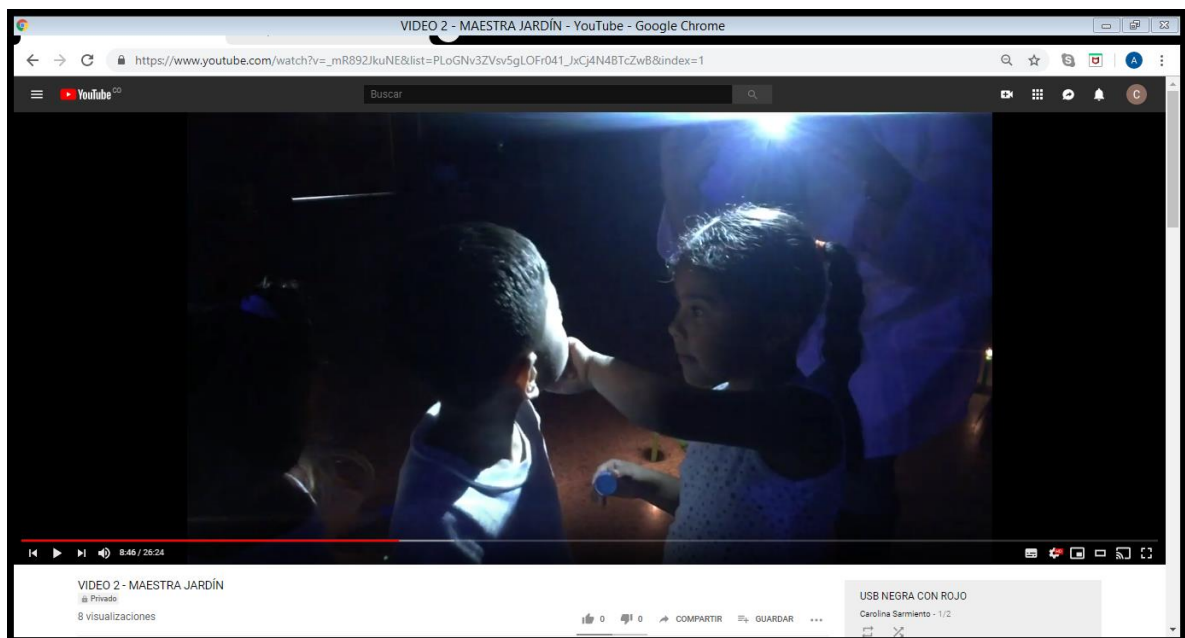
Niños: -esta es mi garra-

La figura 32 y el relato, evocan las acciones del cuerpo para dibujar, una asociación propia de las acciones corporales que son formas de expresión.

Cuando los niños dibujaban se observaba como el cuerpo tenía un gran protagonismo, no era sólo una relación de motricidad fina, con los trazos que coexiste en el desarrollo del dibujo, pues iba más allá, era una integración de fuerzas, gestos y movimientos que buscaban y transmitían lo que el niño deseaba expresar.

Se pudo evidenciar que durante y después del dibujo, el cuerpo es latente y configura el dibujo. Durante su elaboración se mezclaron las acciones que vienen al pensamiento con respecto a los referentes para desarrollar el dibujo (ejemplo el monstruo y las acciones de este, los animales y sus movimientos) o de las experiencias personales, las cuales se plasman en su composición. Teniendo un dibujo acabado este se volvió parte del cuerpo, como en el ejercicio de los monstruos o de los animales niños que proyectaban a través de su dibujo movimientos, evocando la esencia de este. Esto relacionando con el aporte de Abad (2013):

A través del dibujo, el niño <lee> interpreta el mundo de una nueva manera. Mediante el dibujo, el niño posee capacidad para mantener un pensamiento original y autónomo que genera un juego utilizando el gesto, el peso, el movimiento, la duración, la velocidad, la amplitud, el ritmo, el acento, la cadencia. Etc. (p.119).



*Figura 33.* Niña dibujando partes del cuerpo de los animales a su compañero, para luego simular los movimientos de los animales. Captura de imagen de video tomado por M2 (2017).



La figura humana recobró gran importancia en los prototipos, esta era el vínculo para reconocer al otro, a sí mismo, para dibujarlo a través de diferentes técnicas. Los niños representaban monstruos y animales, pero daban características y acciones propias del cuerpo y las personas. Así que para los niños sus trazos y dibujos se relacionaron con los primeros trazos con la intención de dibujar la figura humana.

[...] El dibujo daba diferentes formas de ver el cuerpo, que la sombra; entonces había muchos elementos como tanto hemos planteado desde la primera infancia desde un sujeto integral y ahí estaba todo, estaba un todo manejado desde diferentes perspectivas... (EMT).

La maestra reconoce que la figura humana se puede simbolizar a partir de diferentes representaciones.



*Figura 34.* Al fondo niños imitando los movimientos del monstruo, adelante un niño que utiliza su cuerpo como medio de expresión de su dibujo. Niños dibujando. Fotografía tomada por la maestra de transición (2017).

La serie de imágenes expuestas, permiten identificar que se dio una relación de cuerpo y el dibujo, los cuales se cargaban del movimiento, era una relación motora y dibujo, para Abad (2012):

Los niños representan el movimiento de los objetos que dibujan además de su forma. Asocian efectos de sonido, vocalizaciones y movimientos de otras partes del cuerpo a acciones del dibujo para formar un evento sensorial complejo. En las pinturas de los niños pequeños, las ideas suelen sugerirse unas a otras en el tiempo de una manera episódica, aunque no siempre se pintan en una secuencia que siga una progresión natural de eventos temporales. Estos eventos no sólo se unen en el tiempo: los modos alternos de representación son físicamente congruentes o se vinculan entre sí como formas (p.118).

### **Los Lugares De La Maestra Con El Dibujo.**

Como se comentó líneas arriba, la maestra es clave durante un proceso enfocado al arte y explícitamente con el dibujo, ya que este trae consigo elementos valiosos para potenciar el desarrollo del niño y para la reflexión del ejercicio docente. El dibujo posibilita una conexión entre maestras y niños, no hay un potencial en el dibujo sin la participación de los dos, quienes cargados de emociones, expresividad y acompañamiento hacen posible enriquecer el dibujo con un sentido y la generación de mundos posibles.

#### **Asombrarse: enseñar - disfrutar el asombro (apreciar, admiración).**

El siguiente relato de una de las maestras es una apertura a la presente categoría, en este, ella se refiere al prototipo: dibujando mi propia historia: “Donde viven los monstruos” para crear libros de juego, luz y sombra.

[...] cuando se calcan las manos, es decir, cuando uno ve las manos y para ellos es asombro, cuando ven la calca dicen : -se ve más grande, pero porque se ve más grande-, o sea ellos hay hasta se asustaban, o sea me daba risa verlos, porque para ellos les causaba como miedo, -de verdad parece un monstruo profe-, hay ya se ve como un monstruo, entonces, uno cuando los miraba estaban ahí calcando, y estaban ahí, cómo le hago, porque ellos esperaban sentir el cuerpo del compañero directamente para siluetearlo, ya siluetearlo desde la sombra para ellos, era más complejo y era diferente pues si estaban ahí como emocionados mirando... (EMT)

[...] y todo el proceso que se vivió en la historia que era el niño, o sea era un niño dentro de su mismo cuarto generando otro mundo, entonces yo decía -¡wau¡- esto ellos lo hacen y nosotros no nos damos cuenta, o sea nosotros invisibilizamos ese proceso en los niños y las niñas; entonces para mi si era como ver la emoción, la parte humana sobre todo esa parte humana que se pierde también a veces en los mismos

procesos del que hacer, es ver la emoción ver el interés, ver el gusto, ver la alegría digamos también de que ellos dibujan algo y no están esperando la parte negativa de uno, hay eso no es así, que no esto no es así, y punto, sino también era como esa emoción de cuando uno dice: hay mira esto tan bonito, entonces generaban unos monstruos que uno decía -¡uy wau!-, unos dibujos o sea que uno dice realmente ni uno como docente dibuja así...(EMT)

Los dibujos de los niños invitan a las maestras a asombrarse y a admirar, llegando a la reflexión; el dibujo se aprecia de acuerdo a las características de cada niño, no existe el error o el trazo a corregir, pues las maestras identifican esos trazos propios de cada niño a través de la apreciación, haciendo relación con lo expuesto por Marín (2003):

La manera propia de dibujar los niños y niñas, sus garabatos, desproporciones, esquemas característicos dejó de interpretarse como un cúmulo de errores o de deficiencias que había que corregir, y pasó a ser considerada como la manifestación genuina y propia que tiene la infancia de comprender el mundo (P. 28).

Las maestras recurren al asombro para cautivar al niño, un asombro que moviliza la imaginación, siendo clave sus expresiones, la evocación de la magia, la gesticulación, la tonicidad y el tono de voz. Con esas acciones, logra atrapar al niño, llamar la atención, despertar el deseo de participación y entablar relaciones mediante la interacción.

El asombro es poner al niño en alerta, a la expectativa y el gusto por participar de cada momento y cada encuentro. El asombro trae consigo el querer indagar, el evocar recuerdos, el de imaginar, el querer preguntar, y las maestras lo reconocen ya que lo utilizan para generar un vínculo de comunicación y la movilización de la participación en el desarrollo de las sesiones.

Las experiencias generadas en el desarrollo de los prototipos posibilitaron espacios impregnados de la pedagogía del asombro (Regio Emilia), en la que los cuestionamientos movilizan el asombro del niño por lo que les rodea y lo que quieren transmitir.

En el transcurrir de los prototipos, se logra ver ese papel de la maestra que se emociona, se asombra y disfruta de ver el proceso del niño dibujante, de reconocer la interacción que se genera entre los niños, la narración de lo que dibujan y sus dibujos ya terminados que transmiten un mensaje cargado de creatividad e imaginación.

Lo anterior se puede observar con los siguientes fragmentos extraídos de los videos y capturas de estos.

TV3:

Maestra: -uy miren al monstruo manos-  
-el monstruo manos que hace-

Niño: -coge a los humanos-, -coge a las piedras-

Maestra: -¡guau!

TV4:

Minuto: 10:55

Maestra: -uy está quedando espectacular esa mezcla-

En la movilización de la expectativa surge ese momento evocador de la magia, el recorrer a las expresiones utilizadas para generar la expectativa como: Ábrete sésamo, abracadabra, polvitos mágicos.

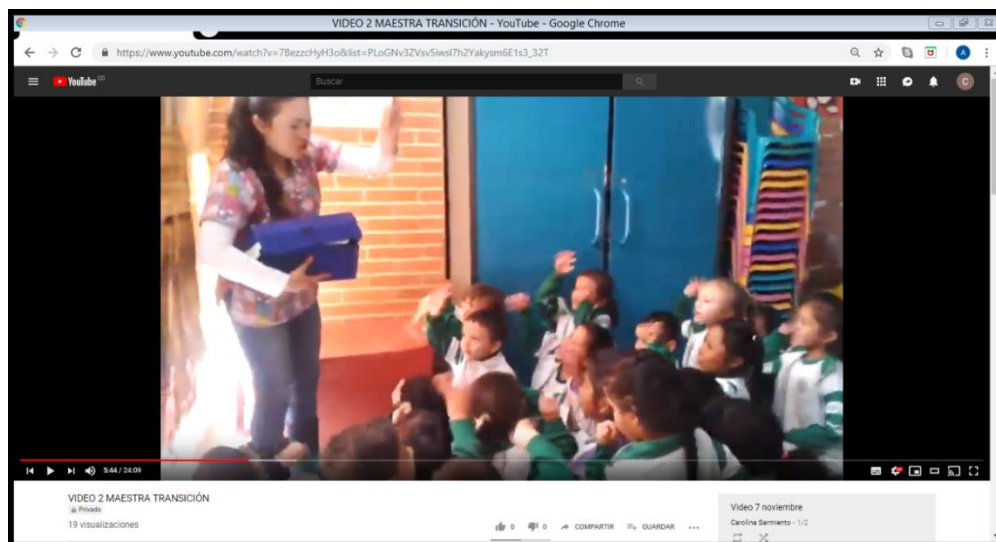
JV1:

Minuto: 1:25

Maestra: - hace arcoíris, le vamos aplicar una pintura negra para poder hacer una magia-

Maestra: -vamos a pensar en el dibujo que queramos para que salga la magia-, -Lina que quieres dibujar-

Niña: -eh, una princesa-



*Figura 35.* Maestra recurre a utilizar como estrategia la sorpresa, sin darse cuenta recurre a un juego, en el que ella simula ser una maga que a través de preguntas persuade a los niños a adivinar, en un juego de preguntas y adivinanzas que hay en el cofre y para hacerlo visible se utilizan polvos mágicos . Captura de imagen de video tomado por M2 (2017).



## **Vamos a jugar.**

Igual que aquellas estrategias de asombro, de magia y de expectativa, que hacen de los momentos espacios de acogimiento y confianza, las palabras de aliento, de emoción, de resaltar, de invitación a jugar, son vínculos entre la maestra y el niño para movilizar la experiencia.

La invitación a jugar, fue la motivación utilizada por las maestras hacia los niños, especialmente por parte de la docente de transición; para ella el arte y el juego siempre estuvieron relacionados, tal como se muestra en los siguientes apartados:

TV3:

Minuto: 8:25

Maestra: -vamos a jugar con- (señalando la cabeza)

Niños: -con la imaginación- (tocan su cabeza)

Maestra: -muy bien con la imaginación-

MTV:

Minuto 7:56

Maestra: -y aquí qué pasó con el amarillo, con el rojo que está sucediendo-, -qué está pasando con ese color-

Niña: -¡se está volviendo naranja!-

Maestra: -estamos jugando con los colores-

MTV:

Minuto: 7: 15

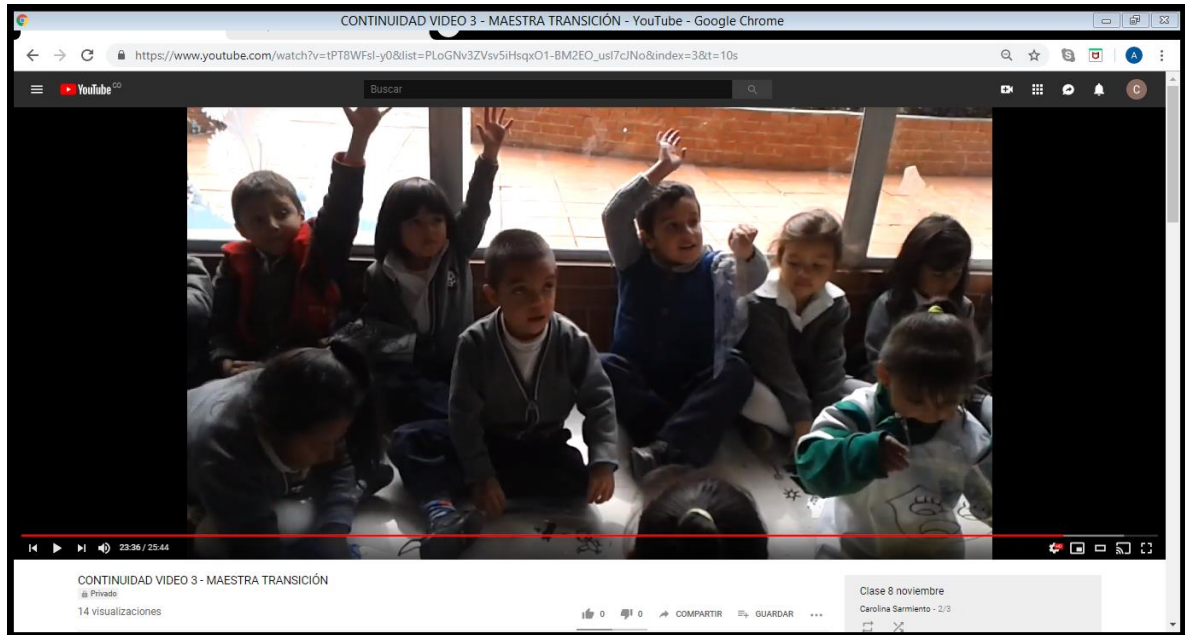
Maestra: -vamos a hacer un monstruo, para jugar con la sombra de nuestro monstruo-, - vamos a crear los amigos a Max-, -quieren hacer una historia a Max-

Niños: -si-

La maestra asocia toda la dinámica de las experiencias artísticas con el juego. Buscando en esa relación de arte-juego, el disfrute, el goce y el placer que generan las experiencias en los niños.

## Preguntar

La pregunta fue clave ya que durante las experiencias, esta moviliza el dibujo, este cobra vida y no es estático, permite el encuentro dialógico, el fomento de la creatividad y la imaginación.



*Figura 36.* Niños pidiendo la palabra para responder pregunta realizada por la maestra. Captura de imagen de video tomado por M2 (2017).

La pregunta movilizó el asombro, a través de la pregunta, tal como lo manifiesta Gianni Rodari en sus trabajos, quien invita al maestro a llevar a cabo sesiones de trabajo para incentivar la imaginación y la creatividad del niño, gracias al desarrollo de cuestionamientos, se designa al momento de interacción entre preguntas y respuestas el arte de preguntar, pues en los ejercicios artísticos, la pregunta promueve la creatividad, el reconocimiento de las formas, los colores que se utilizan, las experiencias trasladadas a lenguajes visuales que a su vez se pueden narrar y contar por medio de cuentos o historias fantásticas.

Las maestras tuvieron presente la pregunta como generadora de diálogos, el siguiente apartado lo denota:

[...] el dibujo nos acerca más al diálogo con el niño, uno le puede preguntar qué está dibujando, qué dibujaste y así se dan diálogos (EMT).

La maestra ratifica que el dibujo los acerca al diálogo a través de la pregunta, la cual fue clave durante los momentos del dibujo, la pregunta es una apertura para preguntar qué dibujó y cómo lo dibujó (características). Complementándose con el asombro y con el reconocimiento del otro.

Esto es importante ya que como se manifiesta en el lineamiento de arte para educación infantil, la pregunta es clave en los proceso artístico y las maestras tuvieron en cuenta los elementos propios de esta, preguntado tanto por la descripción de los dibujos, las formas y colores como por los aspectos de corte narrativo que dieron paso a la construcción de historias. Tal como lo manifiesta Luis Vallvé (2002):

...por un lado tenemos el aspecto descriptivo que abarca lo cuantificable con preguntas al estilo de ¿cómo es? ¿Qué tiene? ¿Cuántos tiene? ¿Qué colores usaste? Por otra parte está el aspecto narrativo, que nos permite valorar las acciones, posturas e historias que están detrás de la representación. Al respecto pueden surgir interrogantes como ¿qué hace? ¿Cómo lo hace? ¿Cómo se siente? (p. 52).

En el desarrollo de los prototipos se pudo identificar los tipos de preguntas que expone Vallvé de corte narrativo y descriptivo. A las que se suman las siguientes, por su connotación en los diálogos, preguntas de reafirmación, preguntas para construir y contar historias y preguntas para evocar.

En los siguientes apartados, tomando como referencia los videos (TV5, TV3 Y JV3) se presentan ejemplos de los tipos de preguntas que surgieron:

Preguntas para narrar.

Maestra: - Uy salió corazón, levántalo-, - miren a corazón, wow y corazón qué hace-

Niña:- salva a las personas-

Maestra: - Wow de que la salva-

Niña: - de los malos-

Maestra:- de los malos-, -¡guau!, es un monstruo salvador-, - y ese monstruo salvador quiere conocer al monstruo de Valentina-, - Valentina quién salió en la historia de tu libro-

Niña:- el amigo de Max-

Maestra:-ay Max tiene un amigo-, - cómo se llama ese amigo-

Niña: - Dulce-

Maestra:- y en la búsqueda de Max y los amigos, quien se unió a esta aventura-, - Tatiana, ven muéstranos quién se unió a esa aventura-, -¡guau! quien es-

Niña:-el monstruo y a Max-

Maestra:-¡aquí ya llego Max!-, -¡miren a Max!-  
Maestra: - el monstruo de Max y que están haciendo ahí mor-  
Niña:-está acompañando al monstruo de la selva-  
Maestra: -¡Al monstruo de la selva!-, -Y para acompañar al monstruo de la selva-, -Amy  
qué estaba haciendo-  
Niña:-estaba en el bosque buscando a los amigos y a Max-  
Maestra:-y con quién se habrá encontrado Amy-  
Niña mueve su dibujo y dice:-con el libro volador-

#### Preguntas para describir.

La maestra reúne a los niños para construir la historia de Max a través de los dibujos.

Maestra: -preparados 5, 4, 3, 2, 1,0 acción, y comienza la historia para Max y  
empezamos con María, muéstranos- -¡miren, miren lo que hizo María!, qué es eso-

Niña:-una cama-

Maestra: -un monstruo cama-

Niña:-si-

Maestra y qué le vamos a mostrar a Max-

Niña:-él está caminando para encontrar a Max- (niña simula el movimiento con su  
dibujo)

Maestra: ¡Guau! él está caminando para encontrar a Max-

Maestra: -qué colores escogiste para pintar

Niño participa en la conversación: -¡ahora yo!, escogió rojo, amarillo, morado y rosa-

Maestra con voz de asombro:-Miren aquí llego Rosita-, -saluden a Rosita-, -hola Rosita-

Algunos niños: -hola Rosita-

Maestra: -y Rosita qué hace-

Niña:- ayuda a las personas-

#### Preguntas para reafirmar.

Maestra:-Ay el amigo de Max se llama dulce, se llama como-

Niños responden:-Dulce

Maestra: -y que hace ese monstruo elefante-

Niño:-el muerde a las personas porque- (interviene otro niño:- porque tiene dientes del  
hombre Drácula-)

Maestra con acción de asombro: -¡¿es un monstruo con dientes de Drácula?!-

Niño:-sí-, -y corre muy rápido-

Maestra:- y cuando encontraron ese libro volador, Emmanuel qué pasó-

Niño:-apareció un monstruo elefante-

Maestra: -¡¿uy un monstruo elefante?!-, -con su trompa adelante-

Niño: -si-

Preguntas para construir y contar historias.

Maestra: -¡Guau!, vamos a seguir contando qué sucedió en esa cama, salió la historia de la cama del monstruo, resulta que en esa cama del monstruo, quien posaba Sharon-

Niña:-ahora yo-

Maestra:-muéstranos a todos-, -¡guau!

Niña un poco tímida: -un monstruo-

Maestra:- y qué hace él-

Niña:-Estaba viviendo en la selva y encontró a Max y buscándolo a él (señala el libro-

Maestra:-entonces estaba buscando a MAX-

Niña:-si-

Maestra: -Entonces un monstruo que estaba en una cama, que se fue a una selva, que estaba buscando a Max- , -y qué pasó Camila-

Niña:- Apareció un monstruo-

Maestra:- Uy miren un monstruo caracol-, -Llegó un monstruo caracol-, -Cuéntanos del monstruo caracol-

Niña:-él ayuda a las personas-

Maestra:-y a que las ayuda-

Niña:-a defenderse-

Maestra: -a defenderse, ¡guau!-,

Preguntas para evocar.

Maestra:-qué aprendimos hoy- , -por qué aparece la sombra-

Niños: -Porque la luz del sol alumbra-

Maestra: -Porque la luz del sol alumbra- , -se acuerdan de la canción de la sombra-

Niños.-si- (prosiguen a cantarla)-

Maestra:-con los monstruos de Max, los amigos de Max-, -y qué nos han enseñado esos monstruos-, -qué recuerdan-

Niños: hablan

Maestra:-juegos con sombra-, -qué más-

Niña: -a narrar cosas-

Niño: -a bailar cumbia-

Maestra: -ay a bailar cumbia-

Los lugares de la maestra con el dibujo, invitaron al desarrollo de la interacción, esa que se hace posible a través de acompañamientos, tanto con lenguajes verbales, como no verbales, en la disposición del espacio, el cual también es un acompañante lleno de posibilidades para la expresión artística del niño. Junto con la provocación, esa que invita al niño a ir más allá, aquella que lleva a la imaginación, a la expresión, al asombro, a la curiosidad, al cuestionamiento y a la construcción de significados. Las maestras se adentraron en sus

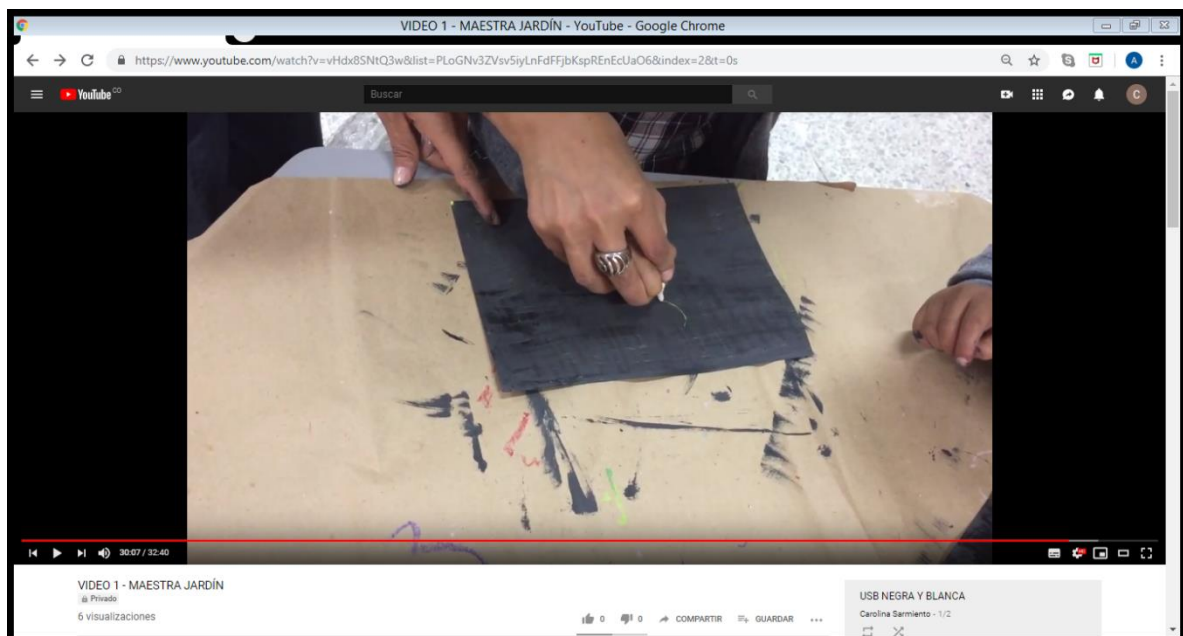
reflexiones y se asombraban con las particularidades de los niños y a su vez promovían el asombro, era una relación de curiosidad mutua, una maestra a quien le causaba curiosidad el trabajo de los niños y a su vez propiciaba la curiosidad en ellos. Fueron maestras atentas y se movilizaban de acuerdo a lo que se evidenciaba en el desarrollo de sus prototipos. Lo anterior se puede relacionar con lo expuesto en las Bases curriculares para la educación inicial y preescolar del Ministerio de Educación Nacional (2017):

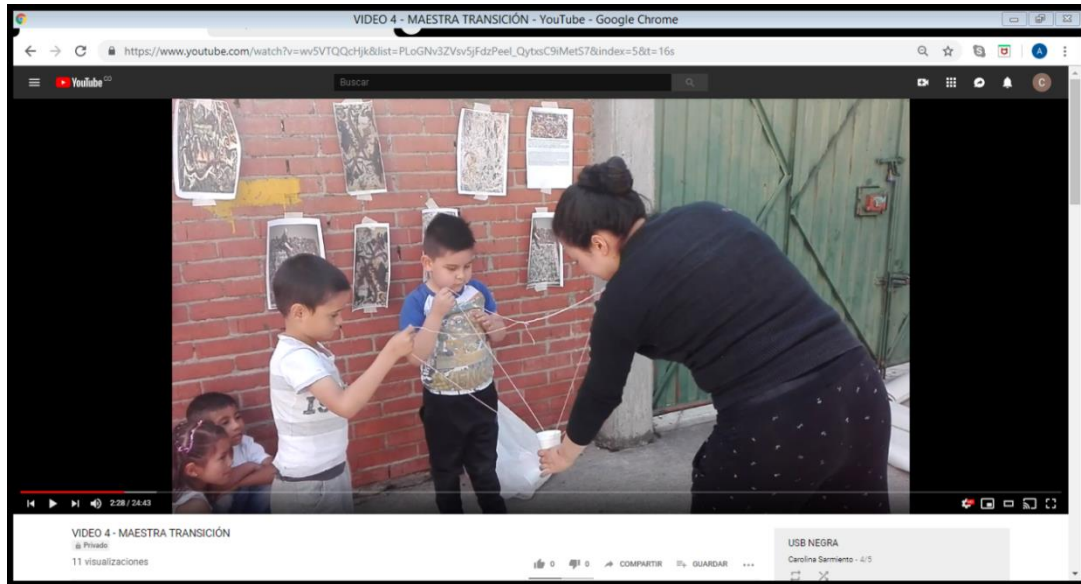
...la maestra está atenta para sorprenderse con todas las situaciones que provocan la curiosidad, el interés, el juego, las preguntas y la exploración de los niños y las niñas, permitirles y potenciarlas, ya que la provocación proviene también de sus propias vivencias. Siguiendo a Malaguzzi (2001) al darle paso a la provocación, la maestra comprende las emociones de los niños y las niñas, observa sus acciones y escucha sus propuestas (p.36).

### **La maestra mediadora, muestra y modela**

Una muestra del acompañamiento de la maestra en las acciones diarias del niño, fue sin duda alguna ser una guía que modela y muestra, un referente que ofrece estrategias y herramientas para que los niños potencien su desarrollo.

A continuación se muestra una serie de capturas de video y fragmentos de diálogos que facilitan reconocer el acompañamiento de la maestra como mediadora, modelo y quien muestra.



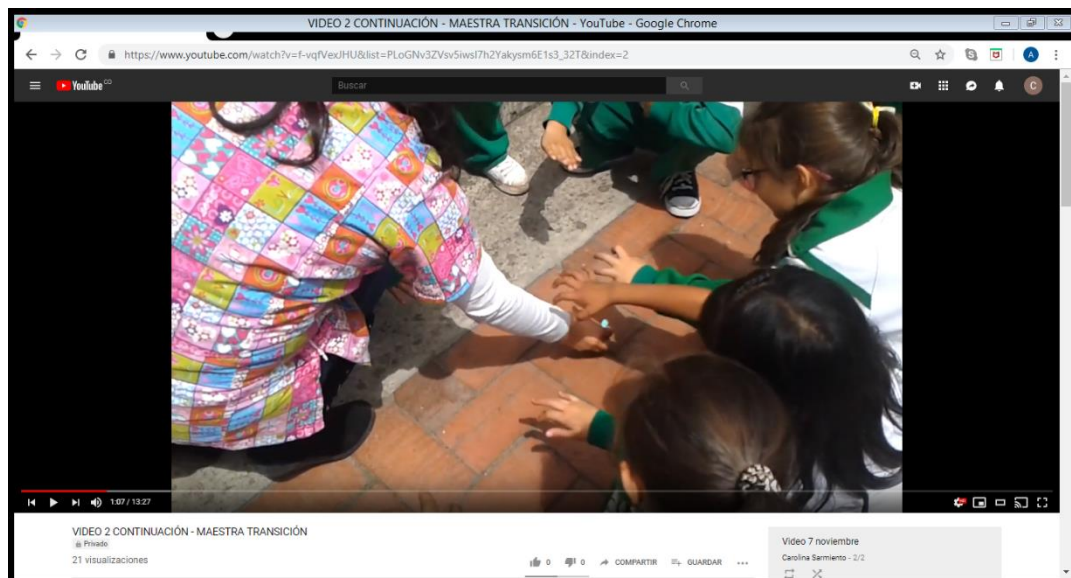


*Figura 37.* Primera imagen maestra de jardín guía la mano de la estudiante para enseñar a dibujar y colorear. Captura de imagen de video tomado por M2 (2016). Segunda imagen maestra muestra a los niños como deben utilizar el péndulo para realizar los trazos.

TV2:

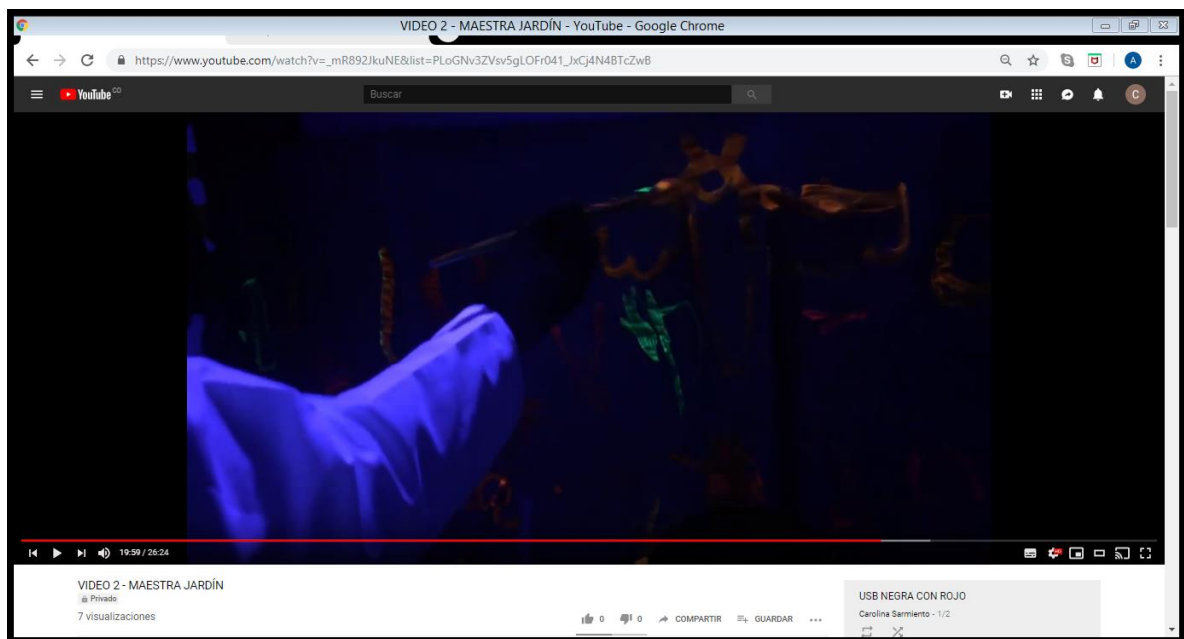
Minuto: 1:01

Maestra: -vamos a hacer todos con la tiza, -vamos hacerle el dibujo a mi amigo, la garra de un monstruo-, la maestra hace el ejemplo al tomar la tiza, agacharse y realizar en el suelo el dibujo de una de las sombras de los niños, y a la vez invitándolos a hacerlo.





*Figura 38.* Maestra muestra a un grupo de niños como dibujar sombras. Captura de imagen de video tomado por M2 (2017).



*Figura 39.* Maestra interviniendo y como referente para los niños. Captura de imagen de video tomado por M2 (2017).

TV2:

Minuto: 3:28

La maestra, se encuentra también dibujando con los niños y dice:- le deben hacer también el cuerpo al monstruo- -miren el mío-, -mira, acá Marianita-.

Maestra durante todo el ejercicio, recalca dibujar los monstruos, las manos, le van a hacer los ojos a su monstruo- etc.

JV1:

Minuto: 19:00

Maestra:-una princesa entonces vas a dibujar una princesa-, en la hoja y la vas a dibujar con este punzón, con este punzón vas a dibujar lo que tú quieras en la cartulina, vamos a mirar que le va a salir a Lina, lo vas a utilizar como si fuera un lápiz, que es lo primero que le vas a hacer la princesa, puede ser la cabeza, ahhhhh guau mira lo que está abajo, ¡color!, vas a dibujar lo que tú quieras.

JV2:

Minuto: 15:00

Maestra 2:-y la profe Jenny que quiere ser-

Maestra Jenny:-yo quiero ser un lobo-



Maestra 2:-un lobo y le vamos a hacer ¡pelito de lobo! (maestra pinta el brazo de la profesora)

Maestra Jenny dice:-miren mi pelito de lobo-

Maestra 2: y ella después me va pintar de murciélago-, -¡yo quiero ser murciélago!-

Estos apartados e imágenes hacen referencia a la idea propuesta en La estrategia de atención integral a la primera infancia - Fundamentos políticos, técnicos y de gestión (2013):

Si bien los adultos se constituyen en mediadores de las herramientas de la cultura y junto con algunos pares facilitan a niños y niñas llevar a cabo actividades que están más allá de sus capacidades actuales (andamiaje), como bien lo ha señalado el investigador Jerome Bruner, se requieren interacciones de calidad que les proporcionen vínculos de apego seguros y relaciones de confianza con personas que les demuestren que con ellas pueden contar tanto en momentos de exploración y curiosidad, como en situaciones de estrés o dificultad (pp. 112,113).

De acuerdo con el anterior aporte se coincide en el reconocimiento de la maestra como mediadora y modelo a seguir, se convierte en la guía al acercamiento artístico, un aspecto importante para favorecer el desarrollo de los niños. Los dibujos de las maestras son referentes para los niños, sus trazos se convierten en vínculos y formas que invitan y acercan al dibujo. La maestra como modelo, es quién brinda confianza al mitigar la idea del niño al expresar que no sabe dibujar. Una característica propia cuando se hacen los primeros acercamientos al dibujo es "no sé dibujar". En ese momento la maestra se convierte en el apoyo y quien trasmite confianza al contribuir a despejar la pregunta y cómo lo puede hacer, al dar confianza al niño se construyen vínculos que jalonan procesos para que los niños sean autónomos y se expresen sin inhibición a través de sus dibujos, los cuales serán pieza clave para el desarrollo de su proceso comunicativo, artístico, motor, cognitivo y social.

Las maestras como referentes, apoyaron la apertura para iniciar el momento del dibujo, cuando los niños no se animan a dibujar, específicamente en los más pequeños, por la idea que no lo sabe hacer.

Las maestras cumplen el papel de apoyo e invitan, así los niños activaron el deseo y movilizaron su creación, algunos recurren a imitar el dibujo de la maestra y otros realizan dibujos motivados por las acciones de las maestras.

Por tanto, se reconoce la importancia de las maestras como mediadoras y su apoyo a través de ser modelo para los niños, si bien es cierto que en ocasiones ellos exploran y llegan al

descubrimiento, en otras ocasiones es de vital importancia un acompañamiento para adquirir confianza y jalonar los procesos; “las niñas y niños no acceden en solitario a los significados de la cultura. Los construyen a partir de sus relaciones con los otros” (Estrategia de atención integral a la primera infancia - Fundamentos políticos, técnicos y de gestión, 2013, p.113).

### **Los Momentos Del Dibujo**

Esta categoría emerge en cuanto se identifica qué detrás de un dibujo infantil, se dinamizan otras prácticas. Siendo esto clave para los procesos de los niños y las niñas. Reconociendo que antes, durante y después del dibujo hay un entramado de sucesos tanto personales como en relación con el otro; se movilizan intenciones, gustos, deseos y propósitos.

La palabra es clave, se evidencia que en los diferentes espacios la comunicación fue importante para llegar a un dibujo, también durante la elaboración de este y, así como después en la búsqueda y la necesidad de compartir con el otro.

En concordancia con lo afirmado por Monsalve (2010):

El dibujo como momento es una oportunidad de lectura dentro del espacio escolar; con las múltiples vivencias que se desarrollan en la cotidianidad, la narrativa que materializa la relación dibujo-palabra vuelve más amplia la perspectiva que se tiene del concepto dibujo, como algo más que un mero producto realizado con cierto adiestramiento. (p.168)

El dibujo pasa de ser un producto, a estar presente como manifestación del lenguaje, evocando los 100 lenguajes de Loris Malaguzzi y relacionándolo con lo expuesto por una de las maestras:

[...]entonces desde el arte está presente, desde el dibujo en todo momento, para mí es también como esa mirada de decir, el dibujo no es solo que el niño coja un lápiz una hoja y ya está dibujando, no, estamos dibujando en todo momento, entonces es como también dar esa oportunidad, esa mirada de decir bueno no dibujas solo cuando coges un lápiz; sino dibujamos también cuando hacemos la emoción con el rostro, dibujamos también cuando digamos estábamos haciendo las sombras, me parecía muy interesante ver los niños, ver así como se jugaba con las formas y que los tamaños, la dimensión, no más ahí, del cuerpo cuando estábamos jugando con la sombra desde ahí también se veía el dibujo...(EMT)

La maestra señala que el dibujo se da en todo momento, lo que invita a evocar los primeros dibujos de un niño utilizando su dedo, ya sea en su alimento, en la arena, en el aire o sus primeros trazos en las paredes de la casa, entre otros, y no necesariamente el dibujo de papel y lápiz. Un deseo del niño por relacionarse con el mundo, con su cuerpo, con los objetos, en un espacio que posibilita el acercamiento y la comunicación.

Para dibujar, el niño se relaciona con el espacio y toma de este los materiales que lo invitan a expresarse, para plasmar una historia, un momento, con la intención de comunicarse o apreciar su ideas fuera de su ser.

La siguiente fotografía capta el instante en que los niños de jardín a través de la experiencia con el espacio, dibujan con sus dedos, una manifestación de las diversas posibilidades de dibujo en relación con el entorno.



*Figura 40.* Niños de jardín dibujando con sus dedos en la superficie del suelo. Captada por MJ (2017).

El arte es lenguaje y como lenguaje se expresa en diferentes momentos; ejemplo de ello la palabra como lenguaje verbal, llega a materializarse en el dibujo el cual es un lenguaje visual, dándose una relación de lenguajes, en los que se integra los trazos, los gestos, los movimientos y la palabra, de ahí que un dibujo no es solo un producto, pues trae consigo un antes, un durante y un después.

### **Iniciando el encuentro**

Todo encuentro entre maestras y niños inició con una antesala, dinámicas acogidas por las maestras para cautivar a los niños e introducirlos a la experiencia, lo que hace del encuentro

un medio para comunicarse con el otro a través del desarrollo y la relación de los pilares de la educación inicial (Actividades rectoras de la primera infancia y la educación inicial), las cuales son implementadas en las instituciones del distrito que prestan atención integral, promovidas por el Ministerio de educación inicial y abordadas desde los aportes de los lineamientos curriculares y pedagógicos para la educación inicial.

La siguiente fotografía y apartado de la entrevista, son muestras de las dinámicas para llegar al dibujo, en las que existía una relación de diversas expresiones y manifestaciones a través de los pilares (juego, literatura, exploración del medio y arte).



*Figura 41.* Niños disfrutando y dibujando con sus pies al ritmo de la canción del baile de los animales. Captada por MJ (2017).

[...]cuando trabajábamos las sombras y salíamos en la búsqueda de materiales que nos ofrecía el entorno exploramos el medio y gracias a su exploración llegábamos al dibujo, igual con la canción de las Sombras, los cuentos, que hacen parte de la literatura, siempre nos hacían llegar al dibujo, todas esas expresiones como la literatura el juego la exploración del medio siempre nos hacían llegar al dibujo que era el arte y en si la literatura es arte, en la forma de una piedra, en la oscuridad puede

convertirse en juego; el juego de las sombras, el juego de hacer casas también nos lleva a hacer arte ... (EMT)

La maestra durante la implementación de los prototipos toma como referencia el arte, la literatura, la exploración del medio y el juego, para identificarlos como expresiones para llegar al dibujo. En una relación transversal, no se pueden dar por separado, pues para llegar al dibujo los caminos que se propiciaban se enmarcaban en los cuentos, las rondas y en los elementos del entorno, en el espacio y el ambiente; relacionados entre sí, movilizándolo el arte para llegar al dibujo. La diversidad de manifestaciones artísticas generadas durante el desarrollo de los prototipos no estuvieron aisladas pues como lo manifiesta la maestra se relacionaron entre sí, posibilitando la expresión del niño, una llevaba a la otra y así sucesivamente, con el propósito de llegar al dibujo, un aspecto importante en las experiencias artísticas, las cuales tal como se manifiesta en el documento Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia (2013):

... no se pueden ver como compartimientos separados en la primera infancia, sino como las formas de habilitar el mundo, propias de esas edades y como los lenguajes de los que se valen los niños para expresarse de muchas formas, para conocer el mundo y descifrarse. (p.111)

### ***Las imágenes como recurso de interacción y recurso para llegar al dibujo***

El prototipo en pro de la escucha, generó un primer momento y fue el encuentro para el diálogo, la anticipación como antesala para motivar a los niños, dio sentido a las actividades previas al dibujo. Un encuentro para compartir e interactuar maestra – niños y allí se genera el momento en el cual la maestra explica la actividad a realizar. Para llegar al dibujo el cuento fue clave, las maestras no sólo enfatizaban en la lectura, iban más allá, siempre buscaron un encuentro que movilizara la pregunta, la observación y descripción de imágenes y la idealización de personajes fantásticos o animales.

Los cuentos permitieron un encuentro lector para dar paso al dibujo, invitando al niño a recrear por medio de sus dibujos las imágenes que había observado para crear las propias, imaginar nuevos personajes e historias con una carga de emociones, de sus experiencias y las situaciones evocadas por los cuentos. Tal como se puede identificar en las siguientes capturas de videos y apartados de estos:

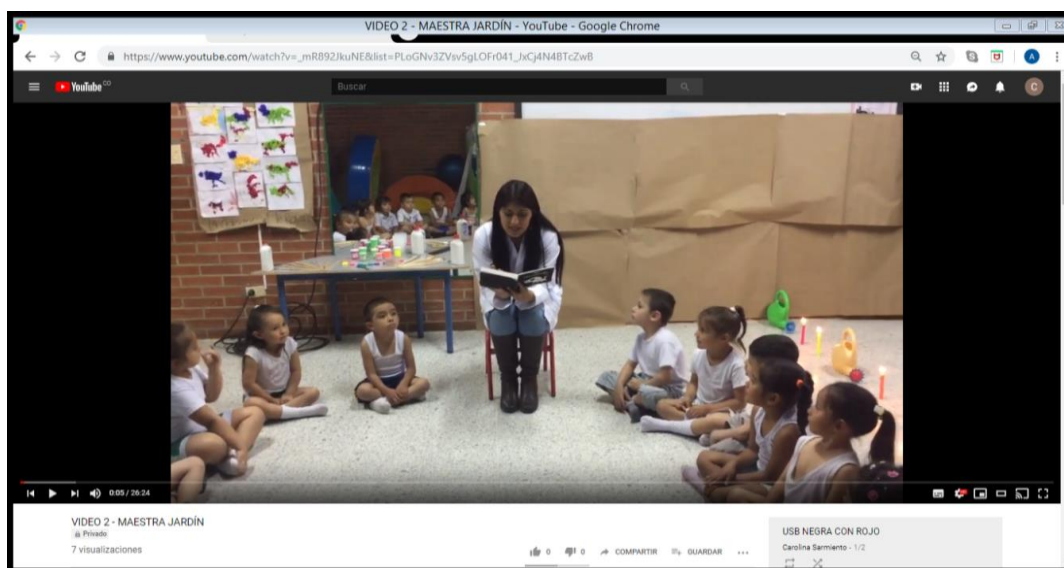
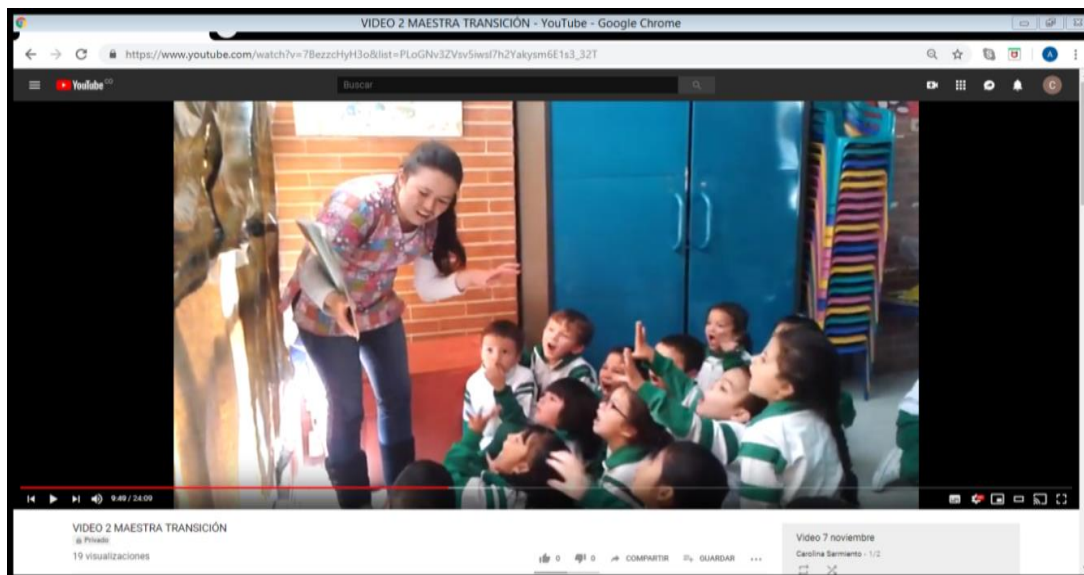


Figura 42. Lectura de cuentos. Captura de imagen de videos tomados por M2 (2017).

TV2:

Minuto: 0:04

Maestra:-recuerden que Max tenía unos amigos en el cuento donde viven los monstruos, recuerden-

Niña: -en el bosque-

Maestra: -en el bosque-, le van a hacer su amigo monstruo, como quieran-...

JV1:

Minuto: 03:43



El cuento concluye con la sombra que proyectaba una alfombra y la maestra dice a los niños:

Maestra: -porqué Guillermo pensó que había un oso debajo de las escaleras-, -porqué veía una que-

Niños:-una sombra-

Maestra:-¡una sombra!-, -ahora vamos a mirar nuestra hoja, qué vemos en nuestra hoja-

Niños:-una sombra-

Maestra:- una sombra-, -y por qué vemos la sombra-

Niños:-porque está haciendo sol-

Maestra:-¡muy bien!-, -porque la luz del sol nos permite que la figura se

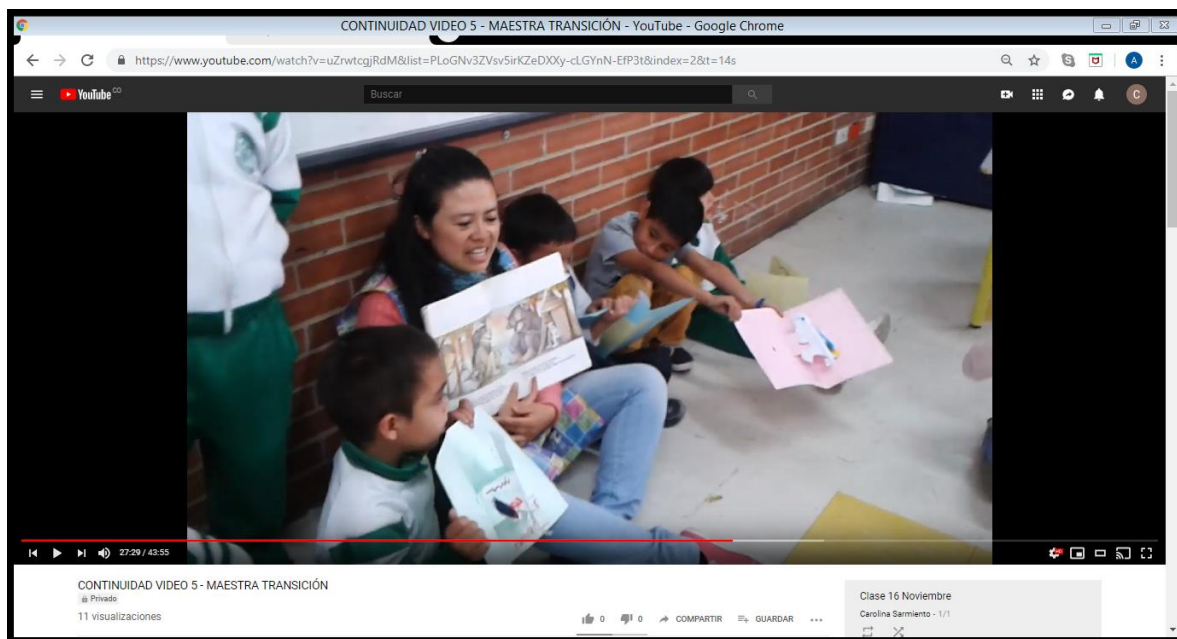
Refleje-, -vamos a levantar nuestras manos-, - y vamos a moverlas cerca de la hoja-

Maestra:-que vemos-

Niños:-las manos-

Maestra: -vemos nuestras manos-, -ahora en el piso-, -que vemos-, -vemos nuestras manos-

Niños:-¡sí!

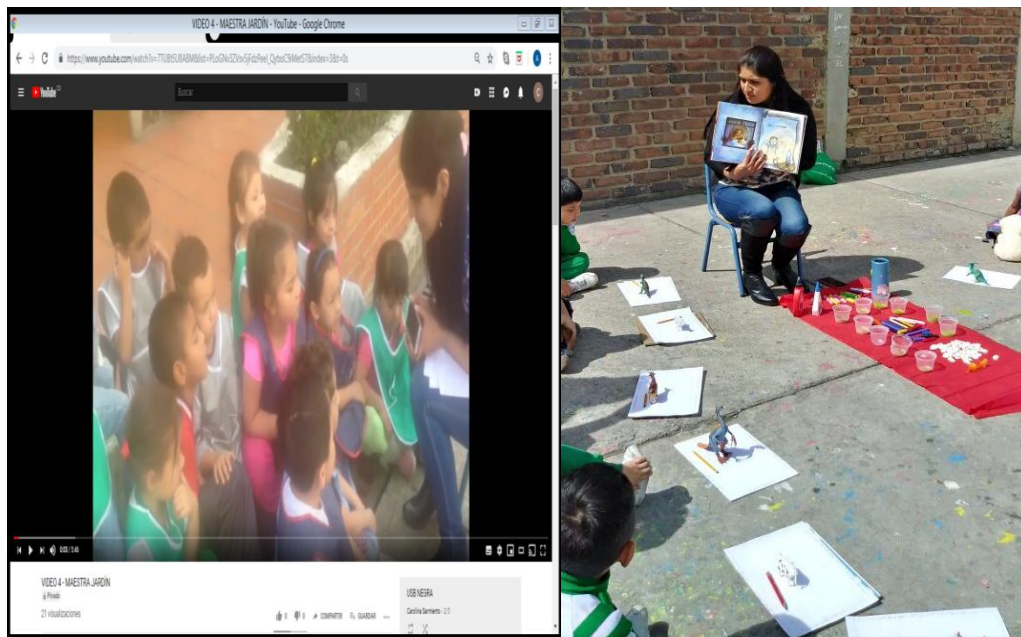


*Figura 43.* Imagen que ratifica el momento y tiene relación con el apartado anterior. Captura de imagen de video tomado por M2 (2017).

Las imágenes y los relatos de los cuentos, como recurso, contribuyen al desarrollo plástico y visual, en cuanto los niños encuentran un referente, para poner a volar la imaginación y realizar sus dibujos; también las fotografías, las canciones y videos son recursos utilizados para conectar las diferentes temáticas, puesto que las maestras recurrían a estos para motivar e incentivar, al igual los traían a colación para guiar el trabajo propuesto

durante el desarrollo de los diferentes prototipos, siendo estímulos para recrear, expresar e inventar a través del dibujo como manifestación plástica y artística, tal como es reconocido en Lineamiento pedagógico curricular, y las orientaciones pedagógicas para la primera infancia (2010):

... el dibujo una manifestación artística de la plástica mediante la cual se genera el desarrollo de la percepción, la estética, la sensibilidad, la expresión y la creatividad; que posibilita una comunicación a través de imágenes, a lo que se le suma la imaginación, la inventiva y la relación con el otro; por medio de estímulos táctiles y visuales. (p124)



*Figura 44.* Reproducción de video a los niños y lectura de cuentos. Captura de imagen de video y fotografía tomados por M2 (2017).

### **Durante el dibujo**

Durante el desarrollo del dibujo surge un momento de encuentro intrapersonal e interpersonal.

Por un lado, es aquel momento en el que se evocan los recuerdos que transmiten las vivencias, en este caso las imágenes de los cuentos, láminas y videos; aquellos recursos utilizados por las maestras durante las sesiones para conjugarse con la imaginación, la creación y los gustos de los niños. Para posteriormente hacer conexiones con el interior, con



lo simbólico a ser representado y expresado en el dibujo que, como lenguaje, se transmite y evidencia el deseo de los niños por dar a conocer sus composiciones. Además, es evidente el interés de la maestra por querer conocer lo que el niño está creando; siendo importante la imagen como recurso.

### ***Durante el dibujo entre niños***

Un aspecto a resaltar durante este proceso, sin duda alguna, son los encuentros entre niños en el desarrollo de dibujos colectivos, un momento para compartir puntos de vista y guiar trazos. Un dibujante representa aquello que hay en su interior pero a su vez escucha al otro y representa sus ideas, siendo un momento de proceso dialógico el cual va más allá de los papeles de receptores y transmisores, pues se da entre interlocutores que median en una construcción, en este caso el dibujo colectivo, un ejercicio que acerca a los niños a las relaciones entre pares.

### ***Crear e imaginar colectivamente para reconocer al otro***

La imaginación y la creación fueron aspectos que se generaron tanto individual como grupalmente. A partir de los acercamientos entre los niños, se reconocieron sus ideas, gustos y aportes en la elaboración de dibujo colectivos. A continuación se muestra un ejemplo de ello, dado en los videos y capturado en las imágenes de estos.

TV2:

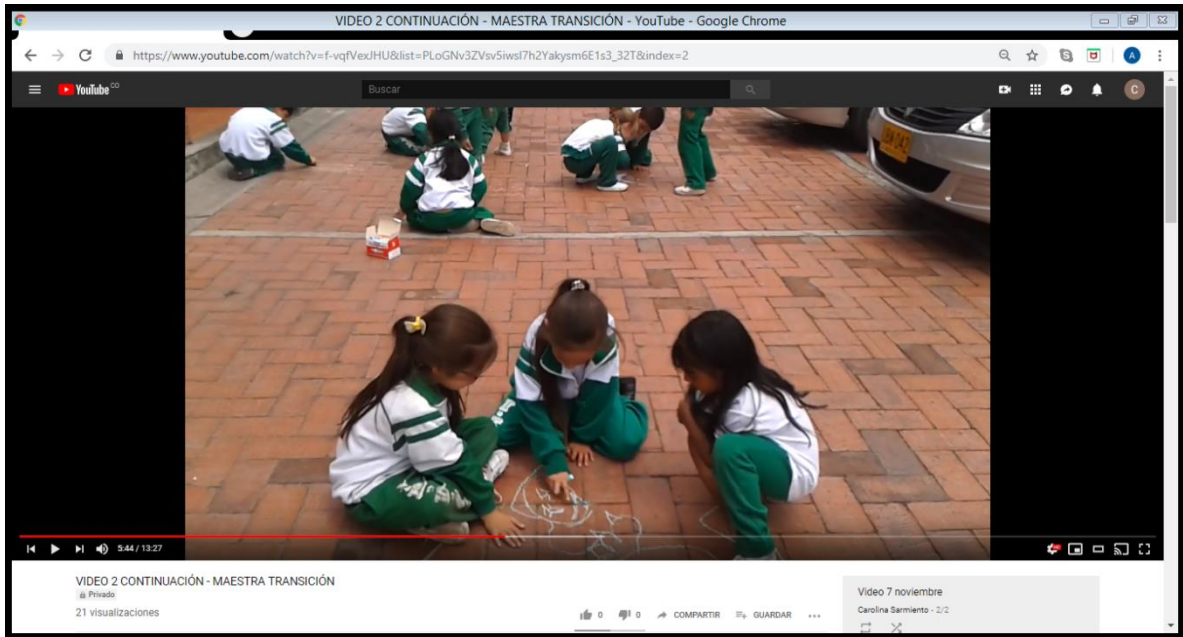
Minuto 4:36

Una niña dibuja la silueta de su compañera, unas compañeras la observan y dicen: -un pie grande-, una de las niñas dice: -con tacones-, y quien dibuja reafirma: - con tacones- y se los dibuja.

Mientras la niña va dibujando llega a las manos y dice: -garras, garras, garras- y las dibuja. La niña espectadora sonrío y una de ellas dice:-eso parece como un lobo-.

La niña espectadora señala que le hace falta algo al dibujo; mientras tanto la niña a quien dibujan su silueta observa y dice: -háganmelo bien china-, surge una discusión ya que hay una fisura en el suelo la cual no permite dibujar.

La niña dibujante va explicando la mayor parte del dibujo: -con cabello así y así- - está pierna acá y esta acá, listo-.



*Figura 45.* Niñas dibujando, instante en el que se da el apartado del video transcrito. Captura de imagen de video tomado por MT (2017).

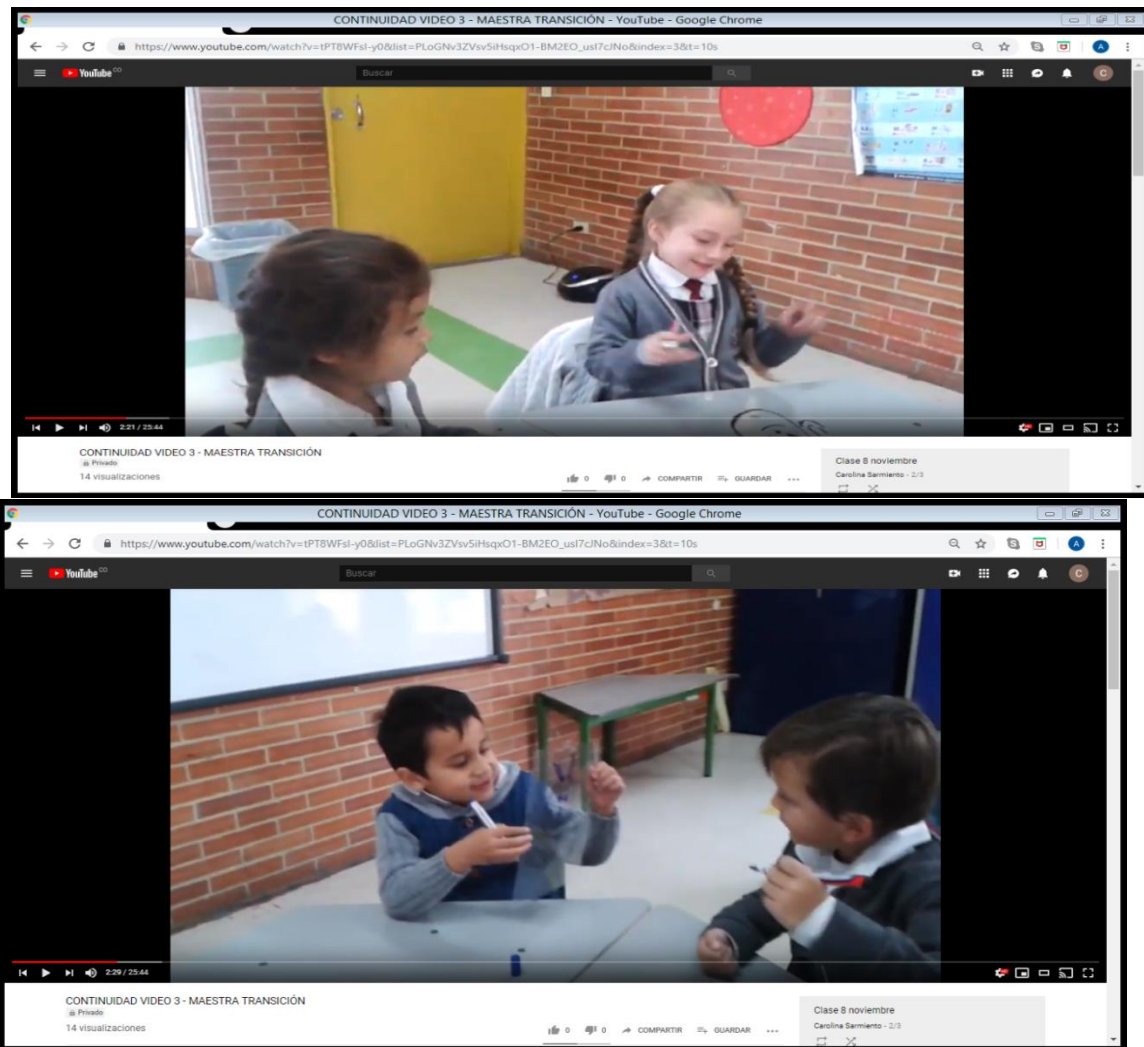
El dibujo colectivo se observó en los diferentes encuentros de los niños, muestra de ello es este apartado de uno de los videos en el que se observa cómo tres niñas desarrollan un dibujo, cada una con un rol específico, ya sea dibujante o espectadora quien guía e indica qué hacer al dibujo. Quien dibuja lo hace también con palabras y así cada quien hace su aporte a través del lenguaje del dibujo.

Los niños al dibujar manifiestan con la palabra lo que significan sus trazos, acción que trae a colación aquella relación del lenguaje de la no palabra con el lenguaje de la palabra. Malaguzzi, citado por Hoyuelos (2006, p.149), menciona “Los lenguajes de la no palabra tienen, dentro de sí, muchas palabras, sensaciones y pensamientos, muchos deseos y medios para conocer, comunicar y expresarse”. Siendo interesante ya que comunican al otro, ese otro escucha y a su vez participa, en un ejercicio que posibilito el lenguaje de la palabra y frases que se plasman y son representadas a través de los dibujos.

### *Compartir puntos de vista.*

Un aspecto significativo durante la creación de dibujos es poder compartir, es enriquecedor para los niños tener un compañero quién aprecia su trabajo y a la vez sugiere en la construcción de este. Se construye un espacio de diversidad al escuchar acuerdos y desacuerdos que se refieren a sus gustos, intereses, experiencias y juegos; los cuales se toman o se dejan, aflorando la estética propia en la percepción del mundo que les rodea. La escucha toma protagonismo para interpretar el mundo infantil.

En las siguientes capturas de video se puede apreciar a los niños compartiendo sus puntos de vista y escuchando al otro durante el momento de dibujo.



*Figura 46.* Niños dibujando y compartiendo con sus compañeros. Captura de imagen de video tomado por M2 (2017).

Durante el dibujo los niños pueden compartir sus puntos de vista, cada quien hace su aporte dependiendo de su interés, sus ideas y experiencias, discute con sus compañeros respecto al dibujo que realiza, por lo general dándole vida y designando acciones propias del juego simbólico. Tal como se relaciona en Abad y Ruiz (2011):

Existe una representación no sólo en el sentido que habitualmente le damos al acto dibujar o construir, sino también en la idea de juego simbólico, puesta en escena de una acción en la que el escenario es el papel, los personajes son los garabatos, los trazos, los símbolos, los iconos, las palabras, etc. Hay una descripción de un hecho, una escena, una historia, un argumento que se elabora al mismo tiempo que se dibuja y es el niño el que construye sus significados, plantea, organiza, inventa su relato. Es autor y gestor de su propio Proyecto (p.118).

Lo anterior puede comprenderse a partir de la siguiente conversación en la mesa mientras cada niño dibuja el monstruo:

TV3:

Minuto: 2: 22

Niña 1:-es malo-

Niña 2:-no son malos-

niño1: no son amables-

Niña 1:- si los que yo estoy haciendo si- -¡cierto!-,

Niña 2: realza gesto de que si-

Niña 1: -ahora le faltó la boca- (dibuja la boca)

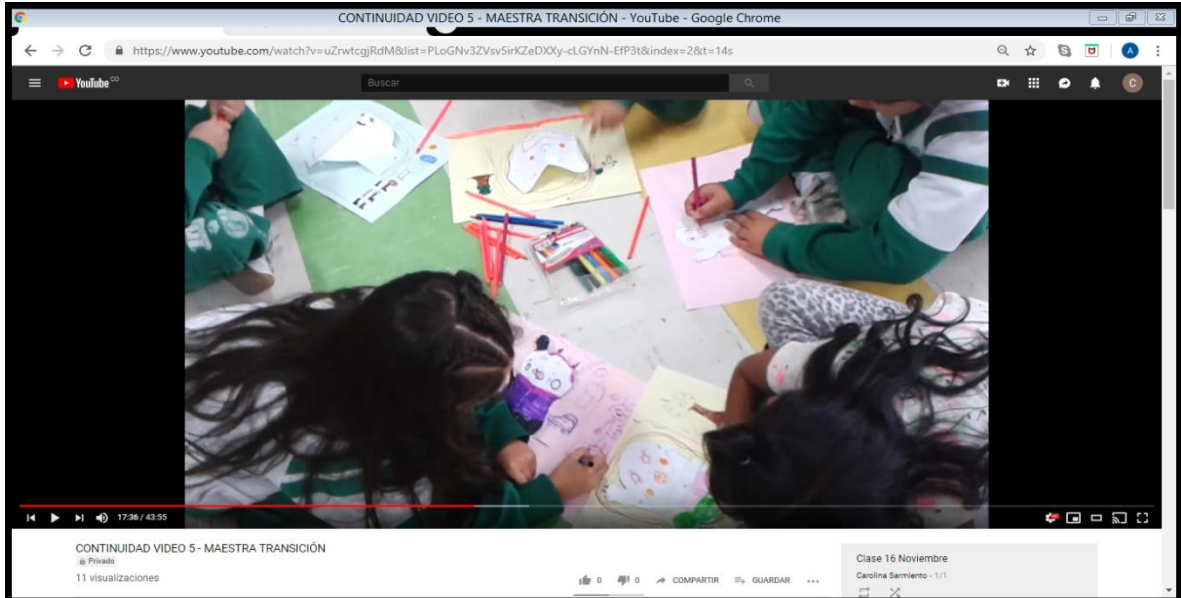
Niña 2 emocionada: -ella siempre está feliz, por eso le hice una carita feliz-

Niño 2:- yo le hice- (muestra dibujo al compañero)

Niño 3: -yo le hice las garras- (demostrando emotividad con su cuerpo y garras).

Las emociones se van transmitiendo durante el desarrollo del dibujo, se evoca los estados de ánimo, lo bueno, lo malo. Ese gusto estético, para apreciar y reaccionar no solo en una imagen ya terminada, si no durante el proceso de construcción.

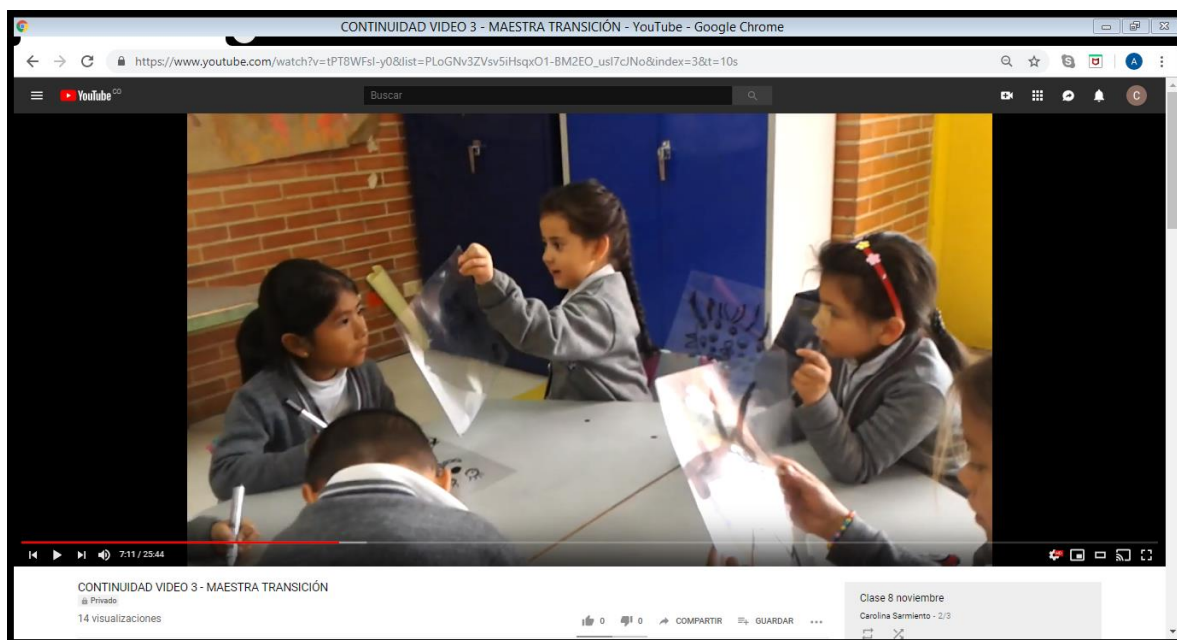
## *El dibujo para invitar, sugerir y compartir significados*



*Figura 47.* Niñas dibujando. Captura de imagen de video tomado por M2 (2017).

Durante el desarrollo del dibujo, cada niño es un ser único, evoca sus recuerdos, experiencias y gustos, cada forma y trazo son únicas; pero en ese deseo de compartir con el otro, con el par, el dibujo puede tomar otro rumbo, ser un trabajo cooperativo, un compañero aporta ideas, el otro las toma suyas y a la vez el compañero también. Los detalles del dibujo son únicos y son motivo de enseñar, expresar emociones y recibir un trato más como si fuera otra persona o juguete, se vuelve tangible y con características propias de los niños, son dibujos a los cuales se designa un nombre y acciones.

En la siguiente captura de video refleja ese deseo de compartir y escuchar durante el momento de composición.



*Figura 48.* Niñas dibujando. Captura de imagen de video tomado por M2 (2017).

Dice Loris Malaguzzi:

“¿es posible pensar en una educación que se interese en un niño constructor de imágenes?” creemos que sí. Los niños son ávidos buscadores y constructores de imágenes “y las imágenes sirven para construir otras con ellas: a través de las sensaciones, los sentimientos, relaciones problemas, teorías provisionales, ideas de lo que sería posible y coherente y de lo que aparentemente es imposible e incoherente”. (p.4)

El siguiente apartado presenta un ejemplo de niños constructores de imágenes, que colectivamente invitan, sugieren y comparten.

TV3:

Minuto: 11:52

Niña 1:-Le voy a hacer un labial de mora- (pinta su dibujo y suelta una carcajada junto a su compañera que la imita-

Niña 1:-ahora las pequitas- (hace puntitos sobre la cara de su monstruo, su compañera la imita).

Niña 2:-otras pequitas- (los dibujos tienen similitud)

Niña 2:- Mire como me quedo-

Niña 1:- porque no le hace una falda grande- y le señala donde dibujarla...

JV1:

Minuto: 30:23



...una niña dibuja, mientras un niño la observa y dice: “no así no son las princesas debe dibujar primero un palito, (realiza el movimiento con la mano).

TV3:

Minuto: 7:32

La maestra comenta a los niños que deben terminar la historia de Max, la cual no está terminada, va entregando los libros móviles mientras los niños los enseñan unos a otros, señalando características de sus dibujos y mostrándolos a la cámara. Los niños se dedican a colorear utilizando variedad de colores.

Niña:-Mira hice un arcoíris-, -mira el agua- (mientras otra niña lo sujeta y observa

Niña: -toca el mío-, - consiéntelo pasito- (lo toca suavemente y su compañera también)

Niña en forma de advertencia: -hija hay que consentirlo pasito-

Nuevamente las dos niñas consienten sus dibujos

Niña: -Consiéntelo pasito-, lo acaricia e invita a la otra niña a hacer la misma acción y luego dice:-duerme ya- y prosiguen a consentir al de su compañera.

Se evidenció que durante el dibujo se generan procesos importantes en el desarrollo del niño y que la escuela se convierte en un facilitador. Esto es posible al generar experiencias artísticas en las que se reconozca el desarrollo del niño, gracias a encuentros del docente con el camino del arte para que el dibujo trascienda, al reconocer las diversas posibilidades y los diferentes momentos del dibujo, reconociendo que este se movilizó en un espacio y tiempo a través del descubrimiento en el que la interacción fue clave de principio a fin, también, en el reconocimiento del otro, su experiencia, su voz y los procesos de escucha. Siendo un ejercicio dinámico en relación con los aportes de Lowenfeld y Lambert (1980):

Una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación de nuestros niños. El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente, cómo ve (p.15).

Los niños con el dibujo representan, entendiendo esta como “la construcción activa y creativa del mundo, empleando una amplia gama de medios como el dibujo, el lenguaje, la semiótica, el juego, el ritmo, etc. (Zapata, 2009, p.177). Con el dibujo enseñan una parte de sí mismos, y cuando comparten con el otro el desarrollo del dibujo se engrandece con aportes importantes ya que exteriorizan elementos de sus experiencias, cobran sentido cuando son vivenciales, se comparten con los demás en un espacio de expresión para construir y transmitir nuevos significados, ideas manifestadas en la caracterización de sus dibujos, de

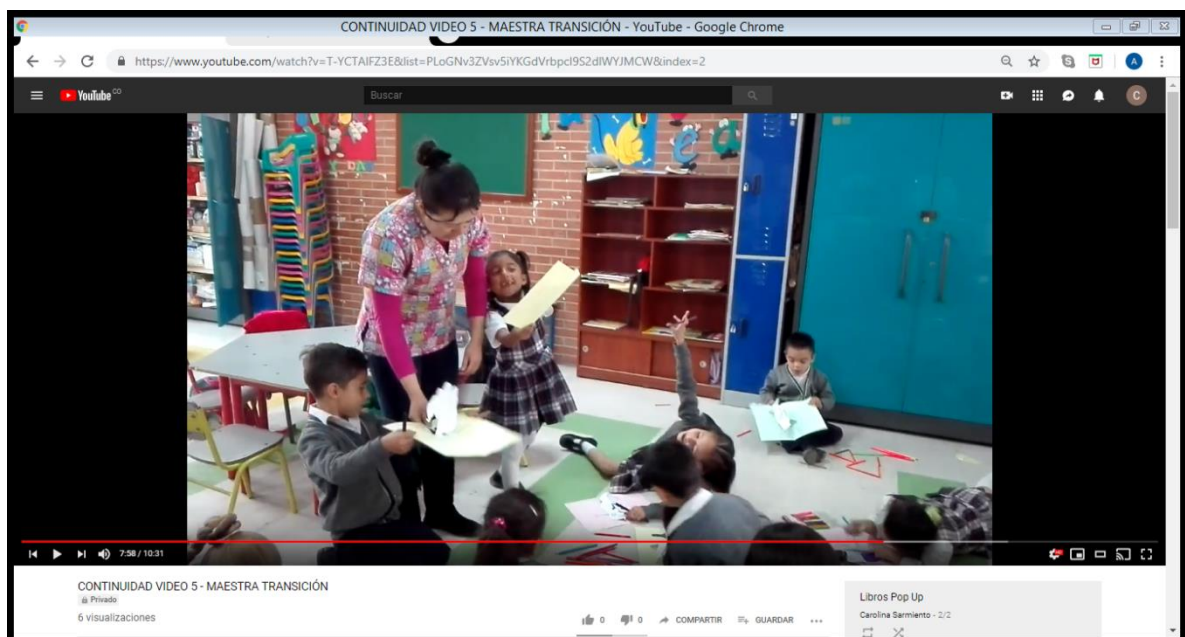
darles estado de ánimo y personificarlos. Esto se puede analizar desde los aportes de Matthews (2002), referenciado en Zapata (2009): “El dibujo se enriquece con la interacción entre la construcción imaginativa que el pequeño hace del mundo y la experiencia concreta; ésta es la verdadera fuente de las actitudes para el dibujo y otras capacidades creativas” (p.179).

Al dibujar, el niño realiza una relación de sus experiencias antiguas con las nuevas, en su desarrollo cognitivo enriquece sus conocimientos, llevando a cabo una relación de símbolo e imagen para dibujar y construir nuevos significados, y así, explicar y explicarse a través de la exteriorización de sus experiencias. Esto en concordancia con lo expuesto por Abad (2006):

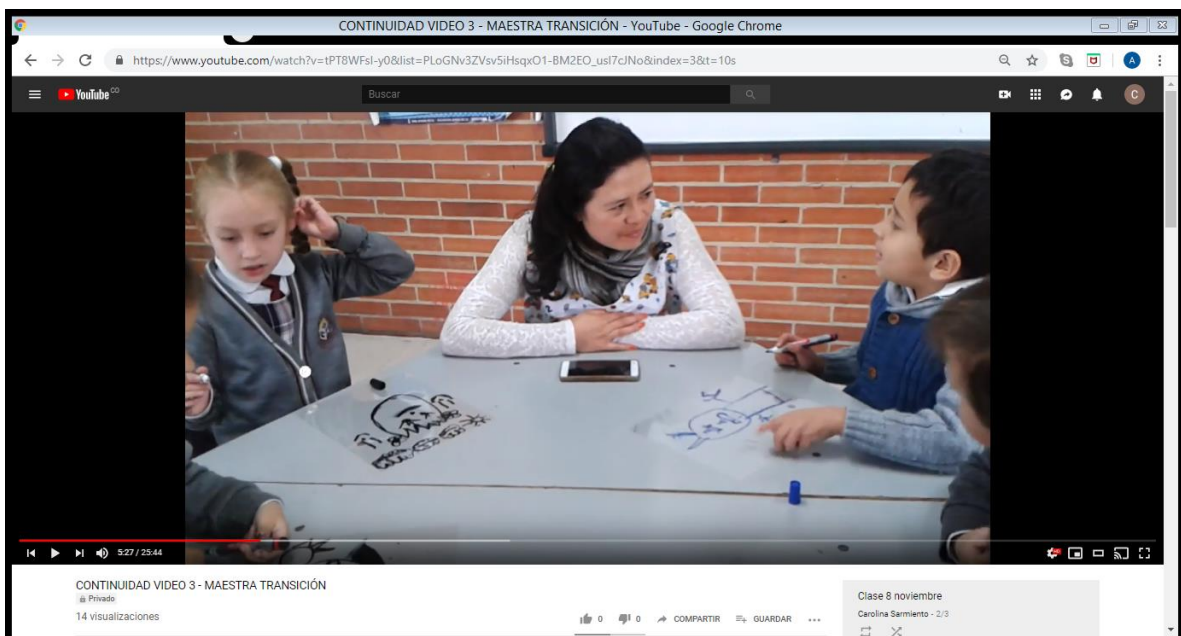
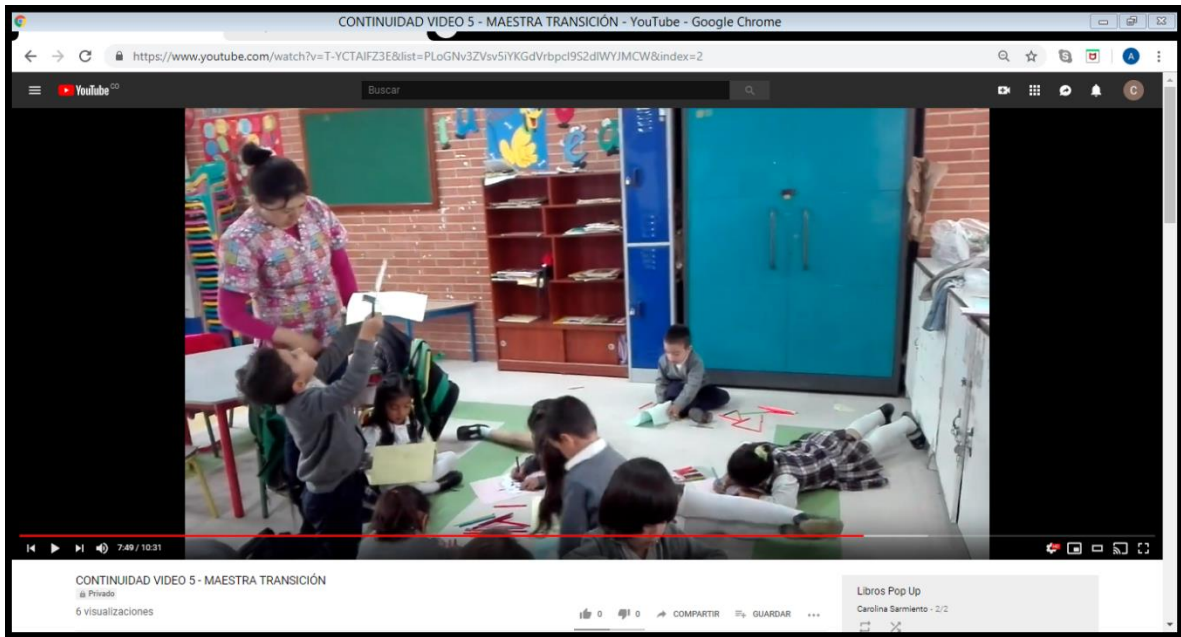
El dibujo, al igual que el relato (oral o escrito), sirve para poner palabras a las experiencias vividas o imaginadas y que éstas no se olviden. Se transforma de esta manera en un presente perpetuo, creando una experiencia de significados relacionados conectados y continuos.

El niño crea mediante el dibujo una imagen permanente con un gran contenido simbólico que ofrece información y permite organizar la mirada del que lo contempla para poder comprender su sentido. El dibujo sirve también para comunicar y decirse al otro, por lo tanto, para explicar y explicarse (p.2).

### *Durante el dibujo entre maestras y niños*







*Figura 49.* Niños interactuando con la maestra durante el desarrollo de sus dibujos. Capturas de imágenes de video tomado por M2 (2017).

Durante el dibujo, la palabra es interacción entre niño y maestra, lo que posibilita la confianza, el apoyo y la satisfacción por parte del niño; al ser reconocido y escuchado en la elaboración de su dibujo reafirma y valida lo que se está dibujando.

En la interacción se reconoce el dibujo desde el interior del niño para interpretar y reconocer lo que en ese momento significa, la maestra reconoce que puede entender lo que el niño dibuja y no queda con interrogantes al ver un dibujo ya terminado.

Por eso es vital, como apreciamos en las imágenes, el acompañamiento de la maestra con la palabra, en concordancia con lo expuesto en las Bases curriculares para la educación inicial y preescolar, Ministerio de Educación Nacional (2017):

Acompañar con la palabra: significa interpretar lo que les sucede a los niños y las niñas, contarles qué va a suceder, describir lo que está pasando, escuchar sus preguntas, propiciar diálogos y conversaciones entre ellos, darles la oportunidad de construir sus propias explicaciones y narraciones. La maestra pone en palabras o señas las emociones y los sentimientos de los niños y las niñas, ayudándoles a identificarlos y autorregularse (p. 36).

El encuentro de maestras y niños durante el desarrollo del dibujo es un momento de interacción en una diada de relaciones interpersonales maestra - niños, gracias a un acompañamiento guiado en el cual la maestra reconoce el desarrollo de sus estudiantes y el potencial para crear e imaginar. Si un niño tiene la posibilidad de crear conjuntamente y sentir el apoyo del adulto, en este caso el docente, reafirma que su composición va por buen camino y así adquiere confianza y deseo por crear. En esa relación adulto – niño, se moviliza el lenguaje a través de las dinámicas que se generan mediante la pregunta y respuesta como elementos claves tanto en un momento de desarrollo del dibujo como después. Esto se comprende desde los aportes de Vecchi (1971) cuando relaciona la interpretación del mundo infantil y del adulto a través de las experiencias:

...aspira a desarrollar en el niño la sensibilidad hacia sus problemas y los de los otros, el amor por el conocimiento y por cuanto es objeto de experiencia, y la alegría que se experimenta al intentar que busque relaciones y nuevas soluciones, que invente ideas o que se vuelque en un juego de imaginación, y que lleve a cabo procesos de abstracción y síntesis (y cada niño es creativo y cada niño puede serlo aún mucho más), con la ayuda de una copresencia de lenguajes verbales, de representaciones y de comunicaciones que se enriquecen recíprocamente (p.152).

En los siguientes diálogos se presenta un ejemplo de la comunicación entre maestras y niños.

JV4:

Minuto: 2: 37

Maestra: ¡qué casa tan bonita! (toma fotografía)

Maestra 2: qué color necesitas-  
Niño:-también necesito verde-  
Maestra 1: -qué casita estás haciendo Aleja-  
Niña:-de las termitas-  
Maestra:-de una termita-  
Niña:-si-  
Maestra: -te está quedando hermosa la casita de las termitas-  
Maestra:- y tu Dilan que casa estás haciendo:  
Niño: -una colmena-  
Maestra:-¡una colmena!-. -¡que colmena tan linda-, -y quien vive en las colmenas-  
Niño:-las ovejas-  
Maestra:-¡las abejas!-, -y tú que casa estás dibujando Johan-  
Niño:-yo estoy haciendo la casita de las abejas-  
Maestra:-una colmena-, -guau vamos a tener muchas colmenas en nuestro mural-  
Maestra:-juan Manuel y Melissa que están haciendo-  
Niña:-yo voy a hacer un árbol de las abejas-

Todas aquellas manifestaciones por parte de la maestra en cuanto al asombro, a la admiración, a la expectativa, también están ligadas a las expresiones no verbales, a aquellas que hacen parte de un acompañamiento corporal, aquel que es importante en la acogida de las experiencias de aprendizaje de los niños, pues son expresiones corporales que transmiten confianza y brindan la posibilidad de la expresión sin inhibición, como se pudo observar durante el desarrollo de los dibujos y en la totalidad de los prototipos. “...la implicación corporal es importante en la interacción con los niños y las niñas y entre ellos. Habitualmente prima la palabra como forma de relación, cuando el cuerpo, los movimientos, la postura y la disponibilidad son igual de importantes que la voz para transmitir seguridad, confianza y afecto a los niños y las niñas”. (Bases curriculares para la educación inicial y preescolar, Ministerio de Educación Nacional, 2017, p.36)

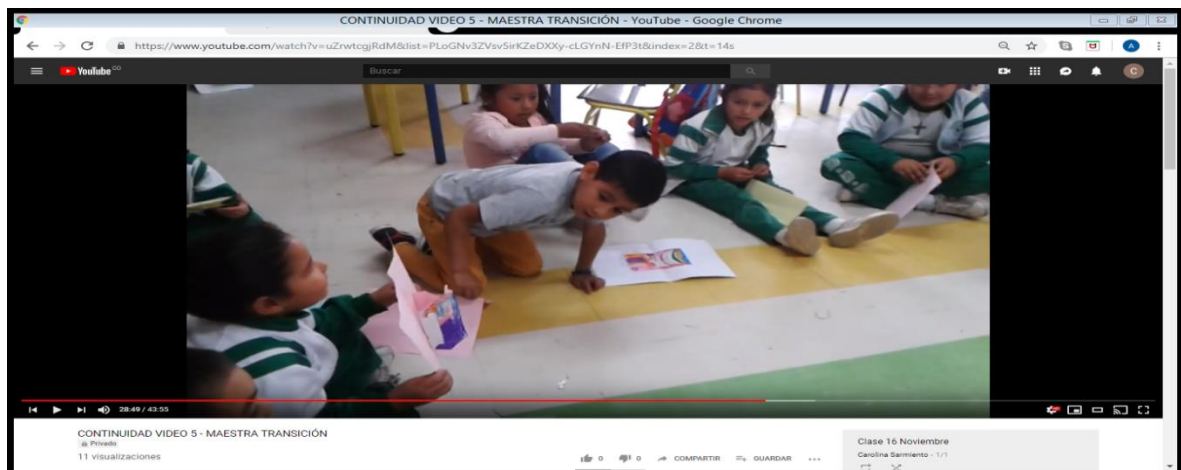
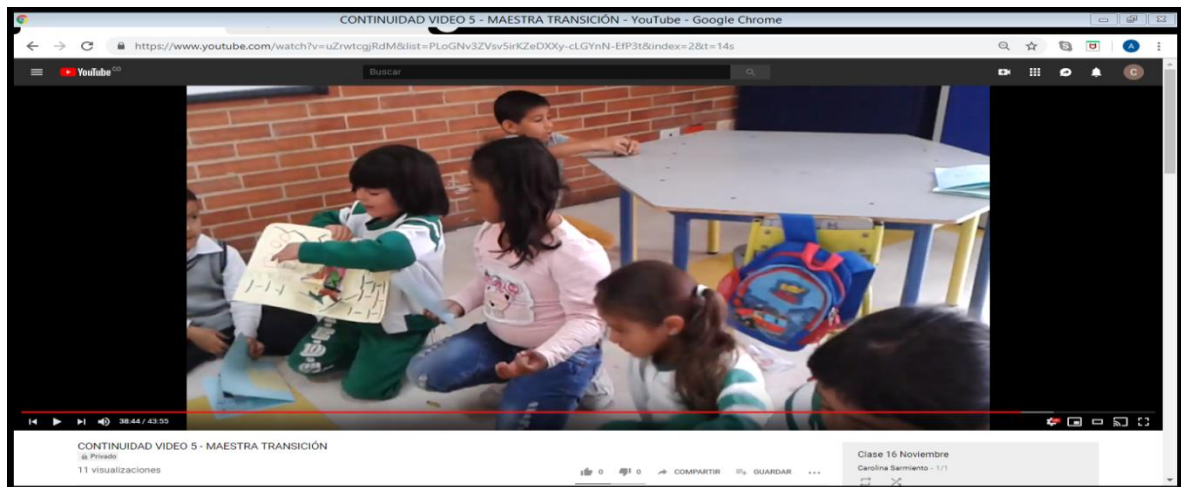
### **Después del dibujo**

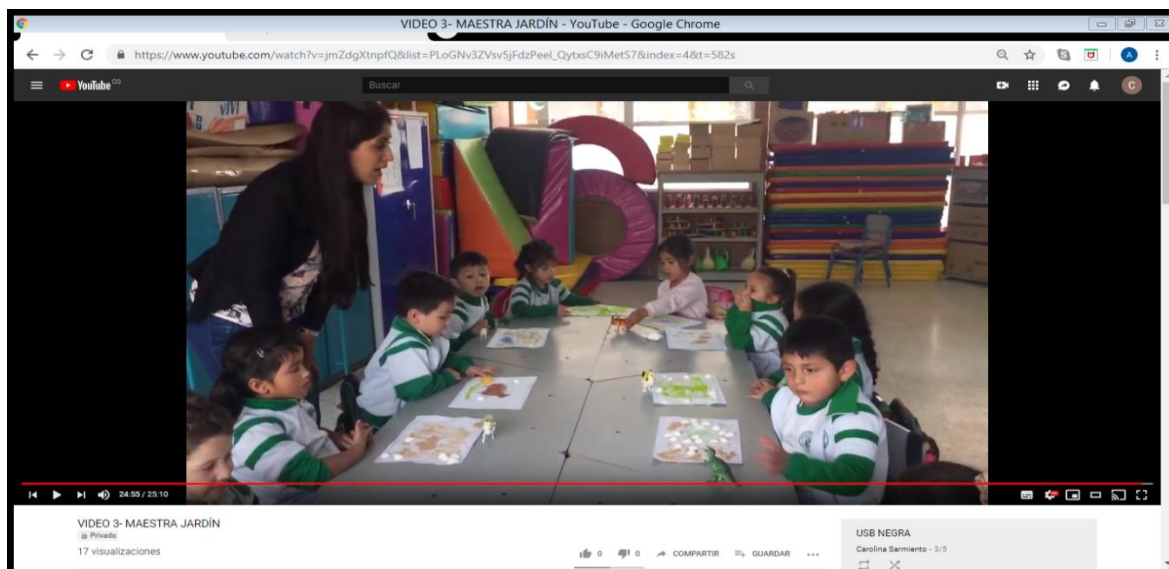
Después del dibujo se generó un momento que para el niño cobró gran importancia, pues se pudo expresar y a la vez sintió la satisfacción de enseñar al otro la composición propia, el deseo de ser reconocido y comunicarse a través de sus creaciones. Como lo manifiesta Abad (2006) “decirse al otro”, para explicar y explicarse.

### *Como medio para comunicar al otro*

Con el siguiente apartado de la entrevista a una de la maestra y una serie de capturas de los videos, se identifican momentos de comunicación entre las maestras y los niños.

[...] demostrarle de que hay otras formas de demostrar sus emociones, sus ideas, de darse a conocer a los demás, porque también ellos cuando se hacen las asambleas y mostraban una imagen, eran como los otros ¡wau! tu que le hiciste acá, tu que le pusiste acá, es que yo le puse los ojos arriba, que le puse los cabellos así, hasta nos salió el monstrito hinchable de nacional... (EMT).





*Figura 50.* Niños y maestras compartiendo después del dibujo. Captura de imagen de videos tomados por M2 (2017).

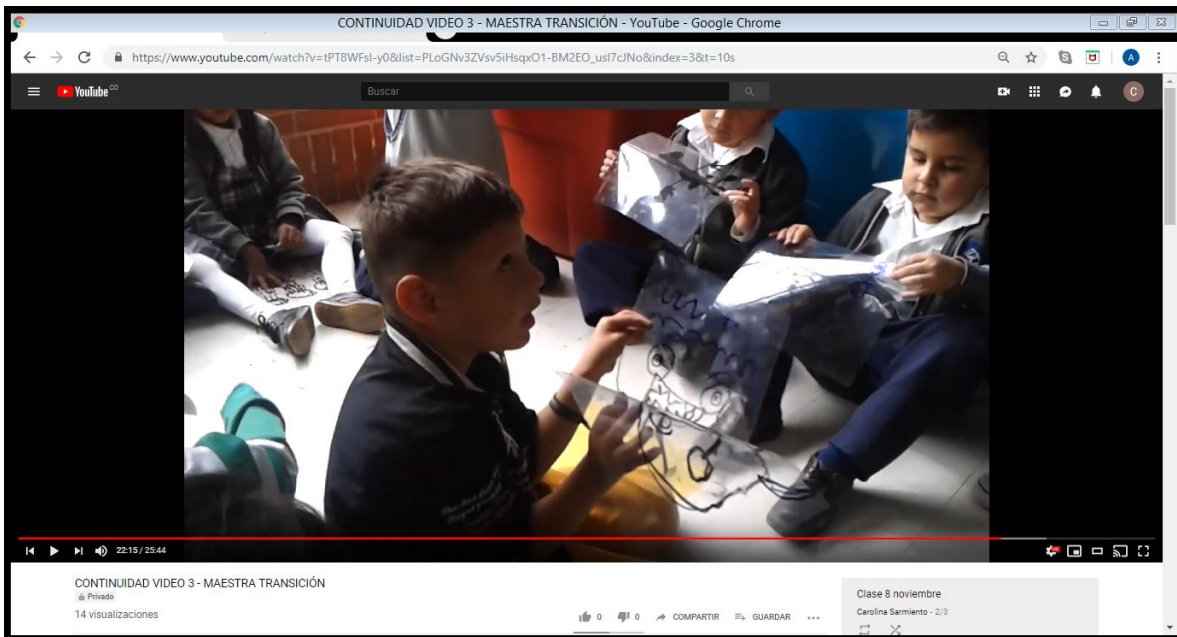
Para finalizar los encuentros, el dibujo ya materializado sigue cobrando protagonismo, para seguir siendo ese lenguaje que se transmite, pero ahora más en una interacción maestra niño, puesto que durante el dibujo se veía la construcción colectiva, la complicidad, la imitación y los aportes. Ahora, después del dibujo, surge el interés de conocer por parte de la maestra las composiciones con la intención de que los niños socialicen, evoquen las vivencias durante el ejercicio, pregunten y escuchen; movilizandó la palabra para dar protagonismo al dibujo que cobra vida, recibe un nombre y unas cualidades.

La maestra recurre a la asamblea para interactuar con los niños, escuchar sus voces, reconocer que ha suscitado en ellos el dibujo, conocer el nombre que han dado a su personaje, al mismo tiempo, los niños siguen apreciando sus dibujos, sus características y asociándolo con el otro; sus participaciones van cargadas de gestos, movimientos y acciones que transmiten tanto sus dibujos como los de sus compañeros. El observar las imágenes les posibilita imaginar y recrear mundos posibles, el niño a través de sus dibujos organiza su pensamiento y da rienda suelta a la imaginación y a las ideas que quiere transmitir. Tal como lo identifica Matthews (2002), referenciado en Zapata (2009):



El niño analiza y reconstruye objetos, como procesos semióticos que están organizados, y suponen asociaciones múltiples y precisas entre acciones combinadas de movimientos faciales, corporales, de palabras cantos, más el desarrollo del evento del dibujo en sí (p.177)

Lo anterior es evidenciado en la siguiente captura de video y apartados de los diálogos entre maestra y niños.



*Figura 51.* Niño explicando su dibujo y dando respuesta a las preguntas de la maestra. Captura de imagen de video tomado por M2 (2017).

TV3:

Minuto: 11:24

Asamblea por parte de la maestra se sientan en círculo y hablan de la sesión.

La maestra pregunta: -cómo se sintieron haciendo sus monstruos- -si les gusto hacer sus monstruos-

Niños:-si-

Niña: -a mi si-

Maestra cómo se llaman sus monstruos-

Niño:-el mío Jhostin-

Niño:-el mío monstruo mugre-

Maestra: -qué hace- pero él no responde

Niño:-monstruo cuchilla-

Maestra: -qué hace-

Niño: -mata-

Maestra: -uichhh-

Niño:-mata a unos ladrones-

Maestra. -Sara como se llama tu monstruo-

Niña:-Vampirina-

Maestra: -qué hace-

Niña:-juega y salta-

TV2:

Minuto: 3:24

Niño:-el mío es un león-

Mientras se escucha niños diciendo:-¡los ojos!-, -¡la nariz!-

Niña:-¿quieren ver el mío?-(lo enseña a su compañera y le hace ¡guau! en señal de susto, las niñas sonrían)

Niña:-sabía que les iba dar terror-, -yo me imagino un monstruo como Santiago-

TV3:

Minutos: 7:20, 8:54, 9:53 Algunos niños juegan con su dibujo, moviéndose y haciendo gestos como un monstruo.



*Figura 52.* Niñas jugando e interactuando con sus compañeras utilizando sus dibujos. Fotografía tomada por MT (2017).

Después del dibujo la expresión cobra protagonismo, en cuanto emerge el deseo de expresar lo que representa cada dibujo y el significado que tiene para los niños. Cada quien busca el medio de expresarse ya sea participando activamente en la asamblea, compartiéndolo

con un compañero o personificando su dibujo. De acuerdo con los planteamientos de Spravkin, referenciada en el texto de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral “El arte en educación inicial” (2014) “la expresión visual y plástica está constituida por una intención (deseo de expresar), unos significados (lo que se expresa), unos medios (con que se expresa) y un uso determinado de estos (cómo expresar)”. (p.39).

Retomando lo expuesto por Spravkin, se traen a colación los momentos dados durante y después del dibujo, en los que los niños demostraron su deseo e interés por comunicar al otro lo que estaban dibujando y cuando ya lo han terminado, es una intención desbordante que hace parte de su esencia y del interés por ser reconocido. A la vez se da a conocer el significado que tiene cada dibujo pues no es solo dibujar un monstruo o un animal, no es solo transferir un símbolo o un signo que se enseñó mediante los diferentes recursos utilizados, pues si bien fueron referentes, los niños al dibujar no tienen la intención de repicar las características, formas o colores, por el contrario, sus dibujos tienen un sello propio, ya sea personal o colectivo. Los dibujos traen consigo sus experiencias y significados, sacan a flote la representación como construcción creativa y activa. Aquellas representaciones fueron expresadas a través de los diferentes lenguajes como los dibujos, el cuerpo, la palabra, el juego configurados con la música, las rondas, el movimiento, expresados en sentimientos y emociones.

### ***El dibujo como lenguaje y medio de expresión.***

El dibujo como lenguaje y medio de expresión promueve el acto de comunicar al otro, y esto se demostró con el ejercicio familiar del prototipo llevado a casa. A través de los dibujos, los niños debían contar un cuento, una historia personal que nace de su creatividad e imaginación, un monstruo que cobrará vida a través de gestos acciones y movimientos.

Las siguientes fotografías hacen alusión a ese momento.





*Figura 53.* Niño narrando cuento y enseñando su monstruo a su familia. Fotografías tomadas por TF (2017).

El encuentro con la familia ratifica, una vez más, el propósito de transmitir las experiencias vividas, en este caso en el colegio para comunicarlas en casa. Para Abad (2006) “el niño utiliza el dibujo para transmitir el mensaje cultural, mediante el cual explica y comprende; a través del dibujo el niño evoca e interpreta la realidad, le pone palabras a las experiencias vividas o imaginarias” (P.5).

A continuación se presenta un momento en el que una familia escucha a su hijo y propicia el encuentro a través de la pregunta.

FTV:

Mamá le dice que le hable de su cuento el rey de los mostritos, la mamá le pregunta ¿dónde vive el rey de los mostritos?, donde le dice: como en la selva, mamá: ¿qué es lo que tiene en las manos el rey de los mostritos?,

Niño: -un hacha,

Mama: - cuéntale al papá que más tiene el rey de los monstruos-, -tiene algo en la boca-

Niño: -es fuego-,

Mamá: - echan fuego ¡que susto!-, -si tiene como una corona- , -la parte de abajo es un conejo-,

Niño: -no, son garras-

El papá manipula el Acetato y comienza a jugar con los tonos de voz y juega con los tamaños del reflejo de la sombra, allí les muestra que lo que hay en la parte de abajo esta la comida y el papá lo coloca al revés.

Papá: para ¿dónde va? Para su reinado

Niño:- no-, párelo al revés-.

Con el dibujo se demuestra que se puede compartir con el otro, interactuar, no sólo leer realidades, sino también fantasías.

En este momento se puede identificar que los dibujos son el reflejo de la emotividad, de los sentimientos, de la relación con el cuerpo y el lugar en la relación con el otro, como es manifestado por Lowenfeld y Lambert (1980):

Cada dibujo refleja los sentimientos, la capacidad intelectual, el desarrollo físico, aptitud perceptiva, el factor creador implícito, el gusto estético, e incluso el desarrollo social del individuo. (p.39).

Los momentos después del dibujo, están cargados de la intención que tiene el niño de comunicarse con el otro, de evocar juegos, de contar su vida, todo tiene un propósito tal como lo ratifica la maestra: [...] el dibujo es también una escritura porque los dibujos de los niños son trazos y formas que cuentan sus vidas e historias con un propósito... (EMJ)

El aporte de la maestra que refiere a que el dibujo es una escritura, tiene una relación con lo expuesto por Spravkin quien afirma que el lenguaje visual está constituido por unos elementos:

Como todo lenguaje, el visual cuenta con un alfabeto, conformado por elementos o signos que le son propios. Ellos son: el punto, la línea, la forma, el color, la textura y el espacio. La representación visual cobra existencia a partir de las distintas infinitas combinaciones de estos elementos (p.p. 22, 23).

En concordancia con este aporte y la transmisión del mensaje cultural a través de las posibilidades que proporciona el dibujo compartido, se identificó cómo el lenguaje visual, que se caracteriza por tener un componente de signos propios, al ser compartido a través del lenguaje verbal manifestado en palabras, frases o historias, atribuye contenido y significado a los trazos que lo forman, lo que permite reconocer al dibujo como el primer acercamiento del niño hacia la lectura y la escritura.

## **Relaciones del Dibujo con los Pilares de la Educación Inicial (Juego, Literatura, Exploración del Medio y Arte).**

Las maestras reconocen el componente de los pilares objetivo en la educación inicial, gestados bajo la política de cero a siempre y plasmados en los Lineamientos Pedagógicos Curriculares para la educación inicial en el distrito (2012), estos son la base de su trabajo en tanto maestras de primera infancia en el distrito.

Las maestras, mencionaron que en el desarrollo de los prototipos se pudo fortalecer el desarrollo del niño a través de los pilares de la educación inicial, reconociendo que estos se relacionan entre sí, integralmente, pues en una experiencia artística, los niños pueden jugar y explorar a la vez.

En las entrevistas, las maestras relacionan su quehacer con los pilares y los resaltan como pertinentes para el desarrollo de los niños y la labor pedagógica. En relación con el dibujo, este lo inscriben principalmente desde el pilar del arte, más sin embargo, y teniendo en cuenta que los prototipos también tuvieron la intención de relacionar el dibujo con los otros pilares, las maestras lo relacionan con el juego, la exploración del medio y la literatura.

Esto se puede comprender en los siguientes apartados:

[...] el arte es esencial que también hace parte de los Pilares de la educación inicial y que éste va de la mano con los otros pilares como el juego la literatura y la exploración del medio que se pudieron ver en las experiencias... (EMJ).

[...] Y todos estos Pilares contribuyen al desarrollo del niño de una forma integral, es un proceso que va fortaleciendo la comunicación, el desarrollo social, emocional, el desarrollo del pensamiento, el desarrollo motor la motricidad fina elementos importantes para el desarrollo del niño... (EMT).

[...] el arte abarca todo, o sea podríamos decir que es como ese elemento transversal que está ahí que no está trastocado por una área o porque está en este momento el niño está siendo artista, no, en todo momento él puede, él está haciendo arte, en todo momento él está haciendo arte en el momento no más de que esta hasta parado, con los dedos está jugando, está generando que una mariposa, o sea creo que si realmente se lograra como hacer un estudio minucioso frente a como se ve el arte en el niño, se vería desde muchas cosas, desde todas las dimensiones del desarrollo, desde la mirada integral del niño... (EMT).

Las maestras relacionan un desarrollo integral a través de los pilares, toman el arte como un elemento transversal, que se puede generar en diferentes momentos, por eso el interés de movilizar un aprendizaje integral, tal como se aprecia en lo propuesto por Zapata (2009), los cuales remiten a un aprendizaje integral:

“La educación por el Arte. No fragmenta la totalidad del aprendizaje en áreas de desarrollo: también resalta las cualidades de lo artístico para mejorar los proyectos educativos, ampliando la especificidad del Arte hacia conceptos pedagógicos indispensables para el desarrollo de la personalidad: el autodescubrimiento, la auto identificación y la autoexpresión como dimensiones del individuo necesarias para el proceso de Desarrollo Artístico” (p.14).

Esa educación por el arte debe estar pensada desde estrategias, que se proyectan con un fin y un propósito, en este caso fueron los prototipos, los cuales ampliaron la mirada al arte, encausando las experiencias en torno al dibujo desde diversas posibilidades, momentos y utilización de diferentes materiales, y que además retomaron aportes del arte y el dibujo contemporáneo para llevarlos a la práctica pedagógica de los niños y niñas de educación inicial.

### **Juego y dibujo.**

Los niños generaron juegos con sus dibujos, una relación entre dibujo y juego que se fue consolidando durante el ejercicio, el juego cobró una máxima expresión, el dibujo se asoció con el juego, relación que autores como Abad (2011) expresa de la siguiente forma “un niño puede dibujar, actuar corporalmente de forma intensa, hacer un juego simbólico en el que los personajes que dota de vida, están incluidos en el proceso de su producción gráfica” (p.117).

Se puede evidenciar cómo en la siguiente fotografía el dibujo cobra vida en un juego de monstruos.



*Figura 54.* Niñas jugando con sus dibujos y la proyección de sus sombras. Fotografía tomada por la maestra de transición (2017).

En esa relación juego – dibujo, también hay invitación por parte de la maestra:

TV2:

Minuto: 7:15

Maestra: -vamos a hacer un monstruo, para jugar con la sombra de nuestro monstruo-, - vamos a crear los amigos a Max-, -quieren hacer una historia a Max-

Niños: -si-

Maestra: -entonces vamos a sentarnos con nuestro equipo de trabajo- (todos se dirigen a sus puestos).

TV1:

Minuto: 2: 31

Maestra: -“Vamos a jugar con la mezcla de los colores”, “-recordamos la mezcla de los colores-“

Niños: -si-

Maestra: -cuando mezclamos los colores, salen otros-

Niños: -colores-

El juego durante el dibujo fue de vital importancia, y fue un referente en el que el prototipo invitó a asociar el dibujo con el juego, la maestra siempre invitó al juego a través de objetos, las técnicas y el desarrollo de los dibujos para jugar con ellos.

El dibujo para la maestra evocaba esa apreciación y esa idealización del dibujo como un juego. Tal como lo referenciaba Franz Cizek:

...fascinándose por la expresión de los niños y el juego con los pinceles, pues para Cizek los niños jugaban a dibujar y por medio de aquellas pinturas podía visualizar aspectos como la expresividad, el encanto, y la dulzura propia de los infantes.

Apreciando la persistencia de la maestra por la invitación a dibujar a través del juego:

TV2:

Minuto: 2:28

Maestra da la directriz: -van a dibujarse, jugando con los movimientos del monstruo-

La maestra siempre relacionó el dibujo con el juego, una asociación válida en cuanto se ha reconocido que tienen características similares y están ligados. De igual forma se manifestaba el juego simbólico al transferir características y acciones a los dibujos.

Se encuentra que ambos están ligados, en cuanto comparten las mismas características como lo son la cognición, la imaginación, la creatividad, la libre expresión, la representación y el placer que se genera a través de estos. Los dibujos al igual que los juegos simbólicos representan la imaginación de los niños, pues a partir de las recreaciones construidas cognitivamente salen a flote representaciones de eventos reales, acompañados de la fantasía, dependiendo de las vivencias y cotidianidad de cada niño, dichas representaciones se trasladan a los juegos y dibujos.

Tanto juego como dibujo pueden contribuir el uno al otro en los procesos de los niños y niñas en edad escolar. Esto analizado en trabajos como lo son los de Abad (2012):

Los dibujos enriquecen el imaginativo infantil, pues colaboran en la creación psíquica de los momentos significativos del juego. Sirven también como mediadores de comunicación y vínculo, ya que ofrecen la oportunidad de explicarse y ser escuchados. (p.2).

De ahí que lo expuesto por Abad, ratifica que el dibujo y el juego se nutren en cuanto ambos son significativos, generan placer en el niño y favorecen la imaginación y la comunicación. Esa imaginación recreada en el juego simbólico (propio de la edad de los niños y niñas participantes del ejercicio) y a la vez plasmada en el dibujo; y aquella comunicación que tanto se vislumbra en los juegos compartidos, como en la explicación de los dibujos.

### ***El juego simbólico se dibuja.***

Según las investigaciones de Abad y Ruiz(2012) un niño puede dibujar, actuar corporalmente de forma intensa y hacer un juego simbólico en el que los personajes a los que dota de vida, están incluidos en el proceso de su producción gráfica.

Se evidencia como por medio del dibujo los niños plasman sus juegos, pues aquellos personajes que han venido representando en estos, son plasmados y a la vez dotados de vida, pues su cuerpo se une a la composición para, a través de posturas corporales y tonicidad, recrear la historia, ejemplo de esto, el siguiente suceso:

TV3:

MINUTO: 7:00

Niña: -toca el mío-, - consiéntelo pasito- (lo toca suavemente y su compañera también)

Niña en forma de advertencia: -hija hay que consentirlo pasito-

Después nuevamente las dos niñas consienten sus dibujos

Niña: -Consiéntelo pasito-, lo acaricia e invita a la otra niña a hacer la misma acción y luego dice:-duerme ya- y prosiguen a consentir al de su compañera.

### ***El juego simbólico se dibuja y posibilita la expresión.***

Según las investigaciones de Abad y Ruiz (2012) existe una representación no solo en el sentido que habitualmente le damos al acto de dibujar o construir, sino también en la idea de juego simbólico, de puesta en escena de una acción en la que el escenario es el papel, los personajes son los garabatos, los trazos los símbolos, los iconos, las palabras etc. Hay una descripción de un hecho, una escena, una historia, un argumento que se elabora al mismo tiempo que se dibuja, y es el niño el que construye sus significados, plantea, organiza, inventa su relato. Es autor y gestor de su propio proyecto.

Durante la elaboración de los dibujos, los niños y niñas no solo se limitaron a dibujar, pues el papel es una puesta de escena tal como lo ratifican Abad y Ruiz (2012); así que el dibujo y juego simbólico posibilitaron la descripción de la imaginación, hay una descripción de un hecho al mismo tiempo que se es protagonista de sus propias historias, juegos y composiciones.

## **La literatura y dibujo**

En los prototipos se recurrió a la literatura como medio de expresión, a través de diferentes manifestaciones como los cuentos y rondas infantiles, se buscó hacer una conexión entre literatura y dibujo, la cual estuviera inmersa durante todos los momentos del dibujo. En el antes del dibujo, a través del acercamiento con la lectura de cuentos por parte de las maestras, aprendizaje de rondas y canciones; durante el dibujo, las creaciones de cuentos y las representaciones de bailes y rondas y, después del dibujo, al invitar a los niños a que crearan sus propias historias y cuentos colectivos derivados de sus dibujos.

Esto se puede comprender cuando la maestra manifiesta:

[...] que de la literatura también pasamos a la música, que la música era también que el dibujo... (EMT).

Se pudo evidenciar que el lenguaje es amplio y se manifiesta en diversidad de lenguajes que se movilizan y se entrelazan en las expresiones dadas entre niños y adultos, a través de diferentes manifestaciones tal como se refiere en Nueva Zelanda “Te Whariki” (1996), en el que se manifiesta que el lenguaje no consiste sólo en palabras, frases e historias, ya que incluye diferentes lenguajes como lo son las imágenes, la danza, el drama, las matemáticas, el movimiento, el ritmo y la música. Los cuales se debe promover en los primeros años de vida ya que los niños están aprendiendo a comunicar su experiencia de diversas maneras y también están aprendiendo a interpretar las experiencias que transmiten, comunican y representan los demás.

La literatura promovió el sentido estético cuando se crearon esos vínculos emotivos que movilizaban el asombro para imaginar crear y transmitir historias, ejemplo de ello la creación de libros para luego enseñarlos. Estos estaban cargados de la emotividad y consolidación de los vínculos afectivos entre niños y adultos, por ese deseo de querer transmitir al otro una composición a través de un dibujo y una historia, es una relación de escucha y afecto como el que se dio entre niños y familias durante el momento de cuentos para dormir.

Los prototipos contribuyeron a que se generará esa relación de literatura, juego y dibujo, enmarcados desde una perspectiva simbólica, los tres compartiendo la relación entre lo real y lo imaginario; a través del dibujo se configuraron historias que a su vez propiciaron juegos



artísticos, cargados de acción, movimientos y la animación de personajes. Esto en concordancia con lo expuesto en Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias, OEI (2015):

La literatura se parece al juego simbólico porque nos presenta otra realidad. La función lúdica de la literatura remite al concepto de juegos artísticos, aquellos que según Jesualdo Sosa (1973) «desarrollan la imaginación y en los que es más viva la ilusión». En los cuentos y en los juegos simbólicos todo puede ocurrir. (p.29)

Ejemplo de ello el siguiente diálogo en el momento de construir el cuento por parte de los niños, donde todo puede ocurrir y se evidencia la relación entre dibujo, literatura y juego:

TV5:

Maestra:- y en la búsqueda de Max y los amigos, quien se unió a esta aventura-, - Tatiana, ven muéstranos quien se unió a esa aventura-, -¡guau! quien es-

Niña:-el monstruo y a Max-

Maestra:-¡aquí ya llego Max!-, -¡miren a Max!-

Maestra: - el monstruo de Max y que están haciendo ahí mor-

Niña:-está acompañando al monstruo de la selva-

Maestra: -¡Al monstruo de la selva!-, -Y para acompañar al monstruo de la selva-, - Amy qué estaba haciendo-

Niña:-estaba en el bosque buscando a los amigos y a Max-

Maestra:-y con quién se habrá encontrado Amy-

Niña mueve su dibujo y dice:-con el libro volador-

Maestra: -Uy con el libro volador-, -miren el libro volador-

Maestra:- y cuando encontraron ese libro volador, Emmanuel qué pasó-

Niño:-apareció un monstruo elefante-

Maestra: -¡juy un monstruo elefante!-, -con su trompa adelante-

Niño: -si-

Maestra: -y que hace ese monstruo elefante-

Niño:-el muerde a las personas porque- (interviene otro niño:- porque tiene dientes del hombre Drácula-)

Maestra con acción de asombro: -¡es un monstruo con dientes de Drácula!-

Niño:-sí-, -y corre muy rápido-

Maestra:- corre muy rápido y será que si nos va a ayudar a encontrar a Max-

Maestra: -Porque estamos que encontramos a Max-, -y por allá lo encontraron y se encontró un libro volador y cuando se encontró el libro volador salió un elefante, un monstruo elefante con dientes de Drácula que corre mucho y qué más-

Niño:-sí-, y es muy salvaje y muy grande

Maestra:-Muy salvaje-, -Uy Cuidado hay un monstruo salvaje, -cuidado con ese monstruo y tiene dientes de Drácula, mucho cuidado- se escuchan los gritos de los niños e imitando los monstruos.

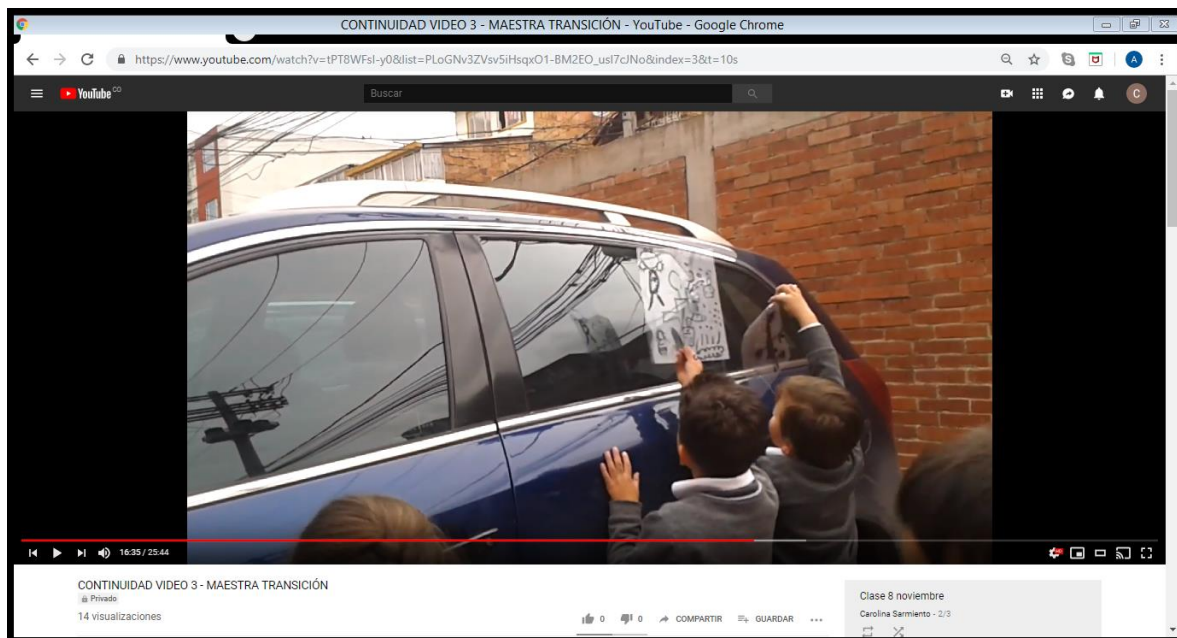
## **La exploración del medio y el dibujo**

Los niños se relacionan con el entorno y el medio, descubren nuevas formas y fenómenos que van movilizando su aprendizaje, al tener contacto con el ambiente y diversos fenómenos reconocían nuevas posibilidades de dibujar y formas de reproducir sus dibujos, con los cuales se conecta con el mundo. Monsalve citado por Gómez (2006), afirma:

Para el niño el dibujo es un autorretrato, es una manera vital de relacionarse con el mundo, conocerlo, experimentarlo y sentir con el tacto toda acción que lo une con el exterior; el tocar el espacio; hasta en el vacío el dibujar se convierte en la conexión e irrupción del ser con el universo; “el bastón del niño para conocer el mundo”, en Rousseau. (p.159).

La relación entre exploración del medio y el dibujo, depende de los materiales, como los recursos artificiales y naturales, así como del espacio, los cuales propician la creación de dibujos. A través de los prototipos, tanto maestras como niños identificaron formas diferentes a la hoja en blanco y al lápiz para dibujar. La experimentación fue clave, pues las maestras propiciaban momentos en los que invitaban a dibujar, como a jugar, a expresarse a través de la danza, a reconocer fenómenos como la sombra, la luz, la mezcla de colores. Y con esto, los niños en la experimentación encontraban los vínculos del dibujo con el entorno.

La exploración estuvo durante el desarrollo de algunos dibujos así como en el después de estos. Como ejemplo está la reacción que se generó con la sombra para dibujar, los niños podían identificar aspectos como si no había luz no podían proyectar sus sombras pero a la vez buscaban estrategias para hacerlo. Por ejemplo, se muestra la siguiente imagen en la que los niños recurren a la ventana de un automóvil para reflejar sus dibujos.



*Figura 55.* Niños descubren que pueden reflejar su dibujo en la ventana de un carro y la maestra decide seguir su idea. Captura de imagen de video tomado por M2 (2017).

### **Las perspectivas contemporáneas del dibujo en E.I.**

A través del tiempo el dibujo ha tenido su connotación desde diferentes corrientes; su abordaje en la escuela se hace a partir de diversidad de miradas que acogen técnicas, estilos, preferencias, entre otros. Acompañado específicamente de ideas subjetivas que llevan a los docentes a abordarlo dependiendo su experiencia, intereses y los propósitos trazados al momento de abordarlo.

El desarrollo de los prototipos, propiciaron en las maestras la reflexión de acoger nuevas posibilidades para abordar el dibujo, reconociendo los aportes de las perspectivas, ejemplo de ello la siguiente reflexión de una maestra:

[...] Volvió a mi mente la época de colegio y pues sería muy rico haber podido trabajar esas experiencias con mis compañeros de colegio, ya que en nuestras épocas era todo muy cuadrículado y todo muy ordenado, Y otra vez como lo he dicho, uno antes pensaba en que el dibujo es sólo con una hoja en blanco y un lápiz, no pensamos en otras formas para hacerlo y uno casi no trabaja el dibujo porque le da a los niños ya imágenes para colorear... (EMT)

Este apartado de la entrevista de la maestra de transición, trae consigo una reflexión que evoca su etapa escolar, la cual asocia con lo cuadrículado y predeterminado, a la vez remitiéndose a la hoja dada al niño con una imagen establecida para colorear. De ahí que se remite a lo gratificante que hubiera sido trabajar las experiencias que se llevaron con los niños y con las diferentes perspectivas que tuvieron a través de los prototipos y los elementos de las perspectivas contemporáneas en arte.

Dicho lo anterior, a continuación se expone las perspectivas que acogieron las docentes y niños durante el desarrollo de la propuesta, en ellos se enmarcan tanto las experiencias propias de las maestras, acompañadas de los aportes en los prototipos.

### **Contenidos**

Un elemento importante en el desarrollo de las experiencias de las maestras y los niños es la connotación de los contenidos que se suelen abordar en el ámbito educativo en primera infancia, si bien es cierto que los prototipos fueron pensados para dar otra mirada a los dibujos convencionales que se promueven en la escuela, fue persistente por parte de las maestras la evocación del reconocimiento de colores y el protagonismo de la figura humana, acompañados de formas, colores, texturas y líneas cargadas de constructo reales e imaginarios.

Lo anterior está en concordancia con los desarrollos por fortalecer desde el arte en el trabajo pedagógico con los niños, referenciados en el Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito (2013):

- Represente figuras humanas, seres, objetos y situaciones de su interés a través de la plástica en sus diversas formas, incluyendo mayores detalles y características de éstos.
- Realice representaciones gráfico plásticas de personas, espacios y situaciones con los cuales se relaciona de manera real e imaginaria.
- Combine diferentes técnicas de expresión plástica, incorporando elementos como línea, forma, color y textura sobre superficies bidimensionales y en espacios con volumen (pp.134 - 136).

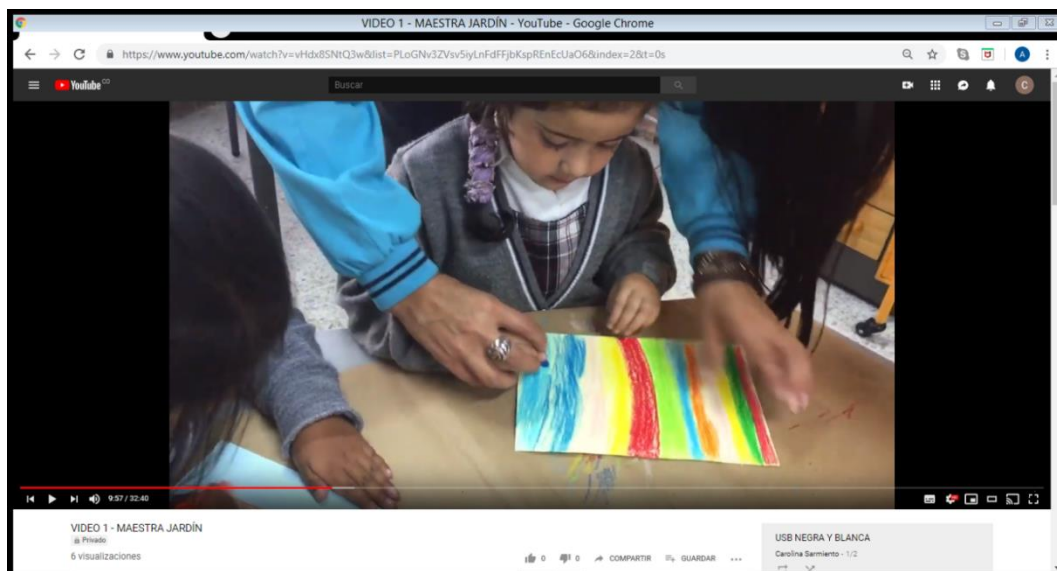
## Los colores

Un niño pinta con un pincel cargado de color, con amplios movimientos produce manchas y formas brillantes sobre el papel. Algunas veces de colores árbol, cielo o casa, otras veces extensiones de naranja, en consonancia con Azules y ocre. Adueñándose del color el niño "hace aparecer" figuras, formas y espacios. (Spravkin 1998, p. 27).

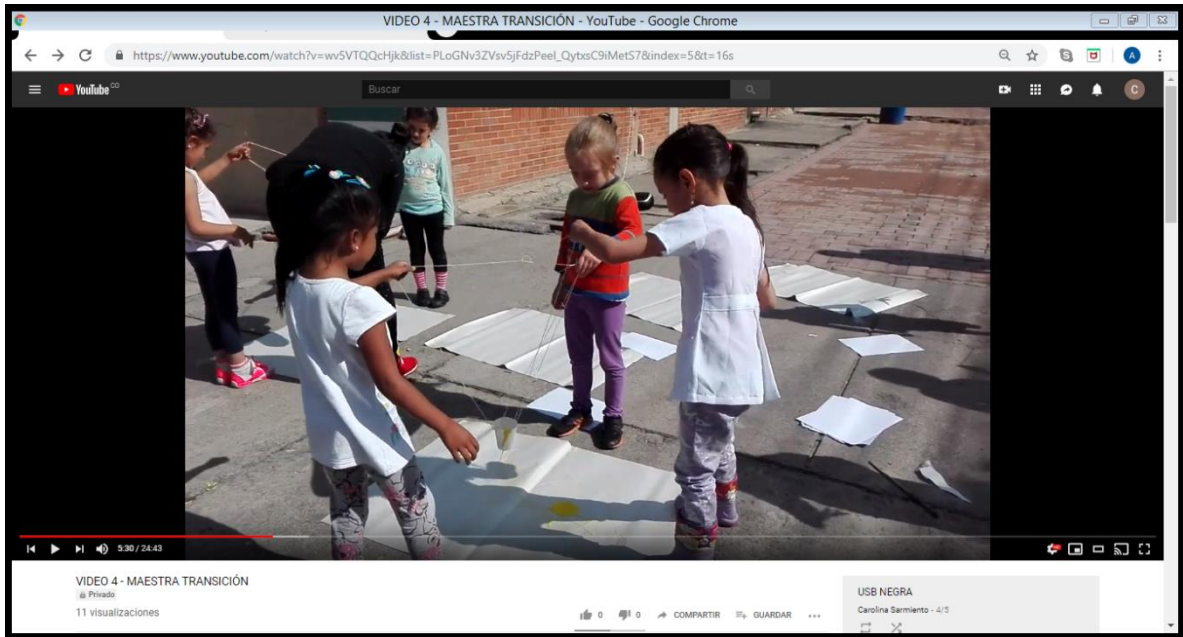
Las siguientes fotografías, capturas de videos y apartados de los diálogos se relacionan con lo expuesto por Spravkin.



Figura 56. Niños dibujando. Fotografía tomada por la maestra de jardín (2017).







*Figura 57.* Niñas dibujando. Capturas de imágenes de video tomado por M2 (2016 y 2017).

TV4:

Minuto: 7:56

Maestra: -y aquí qué pasó con el amarillo, con el rojo que está sucediendo-, -qué está pasando con ese color-

Niña: -¡se está volviendo naranja!-

Maestra: -estamos jugando con los colores-

Minuto: 20:09

Niña comparte témperas con sus compañeras y dice: -para hacerlo diferente, toca de diferentes colores- los mezclan y una con emoción dice: -uy mira-

TV5:

Minuto: 8:50

Ejemplo de trabajo con colores:

Niño 1: -me falta morado-

Niño 2. -ah-

Niño: -me falta morado-

Niño: -pero que importa, no puede ser morado-, -puede ser cualquier color-

JV3:

Minuto: 23:00

Maestra: -Vamos a mostrar a nuestros compañeritos, el animalito que dibujamos-, - que dibujamos con la qué-

Niños: -con la sombra-

Maestra: -con la sombra-

Maestra: -Juan Manuel, muéstranos el animal que dibujaste-  
Niño:-un reno-  
Maestra:- un reno- , -uy que lindo tu reno-, -haber muéstranos tu trabajo-, -con qué lo decoraste-  
Niño:-con café-  
Maestra:-con café-, -que más le hiciste-  
Niño:-con caracolas-  
Maestra:-con caracolas-, -¡te quedo muy lindo!  
Maestra:-Ahora Juan David, qué animalito dibujaste-  
Niño:-una vaca-  
Maestra: ¡una vaca! Y de qué color es tu vaca-  
Niño:-Azul-  
Maestra:-una vaca azul-, -¡quedo muy bonita!-

El color fue uno de los referentes predominante para movilizar el asombro, para apreciar, para dar las indicaciones, para generar la pregunta. Las maestras demostraron gran interés por abordar la temática del color en todos los momentos del dibujo. Es uno de los contenidos por excelencia en la educación inicial, las maestras lo abordan al estar estipulado en sus planes de desarrollo.

Las maestras recurren al reconocimiento de los colores con el propósito de que los niños los reconozcan e identifique en los objetos, animales, plantas etc., de su entorno, de la cotidianidad y de su preferencia. A través de la identificación de estos se expresan gustos y se afianza la percepción de la gama de colores, esto encuentra relación con lo expuesto por Spravkin (1998):

Es que el color “está siempre allí”, alrededor nuestro, metiéndose en nuestra vida en forma tan permanente y cotidiana... Nos proponemos entonces, convertir el color en objeto de la curiosidad centro de experimentación y el conocimiento de los chicos, de manera de ampliar, profundizar y enriquecer un natural protagonismo expresivo (pp. 27, 28).

Se evidenció un aspecto importante durante el desarrollo de los prototipos y fue el que las maestras no persuadían a los niños para utilizar el color, sino que éste fue el tema para promover la pregunta, aspecto clave durante toda las experiencias, recurriendo a aquellas de explicaciones en las que se utiliza el cómo o el qué; con el propósito de reafirmar los conocimientos de los niños en torno a los colores. También fue clave para la exploración en cuanto a través de las mezclas de colores se producen otros colores, promoviendo la curiosidad y sensaciones que producen la diversidad de colores y tonalidades del entorno y el

espíritu creador de colores que invade a los niños, la pasión de los colores seduce al niño en los primeros años de vida; “se despertará de manera espontánea en ellos y ellas una relación emocional con el color, derivada del impacto visual que les produzca un determinado momento o circunstancia” (Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito 2013, p. 128).

Se observó la autonomía del niño al momento de utilizar una gama de colores, esto proporcionado por el interés y las sensaciones que evocan los colores en los primeros años de vida para explorar el entorno y la curiosidad que éstos propician en los niños. “Para los niños y las niñas los colores constituyen un estallido de vida, aparecen todos al mismo tiempo y es así como los deben conocer, es decir han de probarlos, verlos, aprenderlos y experimentarlos sin limitaciones” (Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito 2013, p. 128).

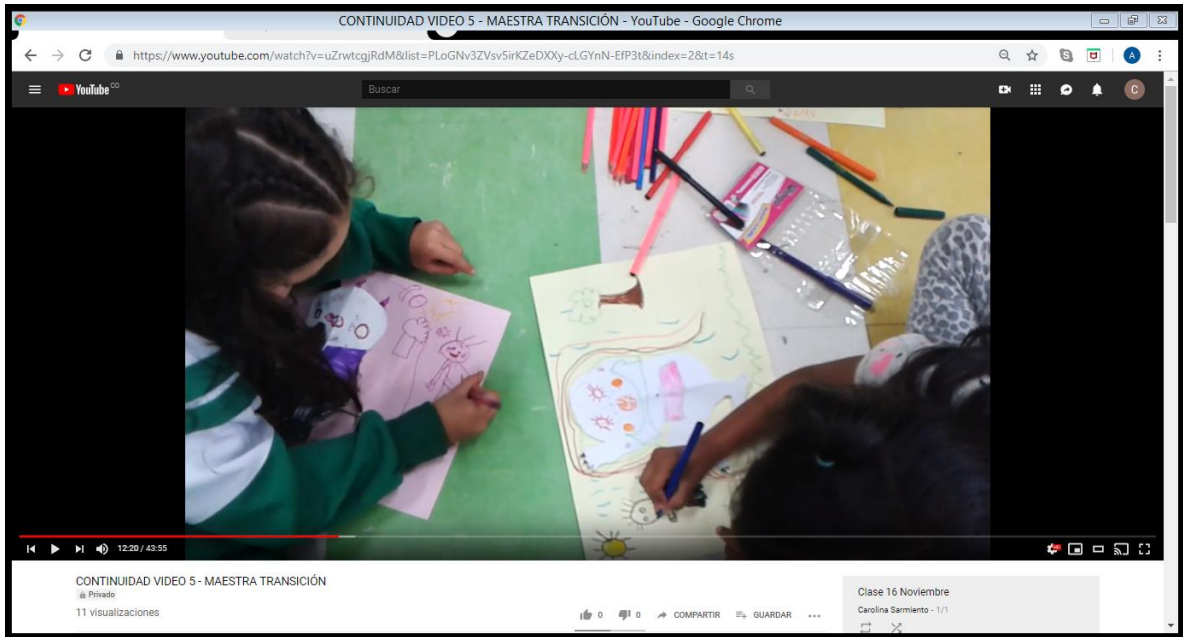
### **Partes del cuerpo**

El cuerpo para el niño es la esencia y posibilidad de conocimiento tanto propio individual, como del otro, poco a poco reconoce las funciones tanto exteriores como interiores de este.

En la educación inicial y cotidianidad, hay un deseo de cada ser, el deseo de los docentes por abordar el cuerpo como contenido y temática y, el del niño, por querer dibujar y plasmar personas cercanas afectivamente y reconocerse exteriormente al dibujarse.

Las siguientes imágenes evocan momentos en el interés de dibujar partes de un cuerpo, ya sea real o imaginario, no necesariamente humano, pero que si requiere de las características físicas propias del niño para representarse en otro ya sea un ser fantástico o animal, a los cuales les trasladan formas humanas o formas propias, lo que los lleva a identificar diferencias, similitudes y características propias de los cuerpos y su funcionamiento.





*Figura 58.* Niños dibujando figuras que hacen alusión al cuerpo. Captura de imagen de video y fotografía tomado por M2 (2017).

El cuerpo y la figura humana recobraron gran importancia durante el desarrollo de las actividades sugeridas desde los prototipos. Es un dibujo con mayor connotación en edades tempranas. Se observó el interés de los niños por expresar a través del dibujo del cuerpo la

exteriorización del suyo y el reconocimiento del cuerpo del otro. El niño se empodera de su dibujo y descubre su máxima esencia entre tanto este se convierte en la extensión del cuerpo, ya que no solo refleja un cuerpo estático, si no recobra vida al tener una historia, el niño se apropia de la hoja para hacer movimientos y recrear juegos, es decir, toda una narrativa.

La figura humana representada en los dibujos evoca ese desarrollo social, en el cual se manifiesta la representación personal de las personas más cercanas o personajes fantásticos que trastocan su ser para dar vida humana. Así que se genera ese dibujo de figura humana propia de los niños como aproximación al mundo social, tal como lo expone Lowenfeld y Lambert (1980):

El desarrollo social de los niños puede apreciarse fácilmente en sus esfuerzos creadores. Los dibujos y las pinturas reflejan el grado de identificación que el niño tiene con sus propias experiencias y con las de otros. Los niños muy pequeños comienzan a incluir algunas personas en sus dibujos tan pronto abandonan la etapa del garabateo. En efecto, generalmente el primer objeto reconocible en los dibujos de un niño es una persona. A medida que el niño crece, su arte va reflejando el progresivo conocimiento que adquiere del medio social en que vive. Las personas ocupan el mayor porcentaje del contenido subjetivo de los trabajos del niño, a medida que la criatura desarrolla una mejor apreciación de los seres humanos y de la influencia que estos ejercen en su vida. (p.46).

### **El Dibujo Como Técnica**

El dibujo desde la perspectiva de la técnica hace posible que el niño se relacione con sus movimientos, trazos, formas y colores empleados; los niños van comprendiendo que las manifestaciones y transformaciones tienen sus composiciones a través de la vivencia, los referentes artísticos, el ambiente, siendo estos elementos los que permiten la transformación de sus obras y del espacio, esto es resaltado, en las bases curriculares de la educación parvularia en Chile (2001):

Combinar diferentes técnicas de expresión plástica incorporando elementos tales como: línea, forma, color y textura en el espacio, sobre una superficie y en espacios con volumen, a partir de sus proyectos creativos [...]. En relación al lenguaje plástico y en especial la pintura y el dibujo, es necesario que los niños comprendan que los efectos que ellos generan sobre sus trabajos dependen de los colores que utilizan, del tipo de pintura, de los movimientos que realizan, de la presión que ejercen, de los materiales que emplean y de los formatos que escogen (pp. 70, 71).

### *Técnicas: materiales y uso por los expertos*

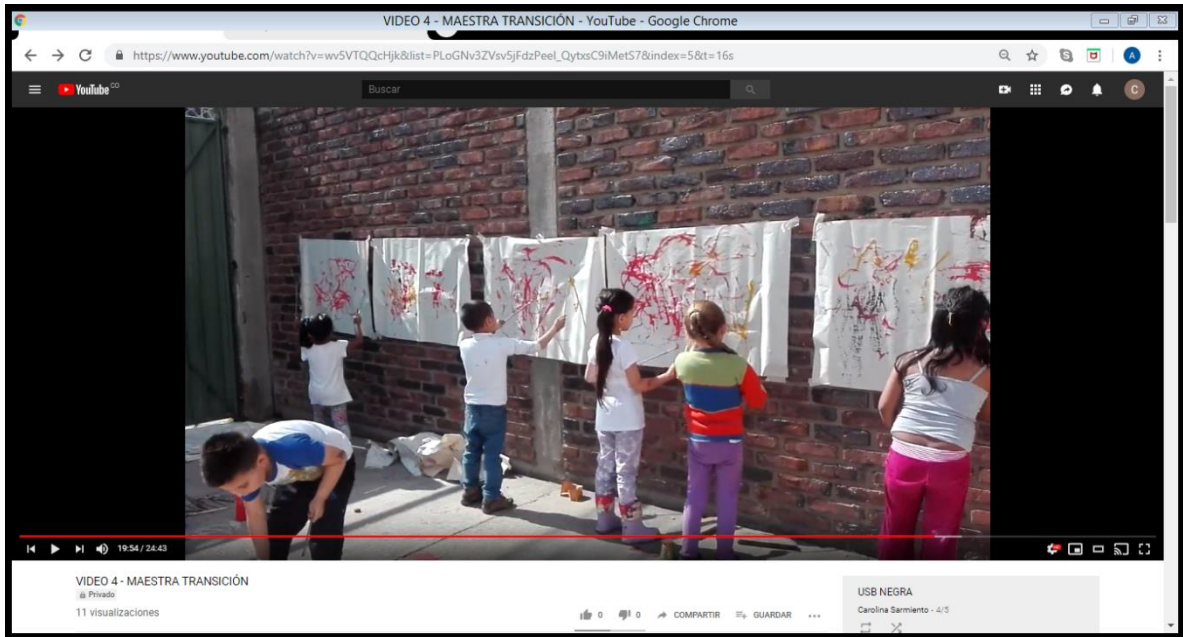
Cuando se pensó en la construcción de los prototipos se tuvo presente el papel del dibujo a través del tiempo, los trabajos que lo abordan, las diferentes miradas, la relación de este con el niño; a lo cual se sumó la reflexión de las ideas de las maestras de las experiencias anteriores con el dibujo, los intereses de los niños y los aportes de las perspectivas curriculares. Se escuchó todo el cumulo de información para crear los prototipos, los cuales son la condensación de voces para materializarlas en las experiencias.

Fue clave la apuesta y énfasis en los nuevos aportes de las perspectivas de los dibujantes contemporáneos y los expertos que movilizan nuevas experiencias para recrear otras experiencias, que es lo que siempre se buscó en el ejercicio de los prototipos.

Se tiene presente que cuando se presentaron los prototipos a las maestras, se hizo un pequeño acercamiento a los trabajos contemporáneos, para dar una nueva mirada al desarrollo del dibujo, no obstante ellas articularon su experiencia con lo nuevo para emprender el desarrollo de los prototipos, adecuándolos a las características de los niños, al lugar y a la reflexión que solo lo pueden hacer ellas en cuanto viven junto a los niños las dinámicas del día a día. Además, las reflexiones y acciones que se dieron durante el ejercicio de los prototipos las llevaron a la reflexión y a la transformación de los prototipos.

En los prototipos, los dibujantes y artistas están explícitos e implícitos. Las maestras tuvieron acceso a imágenes y reconocimiento de estos; en conversaciones con la maestra de transición, no explícitamente en la entrevista, comentaba que indagó más sobre el artista para apoyar su experiencia, ratificó que era importante conocer más del autor, para comprender el significado del trabajo y que los niños no se quedaran con interrogantes sin resolver por parte de ella al no tener el conocimiento, en este caso del artista a presentar en el prototipo.

A continuación se observan a través de las capturas de videos y diálogos, las técnicas a las que recurrieron las maestras, el abordaje desde los expertos y la incidencia de los materiales.



*Figura 59.* Niños dibujando, tomando como referencia la obra de Pollock. Captura de imagen de video tomado por M2 (2017).

Para las maestras la diversidad de materiales fueron clave para invitar e incitar al niño al dibujo, al mismo tiempo se ratifica la emotividad del niño al poder manipular diferentes materiales. También la activación de la creación artística en los niños fue esencial a través de la manipulación y el acceso mediante la diversidad de materiales y apoyos visuales, lo que les posibilita un mejor acercamiento con el entorno, aprender de este y reconocerlo. Esto en relación con lo expuesto por Mura (año):

La Educación Artística incluye muy variadas estrategias y sistemas de creación de imágenes y objetos, como la fotografía, el video o la computadora; comporta el uso de materiales como la madera, los tejidos, las piedras, los plásticos, así como cualquier tipo de objetos personales o de desecho, y acciones o gestos con el propio cuerpo; incorpora una importante carga de conceptos, teorías y argumentos que permiten comprender y dialogar con mayor profundidad sobre los sentidos y significados de una gran variedad de fenómenos y acontecimientos visuales. (p.9).

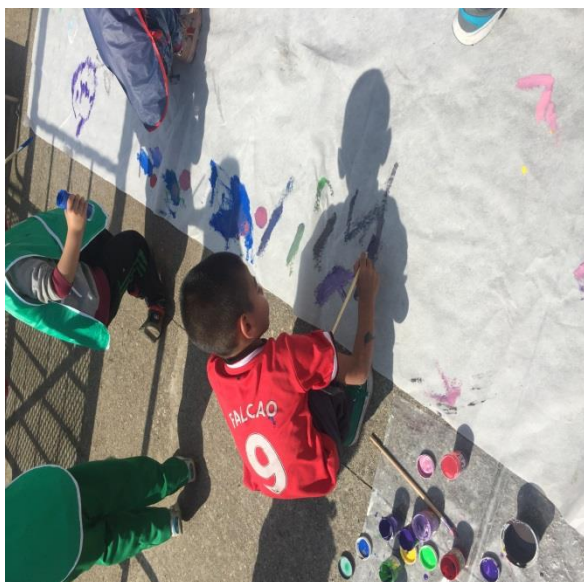
Los prototipos invitaron a las maestras a la organización de los espacios, de materiales, a involucrar el cuerpo y los gestos para incentivar el desarrollo del dibujo. Identificando la existencia de variedad de acontecimientos y fenómenos perceptibles, para realizar un acercamiento con apropiación, expresión y receptividad, muestra de esto los siguientes

apartados de entrevista que tienen concordancia con la apuesta de educación artística planteada por Mura.

[...] como que ya estaban tan impregnados de la experiencia de lo que estábamos viviendo, que ellos empezaron a hacer su manejo de la pintura libremente. (EMT)

[...] se les explica a los niños que se llevaría a cabo una semana donde trabajaríamos el tema de los animales con nuevas técnicas y diversos materiales, cuando llegó el momento de desarrollar las experiencias los niños estaban muy emocionados de ver tantos elementos para crear sus dibujos e imágenes... (EMJ)

Se evidenció que las maestras promovieron el dibujo libre como técnica, para ellas la conexión con las experiencias y su desarrollo continuo, familiarizó a los niños con las experiencias artísticas para plasmar sus dibujos recurriendo a diversidad de materiales que tuvieron a su alcance.







*Figura 60.* Niños dibujando, utilizando diferentes materiales. Fotografías tomadas por M2 (2017).

La utilización de varios materiales y la vinculación de los niños con estos, posibilitaron el acercamiento a diferentes manifestaciones del dibujo, reconociendo los acontecimientos y fenómenos visuales para llevar a cabo sus dibujos, explicando a los niños que había diferentes formas de dibujar. Esto fue dinamizado desde dos perspectivas, una, desde el diálogo y otra desde la explicación, como se puede ver en las siguientes palabras de las maestras al finalizar la actividad, apartados recopilados de los videos.

VJ3:

Minuto: 16:00

Maestra: -y hoy aprendimos que también se puede dibujar con los pies, no solamente con las manos, podemos dibujar con muchas texturas, dibujamos en el pasto con los pies, dibujamos con las manitas en la tierra y dibujamos con nuestros pies en la tela-...

VJ4:

-ya aprendimos hoy una nueva y diferente forma de dibujar, no solamente podemos dibujar aquí en un cuarto oscuro, también podemos dibujar a la luz de sol y podemos hacer cosas muy bonitas como las que hicimos hoy-



*Figura 61.* Niños dibujando, el espacio fue ambientado por la maestra, quien puso a disposición de los niños diversidad de materiales, la técnica abordada es de luz y sombra, delineando figuras las cuales después complementaron con sus propios trazos. Fotografías tomadas por la maestra de Jardín (2017).

Además de dialogar y reflexionar sobre los materiales, el prototipo invitó a hablar del artista, considerando que no se busca una imitación de una obra ya dada, sino que haya una posibilidad de reconocer una experiencia que abra las posibilidades de una nueva

experiencia, con un estilo propio y autónomo. Recordando que el arte no es solo apreciar obras de arte o reconocer el intelecto artístico de expertos; dicho esto en relación con las reflexiones hechas por Augustowsky (2012):

Desde la perspectiva estética de John Dewey, el arte se concibe como un hecho no solo dirigido a la contemplación o a la reflexión intelectual, sino como un acontecimiento capaz de generar experiencias. La interpretación es entonces la comprensión que surge del cruce de las experiencias que se condensan en torno a la obra, es decir, el cruce de la experiencia del creador con la del usuario de la obra de arte. (p.110).

Ese cruce de experiencias, son claves en una dinámica de acercamiento a las obras de arte y técnicas, tomar un autor como ejemplo, para realizar algún trabajo o actividad artística, es oportuno dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje. Cuando se trasciende de la observación de obras artísticas, para congregarlas con la palabra del maestro, quien da voz a determinada obra y a su autor, los niños llegan a realizar conexiones para comprender y emprender composiciones que se acercan a las técnicas del autor, es un autor ausente pero que transmite emociones y obras para retomar aspectos de estas. Tal como se evidenció en uno de los prototipos, la maestra fue quien contextualiza los niños. Esto se comprende con los aportes de Augustowsky (2012):

...un actor clave, ausente físicamente pero fundamental, es el artista que se hace presente a través de las marcas en el objeto y se hace presente también a través del educador, quien con sus palabras perfila un modelo de sujeto (p.116).

Lo anterior se puede observar con la siguiente reflexión de la maestra:

[...]fue espectacular, y como decirle a los niños que siempre lo abstracto y el arte para los demás va a ser locura y yo les decía eso, a él le decían que era loquito; yo les decía así, que lo que él hacía no tenía sentido para otras personas, entonces era también como mostrarle a los niños que habían otras personas adultas que se atrevieron a pensar diferente, entonces ellos me miraban, entonces ahí se generaban también conocimientos desde todos los procesos, lo socio afectivo desde lo que ellos también me contaban desde su experiencia, desde lo que han visto, desde lo que han vivido, desde lo que a ellos como a sus cinco años, que uno dice cinco años no es nada, pero que si han vivido cosas interesantes que nos aportan a nosotros desde nuestra formación. (EMT)



La maestra habló a los niños sobre el artista, trajo consigo el pensamiento de identificar a los artistas contemporáneos como irreverentes y no convencionales (al decir que era loquito), invita a los niños a salirse de lo tradicional y a expresarse diferente, de acuerdo a sus vivencias y sus experiencias propias, una invitación a darle una mirada diferente al arte a través de las perspectivas contemporáneas.

El siguiente es un apartado de diálogo de la maestra enseñando imágenes de las obras del autor:

TV4:

Minuto 1:00

Maestra:-miren como él está haciendo- (señala imagen las obras del autor)

Niños:-pintura-

Maestra:-con pintura-, -pero cómo está pintando, qué se ve-

Niño:-un reguero de pintura-

Maestra:-como regueritos de pintura-, -como góticas de pintura-, -resulta que él jugaba con instrumentos, que le generaban goteo- (maestra mueve la mano)

Niña:--goteo como la lluvia que cae gotas-

Maestra:-exactamente como góticas de lluvia-, -pero resulta, que con esas góticas de lluvia, voy a crear un instrumento para pintar que no sean los pinceles), maestra enseña los péndulos construidos con vasos y piola, y pregunta a los niños:-qué pasa con ese huequito-

Niña: -se cae la pintura como las góticas de la lluvia-

Maestro:-por ese huequito vamos a jugar a pintar-, -pero entonces qué vamos hacer-, -necesito dos amigos, Santi y Derick-



*Figura 62.* Niños dibujando, utilizando la técnica de Pollock y con características del performance, a través del movimiento de su cuerpo al compás de la canción del monstruo de la laguna. Fotografía tomada por la maestra de transición (2017).

TV5:

Minuto: 5:00

Niños exploran y reconocen como deben realizar el movimiento, un grupo observa a quienes ya iniciaron quienes dan muestra de emoción con gritos y buscan posibilidades de movimiento como ir rotando.

Niñas:-hagamos un sol (con témpera amarilla van movimiento el péndulo para formar un círculo y una de sus compañeras indica cómo-

### ***Los resultados, motivo de reflexión y apreciación***

El arte, sin duda alguna, permite un acercamiento a la reflexión, a la apreciación, a la transmisión de sentimientos, por medio de la expresión artística se viven emociones y se proyectan, para suscitar en el otro una apreciación, un encuentro de emociones, en tanto el dibujo propio está cargado de emociones, que van a despertar en un otro sus propias emociones. El Lineamiento pedagógico y curricular para a educación inicial en el distrito (2010) indica al respecto:

El arte está íntimamente ligado a la capacidad humana de crear, expresar, apreciar y ser sensible a través de múltiples lenguajes, que además permiten al niño y la niña descubrir maneras de conocer, transformar, representar e interpretar tanto el entorno y la cultura en la que se encuentran inmersos, como a sí mismos (p.152).

Las experiencias artísticas invitan a la reflexión para transformar y enriquecer las prácticas, como se evidencia en el siguiente apartado de las entrevistas:

[...] Yo también recuerdo cuando hice la primera actividad del dibujo de crayolas y oscureciendo la hoja con tempera para dibujar, que en lo primero que pensé fue trabajar en el salón y cuidar las mesas, en vez de utilizar otros espacios como un patio al aire libre donde no hay que estar pendiente de los muebles objetos del salón que deben estar en buen estado... (EMT).

La maestra en esta reflexión, sin decirlo explícitamente, ha reflexionado en relación con dejar un espacio estático, para buscar un acercamiento con el entorno y lo que este les proporciona, aspectos claves del dibujo contemporáneo en el cual los artistas buscan un

encuentro con el espacio, el entorno, con las diversas posibilidades que tienen a la mano, transformando situaciones, espacios, en búsqueda de una construcción de la idea de mundo, entorno, vida y emociones.

[...] y que un dibujo para ellos es algo motivador, emocionante. Que muchas veces están dibujando en sus trazos y no siempre como lo que uno espera que dibujen con un lápiz en una hoja, Porque pueden haber otras formas de dibujar y que son más acordes a su proceso y desarrollo, pues para ellos todo es nuevo y todas son oportunidades para llegar al dibujo con juego con cuentos con bailes con técnicas que no son como las que uno les da una hoja ya elaborada, sino que ellos mismos elaboren como cuando ellos dibujaban los animales gracias a la luz y las sombras... (EMJ).

[...]Ayuda al desarrollo emocional y el acercamiento al reconocimiento de los niños Y eso es el arte, el arte es emoción, creatividad, alegría, expresión que se puede mostrar a través del dibujo en diferentes formas utilizando el espacio, la naturaleza, la danza, los cuentos, un dibujo con sentido, utilizando diversidad de materiales y técnicas artísticas no tan elaboradas, pues son acordes a la edad del niño y sus necesidades. (EMJ).

La maestras reafirmaron la importancia del desarrollo del niño y las experiencias acorde a este; un aspecto fundamental en los propósitos de la educación inicial es pensar y promover el desarrollo de los niños, al escuchar a las maestras hablar, se evidencia que identifican y reconocen que las experiencias artísticas realizadas, llevan a comprender que el desarrollo infantil "...se mueve entre las singularidades, los distintos ritmos y estilos propios de cada niña o niño..." (Bases curriculares para la educación inicial y preescolar, Ministerio de Educación Nacional, 2017, p.52).

Las maestras al reconocer las diversas miradas y posibilidades del dibujo, consideran que el desarrollo es fundamental. A lo que se le suma decir que las experiencias son acordes al desarrollo del niño pues traen a colación la semejanza del arte contemporáneo con el dibujo realizado por este. Una de las características de los vanguardistas es relacionar sus obras con el dibujo del niño, por la naturalidad, libertad y formas de expresión que surgen en los primeros dibujos, recordando las palabras de Picasso, retomadas por Gómez (2006)" de niño dibujaba como un adulto y que solo siendo adulto pudo dibujar como un niño". (p.189)

El dibujo del niño se asemeja al dibujo contemporáneo por ser la máxima expresión de quien lo representa, es una composición que puede emerger de la imaginación, una muestra de los sueños, recuerdos e ideas que se viven en el día a día en la experiencia, elementos

propios del lenguaje personal que evoca un dialogo visual con lo real, pero a la vez expresado como una huella personal que ha de determinar un estilo. De ahí que el dibujo de cada niño es único, evoca un momento, evoca la imaginación o vivencias, no ha de ser igual al de un par ni mucho menos al del adulto, “una memoria personal representada en un signo de identificación del lenguaje personal”: un espacio poético de la experiencia, el dibujo se expande también en el papel, como el camino de un viaje sobre la imaginación, estableciendo puentes sobre la memoria del artista (Gómez, año, p.85).

Otra característica del arte contemporáneo que destacan las maestras es reconocer la diversidad de materiales que se encuentran a la mano y recurrir a las diferentes manifestaciones como la danza, la música, fenómenos naturales, entre otros. Evocando las técnicas utilizadas por los dibujantes vanguardistas, cuando el artista busca en su entorno aquellas cosas que para otros no son útiles, pero que para él cobra un valor, pues se convierten en extensión de sus dibujos, los cuales transmiten el reflejo de sus emociones, dándole atribuciones y expresiones de sus subjetividades para hacerlo una obra de arte, bien sea a través de materiales, su cuerpo o, movimientos corporales. Un ejemplo de lo anterior es el trabajo de Matt Mulligan y Thomas Bayrle, descrito en Gómez (2006):

La noción de dibujo es un concepto amplio, que engloba desde luego obras bidimensionales sobre papel, pero también collages, fotocopias, recortes, frottages, obras sobre bastidor, banderas, signos luminosos, películas de animación y animaciones por ordenador. (p.593).

## Conclusiones

En este apartado se exponen las conclusiones que derivaron de la investigación y reflexión constante para comprender y analizar las prácticas artísticas y pedagógicas en torno al dibujo y educación artística en edad preescolar así como del reconocimiento de los roles de los participantes a través del dibujo.

Cuando se realiza una investigación, enfocada en las prácticas pedagógicas para movilizar las experiencias educativas, se obtienen interesantes y valiosos hallazgos para reconocer las dinámicas que se gestan dentro de experiencias que aportan tanto a niños como a maestras. Lo que conlleva a realizar una serie de consideraciones que se generan del constante ejercicio reflexivo, el cual tiene su punto de partida en el planteamiento de la problemática hasta los hallazgos obtenidos.

Este ejercicio investigativo pudo develar diferentes hallazgos como lo son la incidencia de una estrategia pedagógica, en este caso el prototipo, las diferentes manifestaciones del dibujo con el entorno y con el otro, los momentos del dibujo, las interacciones que se generan en la experiencia artística y pedagógica, el dibujo contemporáneo y sus aportes a la educación.

En educación inicial siempre ha de ser fundamental la estrategia pedagógica, "forma de trabajo definida" como se le denomina en las bases curriculares pedagógicas para la educación inicial en preescolar. La estrategia configura una práctica, guía las acciones del niño y genera la reflexión constante en el docente acerca de lo que se busca dentro de un ejercicio pedagógico reflexivo e investigativo. Al identificar la problemática y análisis del dibujo en la historia, en los diferentes currículos y diferentes apreciaciones, surgió el interrogante ¿Cómo las experiencias artísticas enfocadas en el dibujo contribuyen a la educación inicial, a través de propuestas que condensan la escucha para materializarlas; desde la mirada, el pensamiento y la participación tanto de maestras de Jardín y Transición como de los niños de 4 a 6 años?.

La búsqueda de una estrategia en la que fuera prioridad y tuviera una relación con el dibujo y en concordancia con el arte contemporáneo, fue primordial para emprender la experiencia artística, para ello se recurrió a esta estrategia un poco conocida y con poca literatura, como lo es el prototipo, pero es una apuesta en la que se ratificó su importancia desde el momento en que se convocó a las maestras, teniendo una escucha constante durante el proceso, desde el inicio, su construcción y hasta el final. Lo que lleva a reconocerlo como

una estrategia, con la importancia para incidir en las prácticas pedagógicas, movilizar la escucha constante de los diferentes agentes y un entramado de relaciones e interacciones en las que se fomenta aprendizajes y conocimientos, gracias a una interacción en la que se ven involucrados los afectos, las emociones y las manifestaciones propias de la dinámica escolar durante la práctica educativa.

Con el prototipo también se pudo establecer las dinámicas de una práctica pedagógica y el rol del docente al momento de abordarla, nuevamente se ratifica que durante una experiencia pedagógica no se sigue un formato establecido, planeado, es susceptible de transformación cambios adecuaciones al ambiente a los niños y a los materiales que se tienen a la mano.

El prototipo fue una estrategia, para pensarse y reflexionar las prácticas pedagógicas. Después de llevarlos a cabo las maestras reflexionaron, reconociendo diversas posibilidades para abordar y trascender en el dibujo, aspecto que moviliza el quehacer docente para introducir cosas nuevas.

Por otra parte, las diferentes manifestaciones del dibujo y su relación con el otro y con el entorno, fueron propiciadas durante el desarrollo de los prototipos. La propuesta investigativa estuvo definida desde la pesquisa que se hizo de la literatura del dibujo, recopilándose apuestas que hicieron posibles diferentes perspectivas del dibujo y que por la dinámica movilizan el arte como lenguaje. Al recurrir a diferentes ideas y estrategias para transformar la mirada al dibujo se pueden reconocer manifestaciones que no son estáticas, sino se movilizan, se van construyendo y enriqueciendo en la práctica pues requieren de exploración, de manipulación de materiales, de la escucha y del diálogo constante.

Las diferentes posibilidades del dibujo en las que se requiere de un montaje de ambientación de materiales, de la integración de las actividades rectoras, tienen una gran incidencia en el niño. La movilización de la expresión y de la estética, son muy importantes en el desarrollo personal y social en cuanto contribuye a la apreciación por el otro pero a la vez a las construcciones propias que se reafirman en las relaciones con los demás.

El dibujo desde una perspectiva contemporánea es divergente, “puede complejizarse entre restos de dibujo, presencias fotográficas, anotaciones y registros [...]. O establecer como collage y método de previsión en los registros fotográficos de sus diversas posibilidades” (Gómez p.90). El dibujo es también un juego, el placer que sintieron los niños al emprender

sus dibujos, son muestra de una satisfacción propia reflejada en una explosión de libertad, que ha de sentirse en el proceso creador y de expresión que es posible al encontrar el goce de los movimientos, evocando a Corbusier (Suizo, arquitecto (1887 – 1965), quien en sus dibujos refleja un estilo con una soltura en la ejecución más allá del reconocimiento de la técnica en la que se relaciona el dibujo con procesos motores e indicaciones de direccionalidad. Para él existe un goce físico al poder expresarse “con la plena libertad de los movimientos de la mano, que el esfuerzo por conseguir una precisión hecha con dificultades que limiten el placer de la acción física al mover libremente la mano y el brazo sobre el papel” (Gómez, p. 103).

Los momentos del dibujo fueron importantes en cuanto le dieron otra mirada al contemplar lo acabado, es persistente el énfasis en el después. Se identificó cómo los diferentes momentos del dibujo, como lo son el antes, durante y el después, tienen protagonismo en una experiencia pedagógica, haciéndose esto evidente en lo que menciona Monsalve (2010):

El dibujo, para muchos, es el resultado de graficar sobre una superficie o materia; tradicionalmente, esta denominación puede ser aceptada como tal, ya que se ha tenido desde muchos siglos atrás esta idea; pero poco se menciona que detrás de este simple resultado hay una serie de apreciaciones y operaciones que empiezan a dar un sentido más completo y permiten tener acercamientos más específicos a la hora de realizar una aproximación o análisis. (P.157)

Esas apreciaciones y operaciones que dan sentido a la construcción del dibujo se identificaron en momentos específicos, en los que se recurrió a alternativas para llegar a este, la literatura fue de vital importancia, siendo un canal para hacer esa relación entre los conocimientos existentes del niño con los nuevos, para construir a partir de su experiencia personal y la experiencia recibida. Fueron nuevos dibujos los cuales siempre tuvieron ese sentido de originalidad.

A esto se le suma el diálogo, manifestación que marcó el durante del dibujo, este posibilitó construir un dibujo colectivo en el que las apuestas personales influyen en una composición grupal, a esto se le suma la apreciación por parte de la maestra, quien recurrió a la pregunta, al asombro y a la admiración contemplando el proceso que realiza el niño para llegar al dibujo.

Durante el desarrollo del dibujo existe una conexión de narrativas y juegos, llega a ser la esencia del reconocimiento del niño en su propio dibujo. Cuando un niño dibuja no sólo hay una motricidad fina implícita, pues entra en juego todo su sistema motor y gestual, a lo que se

le puede sumar una historia, Duncum, ha propuesto una serie de categorías para clasificar las estrategias narrativas, entre ellas las dos siguientes se pudieron tener presentes durante las interacciones de los niños entre pares: Acción narrativa, los trazos, líneas o garabatos que aparecen en el dibujo representan una acción o secuencia de acontecimientos. Acción física, se trata de dibujos que forman parte de una acción o juego más amplio que puede haber sido originado por el propio dibujo, este tipo de situaciones aparecen normalmente entre los más pequeños. Así, los trazos que van apareciendo en el dibujo le sugieren una acción que a su vez puede hacer cambiar la interpretación verbal que le da al propio dibujo. Referenciado en (Viadel, 2007, 88 -89).

El después del dibujo también es un momento importante en cuanto no es solo un dibujo acabado, pues este cobra un gran sentido en cuanto es socializado, apreciado y llega a ser parte del cuerpo y el juego. Para el niño es de suma importancia, dar a conocer su dibujo, es el reconocimiento y el deseo y gusto por ser reconocido, un niño siempre buscará la aceptación del adulto y la reafirmación por parte de este.

Con el dibujo se pudo dar un sentido a las experiencias tanto existentes como a las que ya se han vivido. Durante el desarrollo del momento creador el dibujo fue un lenguaje utilizado por los niños para expresar una idea o una vivencia, primero han de poner en orden sus representaciones mentales y culturales, para luego plasmarlas de acuerdo a sus sensaciones y percepciones y, posteriormente, mostrar y narrar a otro quien también ha de experimentar sensaciones, evocación de recuerdos y nuevas ideas, todo esto movilizado por el dibujo como lenguaje.

Por otra parte, el dibujo del niño se asemejó al dibujo contemporáneo por ser la máxima expresión de quien lo representa, en una composición que puede emerger de la imaginación, una muestra de los sueños, recuerdos e ideas que se viven en el día a día en la experiencia. Elementos propios del lenguaje personal que evoca un dialogo visual con lo real, pero a la vez expresado como una huella personal que ha de determinar un estilo; de ahí que el dibujo de cada niño fue único, evocó un momento, la imaginación o sus vivencias, no fue igual al de un par ni mucho menos al de sus maestras, “una memoria personal representada en un signo de identificación del lenguaje personal”: un espacio poético de la experiencia, el dibujo se



expande también en el papel, como el camino de un viaje sobre la imaginación, estableciendo puentes sobre la memoria del artista (Gómez, p.85).

La investigación contribuyó a movilizar mis prácticas pedagógicas. En cuanto las diversas posibilidades que ofrece el dibujo desde las manifestaciones artísticas, en mi ejercicio como docente he trabajado el dibujo a la par con la investigación. Desde diferentes perspectivas y enfocada en un propósito en común, así como según el tema a abordar, con los aprendizajes adquiridos en la investigación he realizado trabajos en torno a la literatura, en los que se siguen rescatando los momentos del dibujo, la expresión, la creatividad y la experiencia estética.

En mi rol de maestra, abordo el dibujo como una práctica antes del código escrito, dejando de lado aquellos ejercicios de aprestamiento, en los cual se desarrollan diferentes tipos de líneas; las cuales también se encuentran en los dibujos, con la diferencia que estos últimos tienen un gran significado para los niños Y es que son de su autoría.

Sigo identificando cómo los niños cuando emprenden el camino del arte de dibujar, manifiestan el no saberlo hacer, el no puedo, pero a través de la confianza, la emotividad y la admiración, poco a poco van adquiriendo confianza y emprenden el desarrollo de sus propias composiciones, las cuales siempre han de ser enseñadas al otro para ser apreciadas.

### **Recomendaciones**

En educación inicial las artes visuales trascienden las técnicas y los conocimientos estilizados el arte, más allá de seguir unos cánones de enseñanza para el aprendizaje del dibujo o utilizarlo como “un recurso para”, se debe apostar al reconocimiento del arte visual, movilizar los procesos gráficos para identificar las posibilidades que se puede generar mediante éste y modificar imaginarios para abrir pasos a las necesidades propias de la educación inicial.

El dibujo en la educación inicial ha de ser abordado más allá de un conocimiento que obligue a identificar en su forma características del ser o la proliferación de su enseñanza enfocada a seguir unas formas y demandas de un estereotipo de arte.

El dibujo en arte ha de tocar fibras en el dibujante, más allá del preguntarse qué debo dibujar para aprender, ha de preguntarse qué quiero hacer para expresarme; cuando se genera ese cuestionamiento ha de activarse el proceso creador, dado que este es un momento único y fuente de riqueza en la primera infancia, tal como es expuesto por Gómez (1999):

La complejidad del hecho creador tiene en el dibujo un instrumento preciosísimo de indagación; la esencialidad que se percibe en su actuación, la limitación del medio desde donde actúa, le da un papel clave en la definición del sentido. Como en los momentos iniciales de la vida, el dibujo es que define la búsqueda fundamental, el que ordena y crea la narración, la historia de los hechos que le dieron forma (p.42).

En la creación y la puesta en marcha de los prototipos, el espacio y el ambiente fueron de gran importancia, relevantes y necesarios; ya que mediante estos se crea, se descubre, se interactúa con el otro, se moviliza el desarrollo, se transforma lo existente en nuevas cosas, se viven experiencias únicas, se movilizan los sentidos y sensaciones, entre otros, aspectos significativos para ahondar, e identificar sus características, incidencias y formas de accesos, por arte de los niños y las maestras, quienes manifestaron que es un reto el no siempre contar con los recursos para ambientar sus clases en torno al arte, ya que se requiere de factores como espacio, tiempo y ambientación, que no siempre una sola maestra puede movilizar.

En el camino se siguen identificando artistas, para enriquecer la propuesta, es de menester conocer sus estrategias y acercarse a ellas, para quienes deseen seguir indagando sobre las posibilidades del dibujo. Se hace la invitación a descubrir la divergencia del arte a través de los artistas, ejemplo: la obra de Dubuffet: su asociación de sus obras con los dibujos infantiles, utilizando un juego de líneas y colores; Vik Muniz: Dibujos con diferentes materiales; Francis Alys: Dibujos dejando rastro y Nicolás Paris: juego de dibujos entre lo visible y lo invisible. Porque el repertorio del dibujo es infinito y divergente debe actualizarse cada vez en la educación.

Otro aspecto a destacar para futuras investigaciones, es la utilización de artefactos tecnológicos, específicamente en las instituciones distritales. En un principio los prototipos tenían como uno de sus objetivos trabajar con los niños la investigación mosaico, en la cual ellos participan en la toma de datos a través de la toma de fotografías, aspecto que no se pudo llevar a cabo porque la institución no cuenta con estos recursos, sin embargo se tenía una cámara a disposición de los niños, la que muy poco se utilizó. Una de las maestras manifestó

que aunque los niños estaban inmersos en tecnologías no siempre es así ya sea por el contexto o porque ellos no están relacionados con artefactos como lo era una cámara fotográfica.

Durante el ejercicio y la entrevista salieron a colación dos temas los cuales vale la pena abordarlos en una futura investigación, uno, es el aprendizaje del dibujo como acto natural y otro, el desarrollo del niño desde las artes. En el caso del primero vale la pena ahondar sobre si hay la posibilidad de un aprendizaje natural, reconociendo diferentes miradas y, en el segundo, una mirada a la concepción de qué es el desarrollo del niño desde los aportes de las políticas públicas. Existe literatura especializada en éste tema pero vale la pena el posicionamiento desde las políticas públicas y el abordaje de este en las instituciones, y así poder analizar bajo cuál o cuáles miradas se aborda el desarrollo.

Las voces de los especialistas y las maestras de los diferentes ámbitos educativos son importantes, permiten reafirmar las ideas y propuestas educativas. Se invita a leerlos, a escuchar sus sugerencias, a dialogar, a compartir entre pares, a pensarse y repensarse la educación infantil, para hacer un trabajo de corte transversal y significativo. En esta investigación el rastreo documental fue fundamental para acercarse a especialistas pero la interacción con el otro fue un aspecto significativo, este último resaltado por ser la vivencia, la propia experiencia en un recorrido de escucha de voces: en los inicios se acudió al maestro Andrés David Fonseca Díaz especialista en arte para abrir el panorama artístico; dentro de la apuesta pedagógica las maestras fueron protagonistas y su sentir y accionar se escuchó; y el camino investigativo cobro su fuerza con el acompañamiento de la maestra Carolina Soler Martín. Resaltando que las voces de los maestros transforman y aportan a la educación.

## Referencias bibliográficas

- Abad, J. (2006). El mensaje cultural del niño a través del dibujo. *Aula de Infantil*, 32, 23 – 24. Recuperado de <https://www.grao.com/es/producto/revista-aula-infantil-032-julio-06-cultura-y-dibujo-infantil>.
- Abad, J. y Ruiz, Á. (2012). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Argos, J. Esguerra, P. Zubizarreta, A. (2011). *Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, (5). Disponible en <https://dialnet.unirioja.es>
- Batista, M. Fernandez, F. Sa Silva, S. (2014). *Indicadores de ansiedad en el DFH y rasgos de personalidad en niños: un estudio de validez*. *Psicol. caribe* [online]. 31, (3), 417-434. doi.org/10.14482/psdc.31.3.5043. Disponible en <http://www.scielo.org.co>
- Candáles, R. *La capacitación psicopedagógica para desarrollar la motricidad fina en los niños de 3 a 6 años del Centro de Educación Nacional Bolivariano “El Llano”*. *EduSol*, 7. (39), 61 - 71. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es>
- Camargo, L. Cruz, I. (2016). *Semilleros en Dibujo y Pintura, Dirigidos por Estudiantes de Ciclo V, para Favorecer La Creatividad en los Estudiantes de Ciclo Inicial del Colegio Eduardo Umaña Mendoza*. (Tesis de grado) Unversida la Sabana. Bogotá. D.C.
- Corbin, A., Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Díaz, J. Peña, I. Torrez, C. (2014). *Más allá del arte: procesos de agencia de niñas y niños de una escuela rural de Bogotá, develados en una etnografía colaborativa*. (Tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional - CINDE. Bogotá. Disponible en <http://repository.pedagogica.edu.co>
- De Miguel, L. (2015). *El garabato y la escritura dibujada como recurso metodológico en la enseñanza del dibujo para el diseño*. Disponible en <http://polired.upm.es/index.php>
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca nueva.


- Echavarría, V, y Vasco, E. (2006). *Justificaciones morales de lo bueno y lo malo en un grupo de niñas y niños provenientes de contextos*. Acta Colombiana de Psicología, 9, (1), 51-62. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo>
- Exupery, S. (2003). *El principito*. Disponible en <http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx>
- Guido, S. Jutinico, M. Sandoval, B. (2013) *El pensamiento de niños, niñas y adolescentes colombianos sobre lo indígena*. Nodos y nudos. 4 (35), 94 -107. Disponible en [www.revistas.pedagogica.edu.co](http://www.revistas.pedagogica.edu.co)
- Gómez, J., Cabezas L., Castro, F, Jiménez, J.,Ruiz A., Franquesa, X., Garcia D. (2006). *Estrategias de dibujo en el arte contemporáneo*. Madrid: Cátedra.
- Gómez, Y. (2008). *Propuesta De Un Ambiente De Aprendizaje Para El Fortalecimiento De La Capacidad De Representación Gráfica En Niños De 10 A 12 Años*.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Madrid: Octaedro Kapelusz.
- Lafuente, A. C. (2016). *Como hacer un prototipo*. Revista La aventura de aprender. Recuperado de [https://www.academia.edu/30989047/C%C3%B3mo\\_hacer\\_un\\_prototipo](https://www.academia.edu/30989047/C%C3%B3mo_hacer_un_prototipo)., 1 -27.
- Lowenfeld, V., Lambert, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusk.
- Maganto, C. (2011). *Indicadores emocionales complementarios para la evaluación emocional del Test del dibujo de dos figuras humanas (T2F), Análisis de las concepciones del alumnado de Educación Infantil sobre la familia*. Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica, 1, (31), 73-95. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es>
- Marín R., Álvarez D., Escaño, C., Maeso, F., Roldán J. (2003). *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearson.
- Marín, R. (2005). *La investigación educativa basada en las artes visuales o “arte investigación educativa”*.
- Marín, R. (1987). *El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares*.
- Ministerio de Educación Nacional, Republica de Colombia. *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. (2017). Disponible en [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co).

- Ministerio de educación. *Bases curriculares parvularias, Chile*, (2001) Disponible en [www.curriculumnacional.cl](http://www.curriculumnacional.cl)
- Ministerio de educación. *Currículo educación inicial, Ecuador* (2014), Disponible en [www.oei.es](http://www.oei.es)
- Ministerio de educación. *Currículum nacional base pre – primaria*, (2005), Guatemala. Disponible en <http://www.siteal.iipe.unesco.org>
- Ministerio de educación. *Núcleos de aprendizaje prioritarios*, (2004), Argentina. Disponible en [www.educ.ar/recursos](http://www.educ.ar/recursos).
- Ministerio de educación Nacional, Republica de Colombia. *Referentes Técnicos para la Educación Inicial*. (2014). Bogotá. Disponible en <https://www.mineducacion.gov.co>
- Ministry of Education. *Te Whàriki* (2013), Disponible en [www.myece.org.nz/educational-curriculum](http://www.myece.org.nz/educational-curriculum)
- Molina, J. (2015). El dibujo infantil: Trazos, colores e historias que nos hacen reflexionar y aprender. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 401 - 410 . Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1>.
- Monsalve, H. (2010). Momentos del dibujo: un acercamiento a la condición escolar. *Praxis y saber*. 1(2). , 157 - 167. [doi.org/10.19053/22160159.1103](https://doi.org/10.19053/22160159.1103)
- Olarte, J. (2013). *Visualidad De La Guerra: Narrativas De Niños Y Niñas Menores De Seis Años En La Localidad De Suba*. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Estudios Culturales Bogotá, Colombia.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2014). *Arte, educación y primera infancia” un libro sobre la expresión artística en los niños*. Madrid. Disponible en [www.oei.es](http://www.oei.es)
- Ortega, M. (1990). *La orientación de la creatividad en el niño preescolar* (Tesis de posgrado). *Universidad de Eucación a Distancia*. España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>
- Pérez, J. y Suárez, C. (2007). *Los niños discapacitados motrices: estudio de los dibujos infantiles como instrumento de evaluación en el área de educación física*. *Journal of Human Sport and Exercise*, 2 (1), 35-41. Disponible en <http://www.redalyc.org>

- Pinilla, M. *Las representaciones graficas de niños como metodología de investigación en un contexto rural de violencia armada en Colombia*. Revista Chilena de Antropología Visual, 8, 143-156. Disponible en <http://www.antropologiavisual.cl>.
- Presidencia de la república, De cero a siempre. Estrategia de atención integral a la primera infancia. (2013). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*.
- Puleo, E. (2012). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. Recuperado de [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org).
- Rojas, M. (2012). *La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño*. Educere. 16 (53), 157 -170, Merida Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35623538016.pdf>
- Salazar, A. (2013). *Manifestaciones proyectivas de conflicto psicológico presentes en el dibujo de la figura humana de 75 niños y niñas en situación de desplazamiento forzado en el departamento del Quindío en el 2010*. Psicología, Conocimiento y Sociedad 3 (1), 5 - 40. Disponible en <https://revista.psico.edu.co>
- Salazar, J. Ustos, J. Guzman, P. (2015). *Análisis de la figura humana en niños y niñas desplazados en colombia*. Ágora U.S.B. [online]. 15, (1), 255-268. Disponible en <http://www.scielo.org.co>
- Salvador, A. (2001). Conocer al niño a través del dibujo. Madrid: Alfaomega.
- Secretaría distrital de integración social y Secretaría de educación distrital. (2010). *Lineamiento pedagogico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Bogotá, D.C. Disponible en <https://www.educacionbogota.edu.co>.
- Secretaría distritalde integración social y Secretaría de educación distrital. (2013). *Lineamiento pedagogico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Bogotá, D.C. <https://www.educacionbogota.edu.co>
- Secretaria de educación pública. Modelo de atención con enfoque integral para la educación inicial, México (2013). Disponible en <http://www.siteal.iipe.unesco.org>
- Spravkin, M. (1998). Educación plástica en la escuela. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Uribe, N. (2009). *El dibujo y la simbolización en algunos casos de maltrato infantil, una mirada psicoanalítica*. Affectio Societatis, 6, (10), 1 - 12. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es>
- Vecchi, V. (2013). Arte y creatividad en Reggio Emilia. Madrid: Morata.

- Yaima, N. J. (2005). *Propuesta De Un Ambiente De Aprendizaje Para El Fortalecimiento De La Capacidad De Representación Gráfica En Niños De 10 A 12*. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica nacional. Bogotá.
- Zapata, M. (2009). *Desarrollo artístico del niño, perspectivas desde el análisis de teorías*. Bogotá: Universidad pedagógica nacional.



	<b>FORMATO</b>	
	<b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES</b>	
Código: FOR025INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 213 de 231	

## Anexos

### Anexo 1


**Vicerrectoría de Gestión Universitaria  
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP  
Comité de Ética en la Investigación**

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

#### **PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO**

<b>Facultad, Departamento o Unidad Académica</b>	Maestría estudios en Infancias
<b>Título del proyecto de investigación</b>	Dibujarte “Experiencias Artísticas de Maestras para Maestras y Niños, Creación de Prototipos Enfocados en el Dibujo y su Abordaje en Educación Inicial
<b>Descripción breve y clara de la investigación</b>	Contribuir a los procesos pedagógicos de los niños a través del arte, mediante experiencias en torno al dibujo que se llevaran a cabo en los grados de Jardín y Transición.
<b>Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación</b>	Ninguno. Ya que la actividad la realizan las maestras de los niños en sus prácticas diarias.
<b>Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.</b>	Aportar a las prácticas pedagógicas, en pro de la educación artística de los niños y generar espacios de reflexión para reconocer diferentes posibilidades a las manifestaciones artísticas como lo es el dibujo y así ampliar los conocimientos en el ejercicio docente.

<b>Datos generales del investigador principal</b>	<b>Nombre(s) y Apellido(s) : Andrea Carolina Sarmiento Cantor</b>		
	<b>N° de Identificación: 52.743.303</b>	<b>Teléfono no:</b>	<b>313 8 55 77 65</b>
	<b>Correo electrónico: andreasarmientoc@hotmail.com</b>		
	<b>Dirección: Calle 63 sur 5B Este 96</b>		

 <small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small> <small>Formación de Profesionales</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES</b>
<b>Código: FOR025INV</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 02-06-2016</b>	<b>Página 214 de 231</b>

### **PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo \_\_\_\_\_ mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, con domicilio en la ciudad de \_\_\_\_\_ Dirección: \_\_\_\_\_ Teléfono y N° de celular: \_\_\_\_\_ Correo electrónico: \_\_\_\_\_

Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:

Nombre(s) y Apellidos: \_\_\_\_\_ Tipo de Identificación

N° \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

#### **Declaro que:**

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.

8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: \_\_\_\_\_

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

\_\_\_\_\_  
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: \_\_\_\_\_  
Nº Identificación: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Firma del Testigo:

\_\_\_\_\_  
Nombre del testigo: \_\_\_\_\_  
Nº de identificación: \_\_\_\_\_  
Teléfono: \_\_\_\_\_

**Declaración del Investigador:** Yo certifico que le he explicado al adulto responsable del niño o adolescente la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que puedan surgir de la misma. Adicionalmente, le he absuelto ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. Dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos del menor o el adolescente será prioridad y se acogerá con celo lo establecido en el Código de la Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma el investigador responsable del proyecto,

\_\_\_\_\_  
Nombre del Investigador responsable: Andrea Carolina Sarmiento Cantor  
Nº Identificación: 52.743.303  
Fecha: 20- 11- 2017

*La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación*

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo Maria Esperanza Mendoza mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 52142860 de Bogota, con domicilio en la ciudad de Bogota Dirección: Kf 12L # 26-05 sur Teléfono y N° de celular: 3209178792 Correo electrónico: Comunic.Akytoy@gmail.com

Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:

Nombre(s) y Apellidos: Maria Jose Alape Mendoza Tipo de Identificación Registro N° 1011213713

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

**Declaro que:**

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen.

Firma el adulto responsable del niño o adolescente:

Maria Esperanza Mendoza

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Maria Esperanza  
N° Identificación: 52142860 Fecha: 1 DIC / 2017

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo Olga Marcela Fuentes mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 24333-113 de Manizales, con domicilio en la ciudad de Bogota Dirección: Carrera 141 27-67 Teléfono y N° de celular: 3228266797 Correo electrónico: omfuentes310@uniza.edu.co

Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:

Nombre(s) y Apellidos: Daniel Santiago Cruz Tipo de Identificación Registro Civil N° 1016726934

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

**Declaro que:**

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen.

Firma el adulto responsable del niño o adolescente:

Olga Fuentes

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Olga Marcela Fuentes  
N° Identificación: 24333-113 Fecha: 24-11-2017

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo ROBERTO RAMÍREZ mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 17044039 de BOGOTÁ, con domicilio en la ciudad de BOGOTÁ Dirección: KRA 10d 2FA 835 Teléfono y N° de celular: 3109061201 Correo electrónico: RORAMI7@HOTMAIL.COM  
Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:  
Nombre(s) y Apellidos: MARIA VICTORIA HENDIVELSO Tipo de Identificación \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

**Declaro que:**

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen.

Firma el adulto responsable del niño o adolescente:

Roberto Ramirez  
ROBERTO RAMÍREZ

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: \_\_\_\_\_

N° Identificación: 17044039 Fecha: NOV. 24 - 2017

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo Carolina Calderón mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 53-012-681 de BOGOTÁ, con domicilio en la ciudad de BOGOTÁ Dirección: Crr 18 0 # 26 A M Sur Teléfono y N° de celular: 3167080031 Correo electrónico: hseg.carolina@gmail.com  
Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:  
Nombre(s) y Apellidos: MARIANA SOFIA DE SALAZAR C. Tipo de Identificación RC N° 1013136991

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

**Declaro que:**

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen.

Firma el adulto responsable del niño o adolescente:

Carolina Calderón

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Carolina Calderón

N° Identificación: 53 012 681 Fecha: 24 DE NOVIEMBRE 2017





## **Anexos 2 Prototipos**

A continuación se presentan una serie de prototipos, para llevar a cabo con niños del grado Jardín y transición.

El prototipo se caracteriza por la posición del conocimiento, pero no desde una perspectiva estática, pues este no está dado; es una construcción colectiva en la que participan quienes intervienen y hacen parte de determinado grupo social. Como lo son los niños y maestras que intervienen en los procesos educativos de la primera infancia, en los cuales el énfasis del conocimiento no es desde el pensar, si no el hacer, pues el conocimiento está en todo lo que se gesta y emerge del día a día, en las vivencias y experiencias de la comunidad educativa.

De ahí que para generar experiencias artísticas, es viable pensar en la creación y experiencias de prototipos, estos entendidos como el arte de escuchar, desde una perspectiva social, reconociendo que un prototipo no es una receta con pasos a seguir, sino una construcción en la que intervienen diferentes movilizaciones y los partícipes contribuyen para dar forma a este. El prototipo es abierto, correspondiente a cambios, a la sensibilidad de las personas en este caso maestra y niños; quienes resuelven problemas por medio de este, con la característica de que al no estar acabado es una tentativa, para seguir transformando y buscando nuevas experiencias.

Los siguientes prototipos tienen como propósito abordar el dibujo desde diferentes perspectivas, en las que este recobre su esencia y se genere por medio de diferentes representaciones, ya que no solamente se dibuja con lápiz y papel, si no con diversidad de materiales que ponen a flote las sensaciones, la imaginación y el goce por el arte.

Cada prototipo está penado desde unos intereses específicos de los niños participantes y lo manifestado por las maestras, los monstruos y los animales.

Se involucraron aspectos de gran connotación, en cuanto a la iniciación del dibujo se refiere y las temáticas que usualmente se abordan en el aula (la figura humana y la casa), también aportes de dibujantes contemporáneos (estos mencionados en el apartado del marco teórico) que traen otra perspectiva para el reconocimiento del arte, aportes de artistas que enfocan sus talleres en el trabajo con niños y desarrollan literatura enfocada al trabajo del dibujo desde diferentes perspectivas y actividades desde la perspectiva Reggio Emilia.

Los prototipos también se piensan desde el desarrollo integral y las diferentes manifestaciones artísticas y sensoriales, como son las manifestaciones: táctiles, visuales, movimiento, luminosidad y elementos del entorno.

### **Prototipos de Transición**

#### **Monstruos diversión y fantasía**

Los prototipos están diseñados desde el interés del grupo de transición, por los monstruos ya que manifiestan una gratificación al hablar de este tipo de criaturas fantásticas, evidenciándolo en sus juegos cotidianos, sus dibujos y la asociación de estos con las celebraciones de Octubre.

Estos prototipos tienen como característica:

Que durante el desarrollo de las sesiones, los niños a través del arte van a crear su propio material, para imaginar y dar vida al dibujo.

Tienen elementos de los aportes de algunos dibujantes contemporáneos (Pollock, Picasso, Johan Miró, entre otros) y artistas que se han enfocado en el trabajo artístico con niños (Hervé Tullet, Taro Gomi, Susan Striker).

Las maestras son quienes se encargan de la ambientación de los espacios y elaboración de algunos materiales.

La familia también será clave en este proceso, pues se espera su vinculación en determinados momentos.

Para abordar los talleres, se ha recurrido a la literatura infantil y a un clásico como lo es: Donde viven los monstruos de Maurice Sendak; siendo el punto de partida para dar vida a estos.

El cual narra la aventura de un niño llamado Max, a quien le encanta su traje de criatura feroz y empieza a hacer travesuras. Una noche, después de hacer maldades, es castigado en su habitación. Allí comienza a crearse una especie de bosque, punto de partida para una fantástica travesía, la cual inicia en una barca con su nombre. No duda en subirse. Así llega al lugar donde viven los monstruos, donde anida lo inexplorado, allí se nombra rey de todos los monstruos, pasando una divertida aventura para luego emprender nuevamente el viaje a casa.

**Dibujando mi propia historia: “Donde viven los monstruos” para crear nuestros propios libros de juego, luz y sombra.**

El material a realizar por parte de los niños está basado en los libros de luz y sombra.



Figura 63. Libros luz y sombra de Hervé Tullet. Recuperado de <http://www.educandolectores.es/2015/06/10/catorce-libros-para-jugar-con-las-sombras/> (2017).

<p>Materiales Hojas de acetato Marcadores Linternas.</p>	<p>Ambientación Al aire libre y espacio para leer el cuento.</p>
<p>Primer momento Salen al aire libre la maestra enseña la canción la sombra, canción en <a href="https://soundcloud.com/jairoojeda/2-juguemos-a-la-sombra">https://soundcloud.com/jairoojeda/2-juguemos-a-la-sombra</a></p>	



<p>Letra:          La sombra, la sombra          Juguemos a la sombra          La sombra, la sombra          Juguemos a la sombra          Juguemos con los dedos          Juguemos con las manos          Volvámonos gigantes          Volvámonos enanos          La sombra, la sombra          Juguemos a la sombra          La sombra, la sombra          Juguemos a la sombra          Juguemos con los dedos          Juguemos con las manos          Volvámonos gigantes          Volvámonos enanos          La sombra, la sombra          Juguemos a la sombra          La sombra, la sombra          Juguemos a la sombra          Juguemos con los dedos          Juguemos con las manos          Volvámonos gigantes          Volvámonos enanos (Jairo Ojeda)</p> <p>Habla sobre la sombra e invita a los niños a hacerse en parejas y dibujar formas de monstruos con el cuerpo.</p>
<p>Segundo momento          Los niños han de crear su propia versión de donde viven los monstruos, ellos deciden la cantidad de acetatos a utilizar.          Con el marcador han de dibujar sobre la hoja de acetato, luego desplazarse al aire libre y con la luz emitida por el sol re proyectar la sombra de este en el suelo y explorar un poco.</p>
<p>Tercer momento          Al terminar, todos los niños, hacen una circunferencia se sientan y socializan y hablan sobre su historia y dibujo. (Se espera que al contarla la sombra se refleje en el suelo).</p>
<p>Cuarto momento          El juego con las plantillas se ha de hacer en casa a la hora de dormir junto a la familia. El niño ha de contar a sus padres la historia, alumbrando con una linterna, vela o buscando la pared donde se proyecta la sombra, (proyectan la figura en el techo o pared). La familia tomará fotografías de los momentos más significativos y hacerlos llegar a un grupo de whatsapp, para luego compartir en su grupo y recoger reacciones</p>

Fuente: elaboración propia.

### Nuevas historias de monstruos “Dibujando en blanco”

Con el ánimo de repensarse la utilización del libro para colorear, han surgido materiales como los libros de anti colorear, los libros de Taro Gomi. Ideales para fomentar la imaginación y el interés por el dibujo.

Se ha pensado en la elaboración de libros pero por parte de los niños. Para ello se trae como base elementos del entorno y los libros pop up.

La siguiente imagen ejemplo de los libros pop up.



Figura 64. Recuperado de <http://apegoyliteratura.es/seleccion-de-espectaculares-libros-pop/> (2017).

Materiales Colores Marcadores Y bases para dibujar en relieve.	Ambientación Maestra dispone del espacio.
Primer momento La maestra crea el material de base para la sesión.	
Segundo momento  Inicia explicando a los niños que son los libros pop up. Posteriormente da la indicación de que se ha de construir una nueva aventura de monstruos. Para ello han de utilizar su imaginación y dar vida mediante el dibujo a la forma que se les ha de entregar en blanco.	
Tercer momento  Terminada la sesión los niños han de realizar un ejercicio en el que sentados en círculo van construyendo un cuento con sus imágenes, este ha de ser la secuencia de lo que dice el primer compañero y sucesivamente.	

Fuente: elaboración propia.

### Dibujando collage de donde viven los monstruos

En el arte contemporáneo el dibujo se genera desde diferentes perspectivas que trascienden lo bidimensional, se puede desarrollar por medio de collage, fotografías y recortes entre otros.

Para este ejercicio se traen representantes como Matt Mullican y Thomas Bayrle.

Un concepto de dibujo que engloba desde luego obras bidimensionales sobre papel, pero también collages, fotografías, recortes, obras con banderas, y animaciones.

Se busca fomentar espacios en los que el niño aborde este tipo de experiencias y que mejor desde la fotografía.

Las siguientes son imágenes del arte de los autores mencionado.



Figura 65. Recuperado de <https://artssummary.com/2018/06/25/thomas-bayrle-playtime-at-new-museum-> (2017).



<p>Materiales Diversidad de elementos, específicamente reciclables.</p>
<p>Primer momento Se solicita que en casa, con diferentes materiales creen un monstruo en un lugar específico de su casa o habitación (el cual el niño ha elegido como lugar de hábitat del monstruo). El niño tomará varias fotografías a un lugar específico de su casa o habitación. Envían la fotografía al colegio con la explicación del niño de porque ha elegido ese lugar como hábitat de los monstruos.</p>
<p>Segundo momento Se llevan varias réplicas pequeñas del dibujo, los niños las recortaran y formaran un lugar de donde viven los mostros, o su monstruo con estas. Ya depende de su interés y las fotografías tomadas.</p>
<p>Tercer momento Realizan una socialización de su composición.</p>
<p>Cuarto momento La maestra invita a observar las obras y que los niños tomen fotografías de estas, para luego apreciar y realzar una discusión frente a estas.</p>

Fuente: elaboración propia.

### **Dibujando en movimiento formas y mundos monstruosos**

El dibujo contemporáneo es sin duda el que más relación tiene con los dibujos de los niños, recordando que para muchos de sus promotores, este se asemeja al dibujo del niño por su originalidad y esencia.

Para ello este prototipo se direcciona en crear obras del corte de autores como Pollock, utilizando diferentes herramientas, el cuerpo y experimentando.

Las siguientes imágenes enseñan a Pollock, trabajando en su obra y sus resultados.

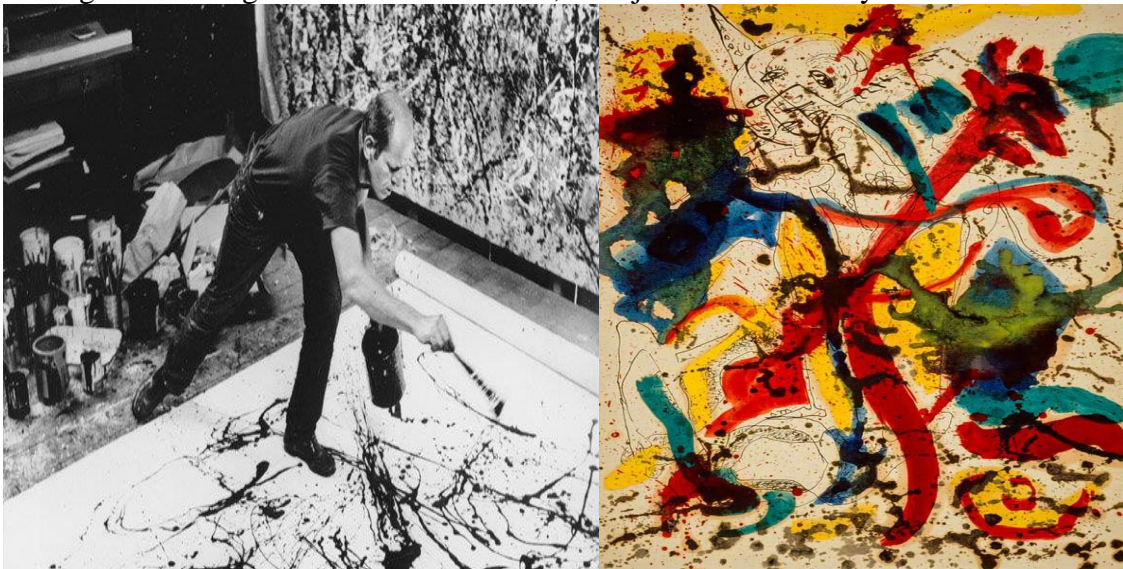


Figura 66. Recuperado de <https://www.romecentral.com/en/event/pollock-e-la-scuola-di-new-york/> (2017).

La explicación de la elaboración de péndulos para la actividad se visualiza mejor en la siguiente imagen, para ser tomada como ejemplo.



Figura 67. Recuperado de <https://www.experiencia.com/experimentos-con-movimiento-pintura-pendulos/> (2017).

<p>Materiales Papel Temperas Péndulo elaborado con un vaso de icopor Pinceles.</p>	<p>Ambientación Primer momento: En el salón de aula Segundo momento: Fuera del aula, en un espacio se ubica papel sobre las paredes y en el suelo.</p>
<p>Primer momento La maestra habla sobre el arte contemporáneo y del pintor Pollock.</p>	
<p>Segundo momento La maestra invita a los niños a dibujar formas que evoquen a los monstruos, utilizando el péndulo, (será en grupos de tres niños, dos harán de soporte del péndulo mientras el otro pinta, hasta pasar los tres), los niños moverán la cuerda para realizar sus formas y composiciones.</p>	
<p>Tercer momento Al compás de la música canción “Cumbia del monstruo”. Música y letra en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=eFdUXU9ZGls">https://www.youtube.com/watch?v=eFdUXU9ZGls</a></p> <p>Cumbia del monstruo Al monstruo de la laguna.... le gusta bailar la cumbia.... Se empieza a mover seguro de a poquito y sin apuro.</p> <p>El monstruo de la laguna empieza a mover la panza,</p>	

para un lado y para el otro,  
parece una calabaza.

Mueve la panza.....  
pero no le alcanza!

El monstruo de la laguna  
empieza a mover las manos,  
para un lado y para el otro  
como si fueran gusanos.

Mueve las manos,  
mueve la panza.....  
pero no le alcanza!

El monstruo de la laguna  
empieza a mover los hombros,  
para un lado y para el otro  
poniendo cara de asombro.

Mueve los hombros,  
mueve las manos,  
mueve la panza.....  
pero no le alcanza!

El monstruo de la laguna  
empieza con la cadera.  
Para un lado y para el otro  
pesado se bambolea.

Mueve la cadera,  
mueve los hombros,  
mueve las manos,  
mueve la panza.....  
pero no le alcanza!

El monstruo de la laguna  
empieza a mover los pies,  
para un lado y para el otro  
del derecho y del revés.

Mueve los pies,  
mueve la cadera,  
mueve los hombros,  
mueve las manos,  
mueve la panza.....

pero no le alcanza!

El monstruo de la laguna.....  
se para con la cabeza.....  
con las patas para arriba....  
¡Mirá que broma traviesa!

Mueve la cabeza,  
mueve los pies,  
mueve la cadera,  
mueve los hombros,  
mueve las manos,  
mueve la panza.....  
Hasta que se cansa!  
(Cumbia colombo-santafesina)  
L y M: Ruth Hillar

Con pinceles (utilizando el cuerpo en movimiento y la técnica de Pollock) emprende la elaboración de su obra. Utilizando diversidad de colores.

Cuarto momento

La maestra invita a observar las obras y que los niños tomen fotografías de estas, para luego apreciar y realzar una discusión frente a estas.

Fuente: elaboración propia.

## **Prototipos de Jardín**

### **Aprendamos de los animales a través del arte**

Para el desarrollo de este prototipo, las maestras con anterioridad han indagado por medio del dibujo, algunos intereses de los niños. Eligiendo el tema de los animales a través de la deliberación.

El cuerpo es la esencia y experiencia, pero también el reflejo del otro. Es por ello que en los primeros grados el vínculo y reconocimiento de otro, permite forjar la relaciones personales - sociales. Las apuestas en torno al cuerpo, al movimiento y al contacto, acercan a conocer la esencia del arte y la corporeidad, las siguientes actividades se enmarcan en estos.

### **Nuestro cuerpo una aventura animal en la oscuridad**

Este prototipo además de buscar el reconocimiento de la figura humana, permite movilizar la imaginación; mediante dibujos sobre la piel, posibilitando el contacto el reconocimiento de las extremidades y cara y el interés por dibujar en el cuerpo del compañero (utilizado como lienzo) figuras de animales.

La oscuridad y la luz serán claves para emprender un dibujo del asombro.

La siguiente imagen acerca a un reconocimiento de la actividad a propiciar.



Figura 68. Recuperado de <http://cargocollective.com/artilunios/TEATRO-NEGRO> (2017).

<p><b>Materiales</b> Pinceles. Papel. Pinturas fluorescentes y blancas. Bombillo de luz negra.</p>	<p><b>Ambientación</b> Se debe cubrir las ventanas del aula o espacio a trabajar; el salón debe quedar oscuro, y sus paredes deben estar cubiertas de papel.</p>
<p><b>Primer momento</b> La maestra ha de iniciar la sesión con el relato de una historia fantástica en torno a animales, según tema de interés y de acuerdo a la ambientación.</p>	
<p><b>Segundo momento</b> La maestra ambienta el salón con música, olores, velas, (según lo desee). Los niños deben utilizar tan solo camiseta y esqueleto, los invita a tocar sus extremidades, cara, tronco (diferentes partes del cuerpo).</p>	
<p><b>Tercer momento</b> Seguido de esto se conforman parejas de niños; para este momento el salón debe estar oscuro. Se indica a los niños que han de dibujar sobre el cuerpo de su compañero (el animal favorito), sin ver y utilizando la pintura neón (ejemplo te dibujo las plumas tu pelaje, tus garras) y posteriormente cambian los roles, así los dos niños han de participar.</p> <p>Terminado el dibujo sobre el compañero. Se encienden la luz, entre los niños se podrán contemplar, hacer preguntas jugar y moverse por el espacio y actuar como el animal que representan.</p> <p>Posteriormente en la oscuridad pero con la visibilidad de la pintura se indica a los niños que en el papel que está distribuido por el aula, han de dibujar su animal favorito.</p>	
<p><b>Cuarto momento</b> Terminada la elaboración de los dibujos de los compañeros, se hace el cierre observando lo dibujos e indagando sobre las sensaciones que se producen en la sesión.</p>	

Fuente: elaboración propia.

### **Dibujando desde el movimiento (trazando caminos y figuras)**

Los dibujos de los niños tendrán una asociación con el arte primitivo, con los dibujos realizados por comunidades indígenas para expresarse. Los cuales evocan sensaciones y recuerdos. Por eso el dibujo ha de ser ese momento de placer y movimiento, a través de creaciones colectivas.

En este prototipo, se promueven las experiencias propias de los niños y la imaginación



Es una actividad basada en las figuras de Nazca, antiguos geoglifos, un ejemplo la siguiente imagen.



Figura 69. Recuperado de <https://hablemosdeculturas.com/figuras-de-nazca/> (2017).

<p>Materiales Materiales: Tempera Tela blanca Música.</p>	<p>Ambientación Se debe adecuar un espacio libre, (patio de descanso, utilizando papel o tela blanca como especie de una alfombra).</p>
<p>Primer momento La maestra con anterioridad ha practicado la ronda el baile de los animales, música en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=pgzXRKtg6ik">https://www.youtube.com/watch?v=pgzXRKtg6ik</a> El cocodrilo Dante Camina hacia delante. El elefante Blas Camina hacia atrás. El pollito Lalo Camina hacia el costado. Y yo en mi bicicleta voy para el otro lado... (Dúo tiempo del sol).</p>	
<p>Segundo momento La maestra enseña fotografías de la cultura Nazca y motiva a los niños a realizar este tipo de dibujos, después de llevar a cabo la actividad de dibujando caminos. La maestra invita a los niños a caminar descalzos, recorriendo su espacio habitual, (los niños sentirán la suavidad del pasto, el frío de la arena, el pavimento y otros materiales del suelo).</p>	
<p>Tercer momento Invitación a los niños, para que sobre la superficie que se ha designado empiecen a realizar la coreografía, invitarlos a pintar la danza, utilizando tempera distribuida en platonos, (van mojando sus pies, y realizando los movimientos como lo dice la canción.</p>	
<p>Cuarto momento Invitación a los niños para que hablen de la actividad.</p>	

Fuente: elaboración propia.

### **Dibujando viviendas para mi animal favorito**

La casa se ha convertido en otro de los dibujos que niños realizan en sus primeras composiciones, también es interés de docentes que se realice su dibujo. Por ello se desea impulsar alternativas que promuevan un proceso de dibujo hasta llegar al realismo.

Esta actividad del prototipo invita a dibujar la casa de los animales, para luego construir con esta una casa para jugar en ella.

<p>Materiales Tela o plástico Temperas Pinceles Elementos del entorno</p>	<p>Ambientación Se debe adecuar un espacio libre, (patio de descanso, utilizando papel, plástico o tela blanca como especie de una alfombra). Posteriormente ubicar un lugar estratégico en el que se pueda utilizar el plástico o tela trabajados por los niños como una casa para jugar. La maestra incita a los niños a hacer dibujos del arte primitivo, evocando las figuras de Nazca.</p>
<p>Primer momento La maestra mostrara el video: Los asombrosos animales constructores - NatGeo Kids “<a href="https://www.youtube.com/watch?v=oUOO5wLHSe8">https://www.youtube.com/watch?v=oUOO5wLHSe8</a>”, en el cual se muestran registros del habitat y morada de los animales.</p>	
<p>Segundo momento La maestra invita a los niños a dibujar sobre la tela o plástico, utilizando la pregunta orientadora dónde vive mi animal favorito, cada niño evocara experiencias, imágenes o historias como la del video.</p>	
<p>Tercer momento La maestra junto con los niños se dirigen a un sitio estratégico donde puedan ubicar la casa, dentro de esta la maestra lee una historia o evoca al juego con diversos materiales los cuales van a permitir nuevas elaboraciones de los niños. Construyendo casas, para sus animales recordando la utilización de materiales de la naturaleza.</p>	

Fuente: elaboración propia.

### **Dibujemos con sombras “animales asombrosos”**

La sombra es un elemento que despierta las sensaciones y activa el placer visual, es por ello que se pretende movilizar la percepción y el desarrollo cognitivo, invitando a los niños a dibujar las siluetas que proyectan las sombras

La explicación del ejercicio se visualiza mejor en la siguiente imagen, para ser tomada como ejemplo.



Figura 70. Recuperado <https://eligeeducar.cl/7-actividades-entretenidas-trabajar-la-luz-la-sombra-educacion-inicial> (2017).

<p>Materiales Papel Animales de plástico Elementos del entorno Colores.</p>	<p>Ambientación Al aire libre, espacio donde se refleje la luz solar.</p>
<p>Primer momento La maestra decide como iniciar la actividad, canción, cuento de sombras etc.</p>	
<p>Segundo momento Niños y maestras cantan la canción la sombra de Jairo Ojeda. (Aprendida con anterioridad).</p>	
<p>Tercer momento La maestra posteriormente ha ubicado el papel y los animalitos, e invita a los niños a que realicen la silueta y con base en esta realicen un dibujo con diversidad de colores.</p>	
<p>Cuarto momento Invitación a los niños para que hablen de su dibujo.</p>	

Fuente: elaboración propia.