

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL ARTE INFANTIL  
EN LA EDUCACIÓN INICIAL**

Msc. Piedad Buchheister

Mérida, Septiembre de 2008

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL ARTE INFANTIL  
EN LA EDUCACIÓN INICIAL**

Msc. Piedad Buchheister

Trabajo de Ascenso  
presentado como requisito  
para optar a la categoría  
de Profesor Agregado

Mérida, Septiembre de 2008

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	iv
CAPÍTULO I. La autoexpresión infantil	8
1.1. Definición de autoexpresión	8
1.1.1. El lenguaje de expresión oral y escrita	9
1.1.2. El lenguaje musical	10
1.1.3. El lenguaje gráfico- plástico	10
1.1.4. El Lenguaje corporal	11
1.1.5. Los lenguajes monomediales y multimediales	11
1.2. Valor de la autoexpresión artística para la educación inicial	12
1.2.1. El arte como método para la creatividad	13
1.2.2. El arte como expresión de emociones	14
1.2.3. El arte como comunicación creativa	14
1.2.4. El arte como desarrollo estético	14
1.2.5. El arte como experiencia	14
1.2.6. El arte como autorrealización	15
CAPITULO II. La importancia del arte en los primeros años de vida	16
2.1. El arte como instrumento para la valoración de las distintas esferas del desarrollo infantil	17
2.1.1. Arte y desarrollo socioemocional	20
a) Identidad	21
b) Sentimiento de confianza en sí mismo	23
c) Autoestima	24
d) Autonomía	27
e) Capacidad para expresar sentimientos	28
f) Integración social	29

2.1.1.1. El desarrollo Moral en la edad inicial	33
2.1.2. Arte y desarrollo psicomotriz	34
2.1.3. Arte y desarrollo cognoscitivo	37
2.1.4. Arte y desarrollo sensoperceptivo	38
2.2. Procesos que se desarrollan a través de las artes gráfico-plásticas	42
2.2.1. La observación	43
2.2.2. La exploración	43
2.2.3. La manipulación	44
2.2.4. La comparación	45
2.2.5. La selección	47
2.2.6. La organización	48
2.2.7. La elaboración	48
2.2.8. La evaluación	49
2.2.9. La apreciación artística	50
CAPÍTULO III. El arte y el desarrollo de la sensibilidad estética del niño/a	52
3.1. Qué se entiende por sensibilidad estética	52
3.2. Desarrollo individual y educación estética	54
3.3. ¿Es educable la sensibilidad estética?	57
3.4. Criterios que ha seguido la escuela en la formación artística del niño	60
3.4.1. Criterio residual: la educación a través del arte	60
3.4.2. Criterio dominante: la Educación para el arte	61
3.4.3. Criterio emergente: La Educación por el arte	61
3.4.3.1. Principios de la Educación por el arte	62
CAPÍTULO IV. Etapas del arte infantil	65
4.1. Perspectiva evolutiva. Aportes de diversos autores	66
4.1.1. Sully	66

4.1.2. Lukens	66
4.1.3. kerscmensteiner	66
4.1.4. Rouma	67
4.1.5. Burt	67
4.1.6. Luquet	69
4.1.7. Prantl	70
4.1.8. Lowenfeld	71
4.1.9. Kellog	74
4.1.10. Ives y Gardner	74
CAPÍTULO V. Propuesta metodológica para el desarrollo del arte en la educación inicial: El taller de arte infantil	82
5.1. Definición de taller de arte infantil	82
5.2. Fundamentos del taller de arte infantil	87
5.3. Justificación del taller de arte Infantil	90
5.4. Objetivos del taller de arte Infantil	94
5.5. Metodología del Taller de arte Infantil	95
5.6. Didáctica del taller de arte infantil	96
5.7. Evaluación del taller de arte infantil	100
CONCLUSIONES	111
BIBLIOGRAFÍA	116
REFERENCIAS EN LÍNEA	119

## RESUMEN

En el presente trabajo se abordan los fundamentos teóricos de la Educación por el arte en el Nivel Inicial. Se parte de la idea de que la educación tradicional ha subestimado el valor del arte, considerado como un saber superfluo o “inútil”, limitado al desarrollo de habilidades artísticas manuales, con funciones pragmáticas, expresivas y recreativas, distantes de aportar conocimientos verdaderamente “utilitarios”. Ante los excesos racionalistas de la educación tradicional, se plantea la necesidad de resignificar el valor del arte para el desarrollo integral del niño/a. Por ello se propone un material de apoyo didáctico, que brinde herramientas teóricas para generar nuevas reflexiones y acciones pedagógicas en torno a los principales tópicos de la Educación por el Arte: la autoexpresión, la influencia del arte en las áreas del desarrollo infantil, la sensibilidad estética, los principios de la educación por el arte y las etapas del arte infantil. Adicionalmente se propone el Taller de Arte Infantil, como la opción metodológica que permite pragmatizar los fundamentos teóricos de la Educación por el arte.

Descriptores: Educación por el arte, educación inicial, sensibilidad estética, taller de arte infantil.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo es un estudio acerca de los Fundamentos teóricos del Arte Infantil en la Educación Inicial, el cual permite abordar y comprender el valor del arte para el desarrollo de la personalidad infantil, sus fundamentos teórico-metodológicos y la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, basados en los principios de la Educación por el Arte.

El propósito del presente texto es ofrecer a los/as estudiantes universitarios de la carrera de Educación, especialmente del Nivel Inicial, una herramienta pedagógica alternativa que les permita abordar de forma práctica y clara, los contenidos, problemas, temas relacionados y referencias bibliográficas que se manejan en el programa de las asignaturas relacionadas con la Educación por el Arte.

Importantes investigaciones vienen desarrollando en las últimas décadas criterios emergentes, que indagan la problemática de la educación artística desde distintas perspectivas (Schiller, 1963; Lurçat, 1980; Lowenfeld, 1980; Read, 1982; Sefchovich y Waisburd 1987; Vigotsky, 1988; Martínez y Gutiérrez, 1998; Acha, 2001). Estas investigaciones coinciden en la importancia del arte y los beneficios que aporta al desarrollo integral de la personalidad del niño/a, en etapas cruciales de consolidación. Sus aportes han motivado nuestro interés, como investigadores en el campo educativo, por plantear una alternativa al problema que genera la educación tradicional, cuyo principal énfasis sigue siendo la cantidad de conocimientos que debe

acumular el niño/a, descuidando la relación existente entre el desarrollo de su sensibilidad estética, su potencial creativo-expresivo y su desarrollo integral. Este desequilibrio ha hecho que el arte tenga un lugar poco privilegiado en el currículo, en el cual es considerado un lujo, o un saber inútil, que no aporta un conocimiento “utilitario”.

Por esa razón, es necesario que la formación del/la futuro/a docente de Educación Inicial, incluya contenidos y acciones, que le orienten a resignificar el valor del arte y a impulsar el desarrollo de la sensibilidad estética infantil, para propiciar mejores condiciones sociales futuras, a través de la formación de seres humanos más sensibles y solidarios.

La Universidad de Los Andes como institución formadora de individuos capaces de ejercer la profesión docente de manera óptima y apegada al perfil profesional que la nación requiere, asume el compromiso que tiene la educación y el/la docente con el desarrollo del ser humano durante los primeros seis años de vida, en una época en que las instituciones fundamentales (familia, escuela, comunidad) atraviesan una franca crisis de valores.

A partir de este marco argumental se considera la necesidad de proponer un material de apoyo didáctico que brinde herramientas teóricas para generar en el/la futuro/a docente nuevas reflexiones y acciones pedagógicas en torno a los principales tópicos de la Educación por el Arte. A fin de orientar la formación de los estudiantes de Educación inicial, se estructuraron los temas de la siguiente manera:

Capítulo I, se expone la autoexpresión infantil como un proceso espontáneo, necesario para el equilibrio emocional durante los primeros años de vida,



para el ajuste y formación de la personalidad infantil. Se definen las múltiples posibilidades expresivas del ser humano a través de los lenguajes artísticos comunicacionales y se justifican las razones por las que se considera la autoexpresión como un valor humano.

Capítulo II, se muestra la importancia del arte como medio de valoración del desarrollo integral; se explican sus conexiones con cada una de las esferas evolutivas infantiles. Asimismo, se exponen los procesos que pueden desarrollarse en el aula a través de la ejecución de actividades gráfico-plásticas.

Capítulo III, comprende la reflexión acerca de la sensibilidad estética; el propósito de la disertación gira en torno a la pregunta ¿es educable la sensibilidad estética?, si esto es posible, bajo qué principios debe orientarse una educación basada en el arte y cuáles son las condiciones que favorecen el acceso a esa educación.

Capítulo IV, es un estudio de los procesos de desarrollo gráfico del niño/a en los distintos niveles madurativos, para ello se hace una sinopsis de las clasificaciones de las etapas del dibujo infantil, hechas por diez investigadores, en distintas épocas.

Como aporte final, en el Capítulo V, se hace una Propuesta Metodológica para el desarrollo del arte en la educación inicial, en ella se propone el Taller de Arte Infantil, como la experiencia metodológica idónea para consolidar los procesos de la Educación por el Arte.

Este trabajo puede ser de gran ayuda, además, para los/as docentes activos de aula que buscan consolidar los instrumentos conceptuales y

metodológicos necesarios para promover el desarrollo de su propia sensibilidad estética y, en consecuencia, la de los niños/as. Ofrece también las orientaciones necesarias para la concepción, ejecución y evaluación de programas de creatividad y expresión gráfico-plástica infantil.

El propósito es que el/la docente encuentre en estas reflexiones los sustentos teóricos del arte infantil y la didáctica de su desarrollo, para resignificar el valor del arte que muchas veces suele ser tomado como una mera actividad recreativa, o para desmitificar la aparente complejidad de ponerlo en práctica de manera sistemática con los niños/as.

Se espera que sea de utilidad para los investigadores interesados en la problemática de la enseñanza-aprendizaje del arte, así como para profesionales y estudiantes de otras disciplinas, padres y en general personas interesadas en mediar procesos de Educación por el Arte.

## CAPÍTULO I

### La autoexpresión infantil

#### 1.1. Definición de autoexpresión infantil

Cuando se habla de expresión, se hace referencia a la manifestación exterior de las ideas o sentimientos interiores del ser humano; así por ejemplo, la expresión oral comunica el mundo interior a través del canal de la palabra hablada y, la expresión corporal, traduce los conocimientos y las vivencias a través del lenguaje corporal.

La expresión es siempre una manifestación espontánea de las ideas o sentimientos, pero cuando se hace una elaboración o una interpretación conciente de esas ideas o emociones, para comunicarlas de una forma coherente con la propia personalidad, se transforma en autoexpresión.

Así, la autoexpresión puede definirse como la capacidad para establecer una interacción armónica entre el *yo* y el medio natural y social circundante. La expresión del *sí mismo* implica la incorporación del *yo* a la actividad que se realiza, lo que no significa que haya que exteriorizar las emociones de forma descontrolada. La importancia pedagógica de la autoexpresión radica en que el niño/a por medio del arte encuentra una forma armónica y organizada para dar salida a sus pensamientos y emociones, de acuerdo con su nivel madurativo.

La autoexpresión tiene que ver con la afirmación de la individualidad del niño/a en el entorno social concreto en que se desenvuelve, es decir la

comunicación de las ideas, los sentimientos o las preferencias propias, que no siempre expresan las pautas colectivas preestablecidas.

Como ser social en desarrollo, el pequeño/a aprende a manejar la comunicación, la expresión y la autoexpresión, para alcanzar su inserción en el medio social al que pertenece. Sin comunicación no existe expresión y la autoexpresión es una de las más elevadas formas de expresión.

Ahora bien, en la expresión se encuentran dos vertientes, la capacidad para dar o expresar a los demás y la capacidad para recibir e interpretar la expresión de otros. Para ello los seres humanos tienen a su disposición varios recursos expresivos, a través de los cuales dar a conocer la singularidad propia y la ajena. El más común es el lenguaje oral, pero existen otros lenguajes no verbales empleados generalmente de forma inconsciente, que de ser utilizados de forma adecuada y consciente desde muy temprana edad favorecerían la expresión autónoma de la personalidad infantil. De esta manera se definen los lenguajes artísticos y comunicacionales:

1.1.1. El lenguaje de expresión oral y escrita, involucra todos los procesos simbólicos de la comunicación: la conversación, la poesía, las canciones, las narraciones y otros. La lengua oral y escrita es la clave para el despliegue de la imaginación. Permite que se establezca el diálogo entre el niño/a y el adulto, y se desarrolle una actitud de escucha. Permite además la comprensión de los modos narrativos de la cultura.

Las actividades de descripción de objetos, de sus características y los comentarios que esta experiencia suscita en el niño/a, promueve la imaginación. Las actividades de observación de imágenes, lectura de cuentos y la práctica de la narración; permiten la adquisición y la utilización

del vocabulario, la correspondencia, la comprensión del significado de las palabras. Por otro lado, en actividades de modulación de la voz, en el juego de sonoridades de la poesía, en las canciones y las narraciones, el niño/a toma conciencia de que la lengua puede ser música y expresión de emociones. Por último las actividades de biblioteca facilitan al niño/a el reconocimiento de los soportes, de las formas y funciones de la comunicación oral y escrita.

1.1.2. El lenguaje musical, donde la apreciación, goce, y ejecución de los diversos elementos musicales: sonido, ritmo, melodía, armonía, la voz y las demás fuentes sonoras, las formas y los estilos, favorecen en el niño/a el desarrollo de los sentidos y la apreciación estética. Estimulan la memoria auditiva, la creatividad, el lenguaje y la elaboración de conceptos. Por otra parte, son un medio de expresión y elaboración de sentimientos y fantasías. Al tiempo que incorporan pautas para la identificación y valoración de los lenguajes musicales del entorno cotidiano.

1.1.3. El lenguaje gráfico- plástico, a través de las actividades de producción artística y apreciación estética, se enfatizan los procesos provenientes de la creatividad: la imaginación, la fantasía, la percepción, la experiencia, la memoria, la capacidad de solucionar problemas, entre otras habilidades que llevan a la creación, improvisación o recreación de imágenes en las que el niño/a expresa y comunica de manera personal, cumpliendo con un doble rol, el de realizador que crea mensajes y el de receptor e interprete activo de los mensajes de los demás.

Estas actividades permiten la expresión libre de sentimientos, vivencias; son propicias para canalizar la agresividad y para el alivio de las tensiones por medio de la construcción, la deconstrucción y la reconstrucción.

Adicionalmente, las experiencias gráfico-plásticas ayudan al ejercicio de la función analítico-sintética del pensamiento y se constituyen en el primer escalón del aprendizaje gráfico de la lectura y la escritura.

1.1.4. El lenguaje corporal, facilita en el niño/a la expresión y asimilación de sus vivencias en relación con el mundo adulto. La expresión corporal, permite la toma de conciencia de la imagen corporal, la coordinación sensorial, la cooperación, el juego y desarrolla además actitudes de respeto de las normas, la conciencia de los deberes y los derechos de los/as participantes.

En el preescolar la expresión corporal se desarrolla a través de actividades de psicomotricidad global, coordinación motora, juegos al aire libre, juegos de reglas, representación de roles, manifestaciones del lenguaje gestual y dramático.

1.1.5. Los lenguajes monomediales y multimediales, en las últimas décadas representan formas de comunicación mediática de masas a través de la informática, fotografía, video, cine, radio, televisión, prensa gráfica, infografía, y publicidad, entre otros. Con sus técnicas, soportes y sistemas de producción y reproducción, permiten acceder y aplicar la creación de imágenes a diferentes medios y aplicarlas en distintos campos de acción. Los lenguajes multimediales son ya requisito indispensable de la escuela que mira hacia el futuro.

El centro preescolar se presenta como el primer acercamiento franco, directo y sistemático del niño/a con los lenguajes artísticos y comunicacionales. Por medio del trabajo expresivo/comunicativo, individual y colectivo a través de la utilización creativa, reflexiva y crítica de los lenguajes artísticos y comunicacionales se desarrollan las capacidades del niño/a y se ayuda a

formar su personalidad. Cada experiencia lograda es un paso para la construcción de un entendimiento a su alcance, de una sensibilidad humanística y de una voluntad autónoma.

## 1.2. Valor de la autoexpresión artística para la educación inicial

Una de las razones por las cuales se debe propiciar actividades artísticas en la etapa inicial, es porque el arte es el elemento inductor por excelencia de la autoexpresión infantil.

El/la docente de educación inicial debe crear las condiciones y las experiencias acertadas para que el niño/a a través del disfrute, la exploración y el juego con el arte, reconozca la autoexpresión como un *valor* humano, libre, natural, espontáneo y lo incorpore de forma habitual a su conducta liberándose de las estructuras culturales impuestas para fortalecer su propia esencia.

Como la mayoría de los valores, la autoexpresión, responde a una necesidad humana, que una vez satisfecha aporta placer. La autoexpresión es en sí una gran fuente de placer, y el individuo que logra alcanzarla, se siente complacido y satisfecho. Si por el contrario, su autoexpresión es constantemente bloqueada se siente frustrado, inseguro, descontento y por lo general su insatisfacción se traduce en conductas agresivas.

En este punto, es necesario reconocer que en la escuela tradicional y coercitiva la autoexpresión ha sido desconocida como un valor dentro de la práctica educativa. Se restringe la autoexpresión porque se desconfía de ella, debido a su capacidad para dejar fuera de control el manejo de la

personalidad del “educando”. Puesto que no es segura, se convierte en un riesgo que es mejor eludir, o en el peor de los casos atacar. Por esa razón se opta por las vías más seguras de control del poder, estandarizando las formas de pensamiento, mecanizando y despersonalizando las prácticas expresivas, y por esa vía lamentablemente, dañando la autoestima de aquellas personalidades que resultan más débiles.

Para evitar estas prácticas represivas de la autoexpresión, el/la docente de educación inicial debe crear entornos democráticos que promuevan eficazmente la autoexpresión, la sensibilidad estética, la autonomía de pensamiento y la creatividad sirviéndose de los aportes del arte como elemento inductor de la capacidad expresiva del niño/a. A este propósito, De la Torre (1991) señala algunos valores de la experiencia artística, tales como: el arte como método para la creatividad; el arte como expresión de emociones; el arte como comunicación creativa; el arte como desarrollo estético; el arte como experiencia y el arte como autorrealización, a continuación se presenta una paráfrasis complementada de cada uno de estos aspectos.

#### 1.2.1. El arte como método para la creatividad

- Mediante la expresión artística el niño/a realiza proyectos surgidos desde dentro, desligados de imposiciones externas.
- Se comunica en libertad y por placer estético.
- El arte cuando no es mera reproducción, conduce a niveles cada vez más elevados de creatividad.
- Esta creatividad comienza siendo expresiva en la infancia para convertirse en productiva e innovadora en la edad adulta.



### 1.2.2. El arte como expresión de emociones

- El arte desarrolla mejor que ningún otro contenido la sensibilidad y los sentimientos de forma constructiva.
- El artista comienza percibiendo los problemas de la realidad que luego simboliza a través de colores, formas, movimientos, interpretaciones.
- Fomenta la sensibilidad personal, la percepción diferencial, el desarrollo de la dimensión afectiva.
- El arte contribuye así a una formación humana más completa.

### 1.2.3. El arte como comunicación creativa

- A través del arte el niño/a desarrolla códigos no verbales, mediante los cuales le resulta más fácil transmitir emociones, sentimientos, actitudes, valores, a personas que desconocen su lengua.

### 1.2.4. El arte como desarrollo estético

- A través del arte el niño/a aprende a valorar su propia capacidad creadora.
- Se sensibiliza ante la forma estética.
- Agudiza su percepción visual.
- Logra una mayor apreciación de las formas artísticas.

### 1.2.5. El arte como experiencia

- Para Maslow (1982), la «experiencia cumbre» representa el máximo grado de creatividad.
- Mediante la expresión artística el niño/a aprende a darle sentido creativo a experiencias vividas.
- El arte se convierte de ese modo en documento de la vida misma.
- Hace posible que el espectador comparta su experiencia.

### 1.2.6. El arte como autorrealización

- La autorrealización es un instinto básico.
- Tanto el niño/a como el adulto buscan satisfacer su necesidad de llegar a ser lo que pretenden.
- El arte es un camino real de auto-expresión y transformación de los propios pensamientos y emociones.
- El arte pone de manifiesto la dimensión creativa de la autorrealización, en contraposición a la creatividad entendida como mera habilidad específica.

## CAPÍTULO II

### La importancia del arte en los primeros años de vida

Los niños/as tienen una inagotable capacidad de acción, independiente de la cantidad de conocimiento que posean respecto del tema que están abordando. Aprenden a caminar por ejemplo, sin ninguna comprensión intelectual del control motriz que emplean, de igual modo aprenden la lengua materna sin la noción de las reglas que ordenan el lenguaje. Es así, como se aventuran a la construcción de sus primeras formas de comunicación no convencional. No es que la actividad creadora no está vinculada con lo que una persona sabe o desconoce, sino que el niño/a desde muy pequeño/a es capaz de crear con cualquier grado de conocimiento que posea en el momento.

Para Bruner (1961), estas conductas se originan a partir del pensamiento intuitivo, definido como el acto de aprehender el significado y estructura de un problema o situación, sin tener certeza científica o analítica del mismo.

Lo que hace la diferencia entonces, no son las destrezas o conocimientos acumulados en una determinada experiencia, sino la certeza de sí mismo que la experiencia ofrece al pequeño/a, lo que le animará cada vez más a emprender una nueva experiencia.

De modo que, la mejor preparación para crear, es la creación misma. Pero la creación como tal, implica la libertad de acción y de tomar decisiones propias, en lugar de seguir pasivamente las indicaciones del docente o del

adulto significativo. En este sentido, la libertad de acción que ofrece la expresión gráfico-plástica es requisito indispensable para el desarrollo integral de la personalidad durante los primeros años de vida.

## 2.1. El arte como instrumento para la valoración de las distintas esferas del desarrollo infantil

El dibujo de un niño/a es mucho más que unos cuantos trazos en un papel. Es una expresión del niño/a integro, correspondiente al momento preciso que está viviendo. Cada dibujo refleja sus sentimientos, su capacidad intelectual, su desarrollo físico, y en especial su desarrollo socioemocional. 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 a medida que crece y se desarrolla.

Por esa razón, las soluciones gráficas de los niños/as han sido utilizadas por diversos estudiosos, como un medio para conocer y evaluar el nivel de desarrollo infantil. Entre los más difundidos y aceptados se encuentra la teoría del desarrollo de la capacidad creadora de Lowenfeld y Brittain (1947) y los estudios relativos a la creatividad de Torrence (1958). Otro aporte importante, son las evaluaciones psicológicas de los dibujos de la figura humana en los niños/as, a través de unos test ampliamente difundidos en la época de los setenta por Koppitz (1995), quien analizó los dibujos buscando signos de necesidades inconscientes, conflictos y rasgos de la personalidad, que pudieran ser proyectados por los niños/as en sus dibujos. Estos test sirvieron además para observar el nivel de madurez mental de los pequeños/as.

Por esa vía la psicología clínica se ha encargado de buscar evidencias de cualidades, rasgos o estados afectivos y emocionales en los individuos a través de la interpretación de sus dibujos. Sobre la base de que los estilos y formas utilizados por los niños/as, especialmente cuando dibujan la figura humana, representan elementos claves de su propia personalidad. De allí la clásica hipótesis proyectiva, según la cual, los estados afectivos no verbalizados, llegan a ser proyectados a través de los procedimientos que se utilizan para organizar y dar forma a los diferentes elementos que componen el dibujo.

Muchos de estos estudios afirman que el individuo expresa a través del dibujo de la figura humana su propio *ego* o autoimagen. Algunas conclusiones importantes que podemos aportar, en relación con los estudios citados anteriormente, son las siguientes:

- Tanto los niños/as como los adultos utilizan intencionalmente claves y líneas en sus dibujos con el fin de expresar modos o estados afectivos. Sin embargo no es correcto afirmar que exista una forma, color o línea característica de un estado de ánimo.
- No existe evidencia suficiente de que el dibujo de la figura humana represente en todo momento una expresión de la autoimagen del niño/a.
- Cualquier afirmación relativa a la conexión entre el dibujo de la figura humana y las características emocionales del niño/a debe ser realizada luego de una exhaustiva y objetiva observación, y un concienzudo análisis de la literatura concerniente. Por lo general estas son afirmaciones que competen más a un profesional de la psicología del desarrollo, que a un docente bien intencionado pero mal

informado, en cuyo caso las consecuencias de dichas afirmaciones podrían ser desafortunadas.

En todo caso, la importancia que estos estudios tienen en el ámbito de la educación inicial, es su aporte al conocimiento y profundización de las distintas esferas del desarrollo a través de la evaluación del dibujo infantil. En tal sentido, el rol del docente no debe limitarse al de simple evaluador del dibujo como producto final acabado. Su actitud debe ser la de un observador objetivo y responsable del «proceso evolutivo como fenómeno global», que sigue una serie de etapas en las que se dan diversas transformaciones, que inciden directamente sobre la forma de pensar y actuar del niño/a.

Los criterios de evaluación de los dibujos infantiles deben provenir del ámbito de la psicología evolutiva y del área de la creatividad; el docente debe poner especial cuidado de observar a los niños/as de forma individual, tomando en consideración sus diferencias particulares. Valorar el producto artístico del niño/a es verlo dentro del contexto del propio niño/a, basándose principalmente en la experiencia que motivó su trabajo y los propósitos que el pequeño/a persigue.

Una mayor comprensión y compromiso como docentes facilitadores de estos procesos, nos permitirá ayudar y comprender mejor al niño/a en sus aspectos afectivo, social, físico e intelectual.

Para comprender y valorar la integración de las áreas hay que entender el significado de cada una de ellas por separado. Es necesario aclarar que las áreas del desarrollo evolucionan de manera integradora relacionándose mutuamente, no se pueden aislar puesto que el desarrollo es un proceso global. Sólo por razones metodológicas, se estudian por separado.

A continuación se presenta un bosquejo de la correspondencia entre el arte y las esferas del desarrollo infantil. El propósito de esta exposición no es hacer un tratado acerca de las áreas de desarrollo de la personalidad, sino más bien, destacar el valor del arte para el desarrollo de la personalidad infantil. Por esa razón, se dará una breve definición de cada una de las esferas de la personalidad, sustentadas por las distintas formas de intervención que puede tener el arte en cada una de ellas.

#### 2.1.1. Arte y desarrollo socioemocional

El área emocional se encuentra estrechamente vinculada con el área social, por lo que muchos investigadores han decidido estudiarlas como una dualidad socioemocional.

El área de desarrollo socioemocional, comprende la manera que tiene el niño/a para conocer y actuar con otros niños/as y con los adultos, a través de la formación y expresión de sentimientos. Estos sentimientos se producen hacia sí mismo/a y hacia otras personas o situaciones; y tienen un papel preponderante en el desarrollo de la personalidad.

De esta manera, la etapa inicial se caracteriza por la construcción de las distintas formas de interacción social. A partir de estas relaciones el pequeño/a elabora el conocimiento y apreciación que tiene de sí mismo/a, el cual le permitirá desarrollar procesos inherentes al equilibrio socioemocional, tales como:

1. La identidad.
2. los sentimientos de confianza en sí mismo.
3. la autoestima.
4. la autonomía.

5. la capacidad de expresar sentimientos.
6. la integración social.

Arnheim (1993), afirma que el arte es, sobre todo, emoción y sentimiento, y por lo tanto hay que fomentar los estados emocionales, las sensaciones y los sentimientos porque son la base para el arte. De esta forma, las características y la calidad de las relaciones intrapersonales e interpersonales, irán aflorando en las primeras manifestaciones gráficas del pequeño/a y se consolidaran como tema central de sus creaciones durante la etapa preescolar. En este período afloran los primeros indicios del conocimiento y la visión que el pequeño/a tiene de sí mismo/a, de su propio esquema corporal, su género, sus intereses, sus capacidades y progresivamente de su rol dentro de la familia, la escuela y la sociedad (Lowenfeld 1980).

Bajo este enfoque, el arte nos brinda la oportunidad de conocer y mediar en el niño/a el desarrollo de los procesos inherentes al área socioemocional, tal y como se describen a continuación.

#### a) Identidad

Es uno de los procesos más importantes para la construcción del equilibrio socioemocional en la primera infancia. Depende en gran medida de las relaciones interpersonales, que aportan los elementos necesarios para que el niño/a elabore su autoconcepto, y de esta manera establezca sanas relaciones intrapersonales.

Para Clavijo y Jaimes (1994), la identidad es “un proceso que abarca las percepciones que el niño/a tiene de sus propias características y de las diferencias y similitudes que existen entre sí y los demás. También abarca



cuestiones relacionadas con su raza, sexo y clase social o grupo al que pertenece” (pág. 17).

El proceso de identificación que el niño /a tiene de sí mismo, puede observarse a través de los siguientes indicadores:

- a. Representación de su cuerpo.
- b. Reconocimiento de sus capacidades físicas.
- c. Reconocimiento de las habilidades para desenvolverse intelectual y socialmente en el entorno que le rodea.
- d. Identificación del género al que pertenece.
- e. Distinción de su nombre, edad, familia, pertenencias, acontecimientos.

La consolidación de los procesos antes señalados, se enriquece a través de experiencias artísticas que se inician desde los primeros años de vida, cuando el pequeño/a es motivado, primero en el hogar y luego en el preescolar, a identificarse con su cuerpo, percibirlo con sus propios sentidos, observar su imagen en el espejo, reconocer las partes y los nombres que le son comunes, así como incorporar el conocimiento de otras partes y nombres menos comunes.

Durante los primeros meses de vida, se puede dar inicio a estrategias sencillas de autoconocimiento, haciendo masajes al bebé mientras se mencionan las partes del cuerpo; más adelante, cantando canciones que impliquen señalar e identificar las partes del cuerpo; juegos que involucren destrezas físicas con diversas partes del cuerpo; autorretratos, o dibujos grupales de algún compañero/a de clase. A estas experiencias se irá añadiendo progresivamente el reconocimiento de otros elementos como la edad, el sexo, la nacionalidad, y muchos más.

b) Sentimiento de confianza en sí mismo

La autoconfianza, de acuerdo con López (2008) es:

“el convencimiento que tiene una persona de realizar con éxito alguna tarea, misión o trabajo; sabiendo que posee la capacidad de tomar la mejor decisión y puede vencer sin problema determinada situación, porque tiene la seguridad en sí mismo que le permite hacer cosas incluso difíciles de lograr” (pág. 3).

Este sentimiento es considerado de vital importancia para el desarrollo emocional positivo del niño/a. La confianza se origina en las experiencias que permiten al niño/a tener una visión optimista de sus capacidades. Cuando esto ocurre, se desarrolla su autoestima.

En ocasiones conseguimos niños/as que manifiestan inseguridad, indecisión, e inconformidad con actividades aparentemente sencillas que se le plantean en la vida cotidiana, como escoger una vestimenta, expresar sus ideas en público, interpretar un rol de juego, e incluso escoger la forma y el color de sus dibujos. Estas conductas representan una señal significativa de que su sentimiento de autoconfianza no está funcionando de la manera adecuada. Como sabemos, dichas acciones tienen su origen en los mensajes que el pequeño/a ha recibido hasta ese momento, los cuales le han llevado a elaborar una imagen distorsionada de sí mismo que le impide tener conciencia de sus propias capacidades y genera desconfianza para asumir retos por cuenta propia.

Frente a las actitudes de inseguridad, los adultos significativos deben intervenir reforzando la autoconfianza del niño/a. Las experiencias artísticas ofrecen una valiosa oportunidad para favorecer la consolidación de dicho

proceso. En primer lugar se debe partir del autoconocimiento, a través de experiencias que le permitan al pequeño/a identificar con exactitud cuáles son sus áreas fuertes, y motivarlo a prestar más atención a éstas. Reforzar en privado y con palabras de afirmación, los logros alcanzados en distintas situaciones y actividades, así como señalar en público sus aciertos, por ejemplo exhibiendo sus dibujos y señalando delante de los compañeros/as los esfuerzos que el niño/a hizo para realizarlos.

Las prácticas de afirmación se pueden enriquecer involucrando a la familia y adultos significativos que constituyen la fuente principal de donde el niño/a nutre su sentimiento de confianza en sí mismo. Al respecto, puede ser muy útil enviar al hogar, previo acuerdo con los adultos significativos, una carta que acompañe el trabajo artístico del pequeño/a, para ser leída en familia. Estas experiencias aportan al niño/a las palabras de felicitación, estímulos y reconocimientos afectivos que en lo sucesivo le alentaran a poner en práctica sus capacidades con mayor seguridad.

### c) Autoestima

La autoestima es un sentimiento valorativo de nuestro ser, de nuestra manera de ser, de quiénes somos y del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. La autoestima se aprende, cambia y se puede mejorar a partir de los 5 a 6 años cuando empezamos a formarnos un concepto de cómo nos ven nuestros mayores (padres, maestros), compañeros, amigos y las experiencias que vamos adquiriendo (Wikipedia, 2008).

La fuente primaria de la cual se alimenta la autoestima durante los primeros años de vida, surge de las relaciones afectivas establecidas con los adultos

significativos encargados de suplir las necesidades vitales así como las de afecto y seguridad. Es decir, la autoestima que todo niño/a necesita, sólo puede ser nutrida con el amor que recibe durante los primeros años de vida. Este vínculo permitirá que en la edad adulta, sea una persona optimista, se sienta competente y tenga un alto concepto de su propio valor, de esta manera alimentará su autoestima de manera independiente y logrará un adecuado equilibrio en sus relaciones intrapersonales, así como en sus relaciones interpersonales.

En consecuencia, la autoestima es esencial para la habilidad de interactuar de una manera funcional y armónica en la vida cotidiana. Para los niños/as es más fácil aprender cuando se sienten tranquilos/as seguros/as y aceptados/as en un ambiente que afirme y respete sus ideas y sus acciones. Si por el contrario se desenvuelven en un ambiente hostil, elaborarán distintas respuestas basadas en conductas defensivas, de sumisión o de retracción.

Las actividades artísticas son propicias para fomentar el aprecio personal en la edad inicial. Con este propósito se pueden desarrollar experiencias sencillas cargadas de significado para los pequeños/as, como invitarles a elaborar rótulos con sus nombres, utilizando diversos materiales y texturas, posteriormente hacer comentarios positivos acerca del valor de tener un nombre propio, jugar a dramatizar cómo sería la vida si no tuviésemos nombre, indagar cuál es el significado y el origen del nombre de cada uno, e invitarles a apreciar y usar con orgullo los nombres propios antes que los sobrenombres. Adicionalmente se puede hacer una galería de nombres, donde cada uno/a exponga el nombre de otro compañero destacando sus valores.

Por medio de los dibujos se puede desarrollar en el aula experiencias en las que estimulamos a los niños/as a representar lo que más les gusta de ellos/as mismos/as. La/el docente puede comenzar la experiencia sirviendo como modelo, a partir de su propio dibujo irá relatando a los niños/as lo que más le gusta de sí mismo/a y les explicará porqué, dando indicadores sencillos, como por ejemplo, “lo que más me gusta de mí son mis brazos porque con ellos puedo abrazarlos a todos/as”. Cuando toque el turno a cada niño/a, se le puede estimular aplaudiendo por cada cualidad que señale en su dibujo o invitando a los demás a señalar otras cualidades que quizás haya omitido. Esta es una experiencia de confirmación para el pequeño/a y al mismo tiempo de reconocimiento de aquellos aspectos que desconoce o valora poco de su personalidad.

Al respecto, son muchas las técnicas que pueden desarrollarse, sin embargo, más importante que las técnicas en sí, son la calidad y acertividad con que puedan ser desarrolladas. Por ello es necesario tener en cuenta algunas actitudes del/la docente que intervienen en el proceso de autoestimación del niño/a:

- a. Demostraciones de afecto.
- b. Atención necesaria.
- c. Comentarios positivos.
- d. Atención individualizada.
- e. Valoración del trabajo realizado.
- f. Valoración de sus opiniones.
- g. Reconocimiento privado y público.
- h. Experiencias de motivación intrínseca y extrínseca.
- i. Delegación de responsabilidades en los niños/as.

- j. Búsqueda de soluciones justas a las situaciones conflictivas entre los niños/as.
- k. Igualdad en el trato.
- l. Actitudes optimistas.
- m. Respeto de sus necesidades.
- n. Flexibilidad.
- o. Humor y entusiasmo.
- p. Oportunidades de participación.

#### d) Autonomía

Es la disposición y capacidad para tomar decisiones, ya sea en la exploración del mundo a su alrededor, como en la interacción con otros niños/as y adultos. El niño/a es autónomo en la medida en que es capaz de independizarse de los adultos en cuanto a su autoridad y control (Ministerio de Educación, 1992).

Durante los primeros años de vida, el niño/a se conduce a través de una moral heterónoma, es decir una serie de pautas de conducta que debe aprender porque le son impuestas desde fuera. Progresivamente, a medida que madura, el niño/a deberá ir asumiendo una moral autónoma normada por reglas y valores que ha asumido como válidos que le permitirán tomar sus propias decisiones y exigir que éstas sean respetadas, sin perjudicar a otros.

La autonomía en sí misma es un principio inherente al arte, puesto que no puede haber libertad de expresión bajo coerción. La experiencia artística se constituye así en una fuente de expresión de la idiosincrasia del pequeño/a, que le permite hacer uso de su libertad para decidir, actuar, pensar y expresarse de manera autónoma.

Para iniciar el reforzamiento de esta área, se puede invitar a los niños/as a dibujarse a sí mismos rodeados de lo que más les gusta hacer cuando pintan, luego podrán explicar al grupo sus dibujos, por ejemplo: “a mi me gusta”: dibujar con un dedo sobre el polvo de los carros, pintar con color negro, tocar la pintura, pintar sentado/a en el piso, escuchar música mientras pinto, y así sucesivamente.

Esta experiencia debe ser reforzada por una conversación de grupo, donde se reflexione acerca de cuáles de las cosas que a los niños/as les gusta hacer les son permitidas y cuáles no, por qué razón, cuáles afectan a sus semejantes y cuáles son de beneficio para otros. Se debe enfatizar en que todos tienen gustos semejantes o distintos, pero que es importante conocerlos y valorarlos. Adicionalmente, durante toda experiencia artística, se debe infundir en los niños/as la necesidad de tomar sus propias decisiones y hacerlas respetar.

#### e) Capacidad para expresar sentimientos

Un ámbito emocional sano, es aquel que proporciona libertad de expresar sentimientos para desarrollar la capacidad de colocarse emocionalmente en el lugar de otro. Es importante que los niños/as comprendan que todos somos diferentes, que cada ser es único y como tal, debe ser respetado. Que aprendan a apreciar que existe gran variedad de personalidades.

Por otra parte, los sentimientos y emociones positivas o negativas, forman parte de la naturaleza humana, por tanto es conveniente que el niño/a aprenda a expresarlos adecuadamente y aceptarlos.

Desarrollar un medio de expresión y comunicación de las ideas y los sentimientos propios, es una condición indispensable para la adaptación y la

autorrealización de todo ser humano. El lenguaje es para el niño/a uno de los instrumentos a través de los cuales se comunica y se relaciona con el medio que le rodea, sin embargo, el programa de creatividad y expresión artística le permite descubrir otros medios de expresión diferentes del lenguaje verbal.

Mientras se desarrollan las actividades de expresión artística, una manera de ayudar a los niños/as a reforzar su expresión de sentimientos es observarlos y escuchar con atención sus planteamientos, demostrando valor y aprecio por lo que dicen y por sus producciones. Hay que recordar que el niño/a es más sincero/a consigo mismo/a y con el entorno cuando se siente aceptado/a.

Escuchar apropiadamente al niño/a implica:

- Escuchar con interés.
- Escuchar auténticamente (sin interrumpirlo/a con indicaciones de cómo debe hablar o actuar).
- Disfrutar sus comentarios.
- Mirarlo/a atentamente.

Enseñar al niño/a a expresarse creativamente implica:

- Ayudarle a expresarse con fluidez y propiedad.
- Estimular su manifestación individual original y espontánea.
- Fomentar su participación grupal.
- Incentivar la utilización de diversos medios expresivos.
- Motivarlo/a a aceptar y valorar las ideas propias así como las ajenas (Gottfried, 1979).

f) Integración social



En el desarrollo socioemocional, la vinculación padres-hijos/as y el proceso de interacción con los miembros de la familia, la escuela y la comunidad son determinantes para su cabal desarrollo social. Cuando el niño/a sale por primera vez del círculo familiar para integrarse al medio preescolar, establece relaciones con personas distintas de su familia, al tiempo que ingresa a un medio que tiene nuevos contenidos que pueden estar ausentes en su núcleo familiar.

El desarrollo social del niño/a puede apreciarse fácilmente en sus esfuerzos creadores. Los dibujos y pinturas reflejan el grado de identificación que tiene con sus propias experiencias y con las de otros.

Los niños/as desde muy pequeños comienzan a incluir algunas personas en sus dibujos, tan pronto abandonan la etapa del garabateo. Efectivamente, la primera imagen reconocible en sus dibujos es una persona. A medida que 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 sus trabajos, a medida que adquiere una mejor apreciación de los seres humanos y de la influencia que estos ejercen en su vida.

El proceso artístico en sí, proporciona un medio para el desarrollo social. La expresión del propio yo en una hoja de papel, implica la observación de esa expresión. Este examen del trabajo propio y de las ideas propias, es un primer paso para la comunicación de los pensamientos o ideas a otras personas.

Muy a menudo el arte se ha considerado como un medio de expresión y como tal se convierte más en una expresión social que en una personal. El

dibujo puede pues, llegar a ser una extensión del yo hacia el mundo de la realidad, puesto que empieza a incluir a otros en el análisis de lo subjetivo. Este sentimiento de conciencia social es el comienzo de la comprensión que el niño/a adquiere de un mundo más amplio, del cual forma parte.

El desarrollo de la conciencia social va también implícito en la descripción de ciertas partes o aspectos de nuestra sociedad con las cuales el niño/a puede identificarse. Esto incluye aquellas organizaciones que se han instituido para la preservación de la sociedad misma. Dibujar un bombero, una enfermera atendiendo un paciente, o un agente policial dando indicaciones, evidencia un cierto grado de conciencia social. Las artes también pueden contribuir, mediante trabajos de equipo, a una mayor comprensión de la contribución individual a un proyecto amplio. Esto es particularmente efectivo cuando se requiere la opinión de los iguales y cuando se desarrolla la necesidad de independencia social.

Un factor más de integración social, es el contacto de los niños/as con otras culturas para apreciar y comprender otras regiones, sociedades o pueblos, y para que los valores de una generación influyan de alguna manera sobre la siguiente. Estudiando la variedad de expresiones del arte clásico o contemporáneo de las culturas, se puede tener indicios de las aptitudes y sentimientos de esos pueblos. Si se examinan los dibujos de los niños/as de distintas sociedades, se puede descubrir los valores de los grupos, a través de las representaciones del ser humano que hacen los pequeños/as.

Es muy importante destacar el significado de la capacidad individual para cooperar en la sociedad. Este valor no puede desarrollarse a menos que el niño/a aprenda a asumir su responsabilidad por las cosas que hace, a enfrentar sus propias acciones y por este camino, a identificarse con otros.

Las actividades creadoras proveen un excelente medio para dar este paso tan importante.

Dentro del sistema escolar vigente, hasta cierto punto, las oportunidades que tienen los niños/as de llevar a cabo una verdadera interacción social con sus compañeros se reducen a los momentos de recreo y a las actividades artísticas. En ambas circunstancias, el maestro/a reduce su intervención como guía y en cambio se presenta la ocasión para el desarrollo social y el perfeccionamiento del conocimiento de los demás. Los trabajos de creación donde el niño/a debe utilizar su espíritu de cooperación le hacen más consciente de su responsabilidad social, reflejan un evidente sentimiento de autoidentificación con sus propias experiencias y con las de otros.

Socializar dentro del preescolar, implica participar de una nueva vida cuyo contexto no es el familiar, lo cual exige, el logro de habilidades para:

1. Establecer nuevas formas de entender el espacio y el tiempo común.
2. Tomar conciencia de la cultura, las normas morales y los valores compartidos.
3. Adquirir el sentido de lo privado y lo público.
4. Comprender otras culturas, diversidad de personalidades y de roles.
5. Establecer hábitos sociales y de salud.
6. Establecer relaciones colectivas de participación en proyectos comunes.

Para que estos procesos se consoliden de manera sana, es fundamental la mayor libertad que se pueda ofrecer al pequeño/a durante sus primeras incursiones expresivas, de esta libertad dependerá no sólo su capacidad de comunicación y expresión, sino además el desarrollo de su propio potencial creativo.

#### 2.1.1.1. El desarrollo Moral en la edad inicial

Paralelamente al desarrollo de la conciencia social, el niño/a va desarrollando una conciencia moral, que se nutre fundamentalmente de su interacción social. Para Piaget (1983) la moral representa un sistema de reglas, cuya esencia radica en el respeto que el individuo adquiere hacia esas reglas. De esta manera, el autor replantea la educación Moral en función de

- La calidad de vida.
- La dignidad de la persona.
- Los valores humanos.

Tomando como referencia los fundamentos teóricos del Currículo de Educación Inicial (2005), acerca del desarrollo moral en la niñez temprana, se puede señalar la vinculación que existe entre los procesos del desarrollo socioemocional, el desarrollo moral, y la expresión artística infantil:

- Las tempranas experiencias que favorece el arte, propician el proceso de transición de una moral heterónoma a una moral autónoma, en la que el niño/a logra tener control de si mismo y de sus propias acciones, sin la determinación del adulto.
- La libertad de actuar que procura el arte permite que las acciones del niño/a reciban una valoración moral, es decir, que puedan ser apreciadas como buenas, malas, justas o injustas, de acuerdo con su nivel madurativo.
- La expresión artística favorece el confrontamiento de temas morales.
- El trabajo en equipo permite la discusión y reflexión de las reglas.
- sensibiliza al niño/a hacia la tolerancia.
- Beneficia la motivación intrínseca y el sentido de competencia para enfrentar con seguridad los retos.

- Prepara al niño para asumir responsabilidades.

### 2.1.2. Arte y desarrollo psicomotriz

Modernamente parece superada la disociación entre vida psíquica y vida fisiológica que la cultura occidental heredó de Platón, y que fue durante largo tiempo reforzada por la educación cristiana. Hoy se entiende la persona humana como un todo armónico en el cual, organismo y psiquismo están ligados por una interacción mutua. De allí que, para muchos estudiosos del desarrollo infantil parezca más acertado hablar de desarrollo «psicomotriz».

La etapa preescolar es esencialmente una etapa de desarrollo. El cerebro alcanza a los cinco años 90% de su peso. Las células de la corteza cerebral, sede de las relaciones, están terminando su proceso de mielinización. El desarrollo externo del niño/a es evidente y facilitar y estimularlo adecuadamente, propiciará un desarrollo psíquico armónico.

El desarrollo psicomotor, de un organismo, de acuerdo con Barrera Moncada (1979), depende de un adecuado equilibrio entre el crecimiento y maduración de su sistema nervioso, y la interacción del individuo con su medio.

La educación psicomotriz propicia el cultivo de la iniciativa, la plasticidad y la espontaneidad que conducen a la facilidad para adaptarse a una situación nueva. Implica el desarrollo de capacidades, la modificación de actitudes personales, el saber conducirse en grupo y cuenta con la experiencia vivida por el niño/a.

La estimulación temprana del desarrollo psicomotriz a través del arte, permite observar y promover en el niño/a el desarrollo de distintas destrezas, entre las cuales destacan:

1. La coordinación óculo-manual y la coordinación motora general
2. La estructuración del esquema corporal
  - afirmación de la lateralidad y orientación del esquema corporal.
  - toma de conciencia de diversos segmentos corporales.
  - toma de conciencia de la acción coordinada.
3. El ajuste postural
  - ejercicios de actitud.
  - ejercicios de equilibrio con interiorización.
4. La percepción temporal
  - Percepción del tiempo.
  - Percepción de las estructuras rítmicas.
  - Aplicación a las danzas folklóricas.
5. Percepción del espacio y de la estructura espacio-temporal
  - en relación con los objetos.
  - en relación con las personas.
  - en relación con los juegos de mecanismo intelectual.
6. Ejercitación de las habilidades motoras finas
  - Estas implican el uso coordinado de segmentos corporales y pequeños grupos musculares en compleja interrelación con los órganos sensoriales.
  - Se trata de gestos y movimientos con objetos pequeños y sectores limitados del espacio.
  - Las adquisiciones motrices finas de los tres primeros años de vida (presión unimanual, manipulación de los objetos con precisión), preparan al niño para la realización de actividades mucho más complejas y perfeccionadas.

En la etapa preescolar una de las actividades predilectas de los pequeños/as es el dibujo. Al dibujar, los trazos del niño/a se hacen progresivamente más

definidos y menos difusos. A medida que ejercita su motricidad fina, logra trazar círculos, lo cual implica la realización de un movimiento complejo que comienza y se cierra en un mismo punto; implica además frenar voluntariamente el movimiento, y controlar con la mano y la muñeca el instrumento con el que dibuja. Hacia los cuatro años, el niño/a promedio habrá logrado agarrar correctamente el lápiz entre el pulgar y los dos primeros dedos.

A la conquista del círculo, añadirá dos piernas colgantes que marcan el comienzo de su representación del esquema corporal, bajo la forma del célebre «monigote». Progresivamente, añadirá el resto de las partes del cuerpo, hasta alcanzar con su dibujo de la figura humana, la expresión motriz de una percepción sensorial-afectiva.

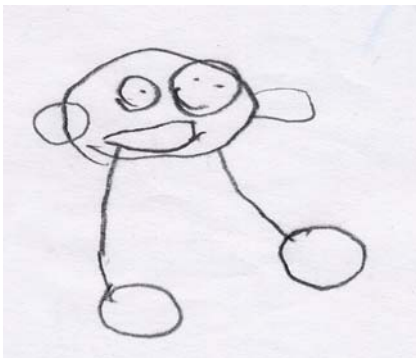


Figura 1. El monigote

Poco a poco se irán perfeccionando las formas básicas: el círculo, ovalo, cuadrado, rectángulo, y línea. Lo importante de estas representaciones, es que el niño/a al lograrlas, ha descubierto la relación entre sus movimientos y los trazos que ejecuta sobre la hoja.

El arte ofrece además, otro gran número de actividades motrices finas, con las que el niño rápidamente se familiariza, como el rasgado, el modelado, el manejo de las tijeras o las actividades de construcción, entre otras.

### 2.1.3. Arte y desarrollo cognoscitivo

El desarrollo cognoscitivo se refiere a los procesos a través de los cuales el niño/a conoce, aprende y piensa. Mediante sus experiencias con el mundo externo el niño/a asimila conocimientos que incorpora a su estructura mental.

El desarrollo cognoscitivo se aprecia generalmente en la toma de conciencia progresiva que el niño/a tiene de sí mismo y de su ambiente. El conocimiento que revela el niño/a cuando dibuja indica su nivel intelectual.

Muchas veces se utilizan los dibujos como un indicio de la capacidad mental del niño/a, especialmente cuando el niño/a no maneja a cabalidad los medios de comunicación verbal, como sucede en buena parte de la edad preescolar. Esto nos conduce a uno de los aportes más significativos del arte como medio de comunicación no verbal.

El lenguaje —ya sea verbal o no verbal— es un mecanismo fundamental de los procesos mentales, que diferencia el intelecto humano del resto de los animales. Una de las características esenciales del hombre es su capacidad de comunicar, pensamientos, sentimientos e ideas. Para ello ha desarrollado a lo largo de su historia diversas estrategias de comunicación, entre ellas, el dibujo, cuyo testimonio se remonta al origen de la especie.

Algunos de los aspectos del desarrollo intelectual del niño/a que pueden observarse mediante su expresión gráfica son:



- Conocimiento físico de la materia, objetos, eventos y personas: concepto de peso, volumen, procesos de observación experimentación.
- Reconocimiento de los diferentes elementos de expresión gráfico-plástica: línea, forma color, textura, sabor, olor, y posición en el espacio.
- Construcción y aplicación de los conceptos lógico-matemáticos: clasificación, seriación, ordenación y número.
- Habilidad para curiosear, explorar e investigar.
- Desarrollo del pensamiento creador.
- Desarrollo de la capacidad para interpretar y expresar lo que ve, oye y siente a través del lenguaje plástico.
- Permite observar la etapa de desarrollo del dibujo infantil en la que se encuentra el niño.
- Adquisición de las formas básicas o esquemas.
- Permite observar su representación de la figura humana, y por ende su conocimiento de si mismo.
- Desarrollo de las habilidades para discriminar semejanzas y diferencias entre objetos, personas y eventos.
- Agudización de la percepción.

#### 2.1.4. Arte y desarrollo sensoperceptivo

El desarrollo sensoperceptivo en el niño/a preescolar, abarca procesos de toma de conciencia progresiva del medio que le rodea y que obtiene a través de experiencias que estimulan sus sentidos.

Lowenfeld (1980) entiende por sensación la información proporcionada al cerebro por los sentidos; y la percepción como la conciencia del mundo, basada en la información obtenida en el cerebro. Afirma que ambos procesos

son inseparables para que el ser humano pueda interpretar la realidad que le rodea.

Ahora bien, una sensación no implica necesariamente que su receptor identifique qué es aquello que le ha estimulado sensorialmente, la sensación se limita a la recepción de los estímulos. Sin embargo, cuando el cerebro reconoce e interpreta qué es lo que le ha estimulado, se produce el conocimiento de la sensación, que es llamado percepción.

A la percepción sensorial Arnheim (1993) la llama intuición que es lo que nos ayuda a captar conceptos ocultos o perceptivos. Por su parte, el intelecto también es fundamental, y actúa cuando termina la intuición, es decir, cuando nos informamos y nos cercioramos de la información recibida.

Para Arellano (2004) citado por Ocando y Avendaño (2008) la percepción constituye el proceso mediante el cual el individuo selecciona, organiza e interpreta estímulos, para entender el mundo en forma coherente y con significado.

Si bien es cierto que la vida misma, primero en el seno familiar, y más tarde en las actividades organizadas del preescolar, constituye un continuo cultivo de los sentidos, también es cierto que prescindir de toda educación sistemática de los sentidos, o acometer ésta, bajo formas didácticamente empobrecidas, limita el mundo de posibilidades que ofrece al niño/a una correcta formación de su percepción sensorial.

De acuerdo con Taylor (1986), el desarrollo sensorial difiere en la etapa preescolar de acuerdo con los intereses que caracterizan cada edad; así:

En los niños/as de tres años no difiere sustancialmente del juego. El sentido preponderante es el tacto; de aquí que las actividades manuales y los ejercicios motores son los más apropiados para esa edad.

Con el niño/a de cuatro años puede hacerse una educación sensorial un poco más metódica, tendente a lograr un equilibrio de todos los sentidos.

A partir de los cinco años pueden proponerse ejercicios más complejos, percepción de tamaños, formas, peso, volumen, distancia, posición, dirección.

El elemento común de la educación sensorial en cualquiera de las tres edades, es que las experiencias sensoriales no deben desligarse del modo de actividad propio de la clase, es decir deben estar siempre vinculadas a las actividades de la vida diaria, y utilizando los recursos del medio.

Las experiencias artísticas ofrecen una rica gama de oportunidades para el desarrollo de los sentidos. Sin embargo en muchos centros preescolares éstas se limitan a estimular básicamente la vista y el tacto. Las siguientes experiencias, asociadas a cada uno de los sentidos, son claves para la valoración del desarrollo perceptivo del niño/a:

*Tacto:*

- Adquisición de las nociones de textura: suave, áspera, lisa, rugosa, entre otras.
- Temperatura
- Manipulaciones y acciones diversas: abrir-cerrar; agarrar-soltar, y muchas más.

*Vista:*

- Adquisición de las nociones de forma plana y volumen.
- Posición.
- Dirección.
- Dimensiones.
- Forma.
- Color.
- Tamaño.
- Textura.

Una alternativa enriquecedora para este aspecto es la ejercitación con el material Decroly y Montessori.

*Vista-tacto:*

- Correspondencia volumen-peso.

*Oído:*

Ejercicios de percepción, distinción y reconocimiento de sonidos:

- Por la materia del objeto sonoro.
- Por la lejanía o proximidad.
- Por la armonía.
- 

En este caso son muy valiosos los ejercicios de silencio de Maria Montessori, y los ejercicios de musicalidad y ritmo de Dalcroze.

*Gusto:*

Semejanzas, diferencias, relación de opuestos, entre los sabores: dulce, salado, agri-dulce, ácido, picante, amargo, así como jugoso, seco.

*Olfato:*

Conocimiento y reconocimiento de frutas, flores, perfumes, bebidas, entre otros.

Estas son experiencias, que por su naturaleza, pueden surgir en cualquier momento de la jornada diaria. Es conveniente que una vez surgidas espontáneamente, sigan un reforzamiento y una orientación sistemática por parte del/la docente, para que cumplan realmente un fin educativo, y no sean sólo producto del azar o la improvisación.

## 2.2. Procesos que se desarrollan a través de las artes gráfico-plásticas

Las actividades de expresión gráfico-plástica favorecen y desarrollan en el niño/a de edad preescolar, una serie de procesos altamente significativos para el desarrollo integral de su personalidad. Dichos procesos se encuentran en estrecha vinculación con las áreas de desarrollo de la personalidad y sirven como elemento integrador de las complejas estructuras que las componen.

Cada proceso sigue un orden y un ritmo de desarrollo en conformidad con las características y la etapa evolutiva del niño/a. Sin embargo, el elemento común, que da carácter y justificación a las actividades gráfico-plásticas es el desarrollo del pensamiento crítico y creativo que dichas actividades promueven. Así, los procesos que se desarrollan a través de las actividades de expresión gráfico-plástica son:

### 2.2.1. La observación

Es un proceso que implica la percepción de las características físicas de los objetos, que pueden ser apreciadas a través del sentido de la vista. Dentro de las actividades gráfico-plásticas observar constituye el primer medio de aproximación con los elementos y materiales de trabajo, hacia la exploración y el conocimiento físico de la materia.

La observación es un proceso íntimamente relacionado con el desarrollo cognoscitivo del niño/a, pues le permite desde el primer contacto conocer las características físicas: tamaño, color, forma, volumen, textura visual, ubicación espacial, posición, dirección, cantidad, entre otros. Estos mismos conceptos están implícitos en el desarrollo sensorial.

En relación con el desarrollo creativo del niño, la observación es fundamental como herramienta para la identificación clara y distinta de objetos, personas y situaciones, favoreciendo con ello la sensibilidad para apreciar y diferenciar problemas, la cual es característica innata de las personas creativas.

### 2.2.3. La exploración

Es un proceso que consiste en la búsqueda de características usuales de los medios creativos para diagnosticar su uso; a la vez que es un instrumento fundamental para conocer el medio circundante.

Luego de la observación, la exploración es un elemento de apropiación más profundo para indagar, juzgar, imaginar, plantearse y resolver hipótesis, en torno a los problemas planteados al niño/a durante la realización de actividades gráfico-plásticas.

En este proceso se involucran de manera integral todas las áreas de desarrollo de la personalidad, y a su vez todos los procesos del pensamiento y la acción creadora. Así, en el área cognoscitiva se dan los procesos de la imaginación, la intuición, el razonamiento, el pensamiento divergente. En el área de lenguaje, la exploración le permite al niño plantearse preguntas divergentes acerca del cómo, porqué, para qué, entre otras. La indagación, el intercambio y fluidez de ideas creativas, enriquecen y amplían el vocabulario, al tiempo que integran el desarrollo socioemocional, favoreciendo la expresión y comunicación de pensamientos, ideas y sentimientos. La exploración pone de manifiesto además, el grado de curiosidad que motiva intrínsecamente al niño/a hacia la exploración.

Por medio del dibujo, la pintura, el modelado, la construcción, el niño/a explora los materiales de trabajo, lo cual favorece su desarrollo psicomotriz y la consolidación de la coordinación óculo-manual., así como de sus capacidades sensorio-perceptivas.

### 2.2.3. La manipulación

Este proceso forma parte importante del proceso de exploración antes descrito, pero su principal aporte es el contacto directo del niño/a con el material y elementos plásticos, a través del manejo con sus manos.

En la manipulación interviene ampliamente el área de desarrollo psicomotriz. La madurez de los procesos de mielinización, le permiten al niño/a ejecutar y afinar movimientos finos, entre ellos los de: prensar, apretar, soltar, aplastar, estirar, recoger, atrapar, deslizar, trazar, puntear y muchos más, implícitos en las artes gráfico-plásticas.

En relación con el desarrollo creativo se favorece la plasticidad del pensamiento, la capacidad de transformar, hacer, deshacer y rehacer elementos e ideas.

Las experiencias de manipulación favorecen en la etapa inicial, el origen de un proceso mental superior definido por Wigotsky (1988) como la transferencia, que implica la capacidad del niño/a para aplicar los conocimientos adquiridos en una nueva experiencia o en un contexto desconocido.

Desde el punto de vista emocional, la manipulación permite al niño/a la exteriorización de estados emotivos: la liberación de tensiones, la expresión de la alegría, o el tratamiento terapéutico de los temores, la ansiedad y la agresividad.

Es oportuno destacar las sensaciones de placer o displacer, que como experiencia estética, despierta el contacto directo con la materia. De esta manera el niño/a aprecia la temperatura, la plasticidad, la liquidez, la forma del objeto o material manipulado, que le permitirá elaborar criterios propios, acerca de sus gustos y preferencias.

#### 2.2.4. La comparación

Las modalidades de la expresión gráfico-plástica permiten al niño/a establecer semejanzas y diferencias entre los objetos, materiales, y situaciones determinadas.

En la comparación intervienen los procesos antes descritos: observación, exploración y manipulación, los cuales sirven de soporte para que el niño/a establezca sus propios juicios.



Desde el punto de vista cognitivo, este proceso implica la elaboración de un tipo de pensamiento crítico. A su vez, las formas de comparación que favorecen las actividades de expresión gráfico-plástica, determinan el desarrollo de la flexibilidad del pensamiento. La flexibilidad está ligada con el pensamiento divergente, el cual permite la comparación entre varias ideas o criterios de pensamiento. En este sentido, es fundamental que el docente sea el modelo y mediador en la transmisión de valores de conducta y pensamiento democrático. Diversos autores (Guilford (1977), Torrance (1969), Waisburd y Sefchovich (1993), entre otros), han apoyado la flexibilidad del pensamiento como factor clave para el desarrollo de la capacidad creativa del niño/a.

Por su parte Osborne en 1930 difundió ampliamente la técnica del “torbellino de ideas” (brainstorming) que consiste en la solución de un problema planteado, aportando la mayor cantidad de respuestas posibles, sin descartar ninguna, por muy osada o alejada de la realidad que parezca, en una segunda fase se analizan las ideas, comparándolas, para establecer así una clasificación que finalmente aporte una o varias soluciones al problema inicial. El objetivo de esta técnica es desarrollar el pensamiento divergente, y puede ser desarrollada en las actividades creativas con niños/as pequeños/as.

Desde el punto de vista del desarrollo socioemocional, la comparación comprende el establecimiento de posturas y criterios propios, al tiempo que el respeto y la tolerancia de las opiniones de los demás, lo cual favorecerá los procesos de autoestima, autonomía, identidad e integración social, entre otros.

En el plano del lenguaje, favorece la incorporación de vocabulario especializado y la elaboración de criterios verbales de comparación tales como: más grande que, más pequeño que, más pesado, menos pesado, más corto, menos corto, y muchos más.

#### 2.2.5. La selección

Las actividades de expresión gráfico-plástica durante la etapa inicial, favorecen la autodeterminación como proceso socioemocional decisivo para el desarrollo de la personalidad infantil.

Las experiencias que permiten al niño/a establecer comparaciones, emitir y recibir juicios, le permiten a su vez determinar sus propias posturas, gustos, ideas, criterios de selección de materiales, herramientas, formas diversas de abordar y solucionar problemas. Estos gustos o criterios propios, afloran en sus soluciones gráficas determinando así los intereses del niño/a en sentido selectivo.

La selección además de contribuir al equilibrio socioemocional, implica la elaboración de procesos cognitivos de asociación, intuición, razonamiento, elaboración de respuestas y asimilación, entre otros.

Desde el punto de vista creativo, supone la capacidad de asumir riesgos. El individuo con un alto nivel de autoestima, es más audaz para asumir nuevos retos independientemente de las consecuencias que estos traigan, desarrolla mayor tolerancia al fracaso, y ante las nuevas oportunidades de seleccionar se muestra entusiasta en lugar de sentirse frustrado.

Ofrecer oportunidades acertadas para que el niño/a desarrolle la capacidad y la agudeza para seleccionar desde muy temprana edad, determinará el desarrollo de una sólida personalidad creativa y autónoma.

#### 2.2.6. La organización

Permite al niño/a descubrir la relación que existe entre los diversos elementos que maneja, el espacio, la forma, el color, la composición, la línea, el ritmo, la textura, entre otros.

Organizar implica la capacidad mental de disponer o estructurar convenientemente los componentes, la realización, o el funcionamiento de algo, de allí que involucre procesos cognitivos superiores. La organización está ligada con el cálculo, las proporciones y las dimensiones relativas.

Desde el enfoque constructivista, el niño/a ante una nueva situación debe reorganizar sus estructuras mentales y de esta manera adquiere un nuevo aprendizaje.

En el plano socioafectivo, compromete la elaboración y aceptación de pautas individuales y grupales de trabajo, la formación de hábitos, el respeto y la responsabilidad de los deberes adquiridos. Por otra parte inicia al niño/a en la elaboración de un plan de acción propio que debe asumir y llevar a cabo, esto le facilitará en lo sucesivo desarrollar su propio proyecto de vida. La organización implica además, la comprensión de las nociones de espacio y tiempo fundamentales para la elaboración y consecución del plan.

#### 2.2.7. La elaboración

Este es el proceso donde se ponen en marcha todos los componentes de la acción creadora del niño/a. La elaboración vista como proceso y como

producto, involucra de forma dinámica y operativa todas las áreas de la personalidad, favoreciendo los procesos que en ella se desarrollan.

Desde el punto de vista creativo, la elaboración permite al niño/a aplicar su inteligencia, imaginación e inventiva en sus creaciones, además de que le incentiva a la búsqueda de diversos usos del material utilizado, lo cual pone de manifiesto no sólo su originalidad, sino su capacidad para dar respuestas nuevas o aplicar de forma innovadora los conocimientos previamente adquiridos.

La elaboración creativa es el producto de una serie de experiencias y conclusiones específicas. Debemos considerar como móvil profundo del acto creador la formulación plástica de un sentimiento presente o de una necesidad latente. Por lo tanto radica en la mente y en el sentimiento, no surge solamente de la visión externa y objetiva. En síntesis, permite organizar todo cuanto objetiva y subjetivamente percibimos para darle forma a nuestra propia concepción del mundo que nos rodea.

#### 2.2.8. La evaluación

Es un proceso cualitativo, integral y continuo. Tiene un sentido cíclico, semejante a un espiral, que marca el fin de una experiencia al tiempo que da las pautas para el inicio de otra.

Es importante para el desarrollo socioemocional pues ofrece al niño/a las herramientas para valorar y juzgar su propio proceso y el de los demás. Implica el desarrollo de un tipo de pensamiento crítico, divergente, en donde se aceptan y se valoran la autoevaluación (de si mismo/a), la coevaluación (entre los miembros del mismo grupo), y la heteroevaluación (de los evaluadores externos al grupo). Estos procesos son necesarios para la

retroalimentación del ciclo y permiten elaborar hábitos sanos de autocrítica, así como de aceptación y valoración objetiva de la crítica externa.

En la etapa inicial, la evaluación promueve el paso de la conducta egocéntrica a la conducta socializada. El niño/a que ha tenido experiencias enriquecedoras de evaluación creativa, será un adulto capaz de medir y valorar el total de sus acciones ante la vida.

#### 2.2.9. La apreciación artística

Es el proceso mediante el cual el niño/a, a través de la apreciación y realización de experiencias artísticas significativas, crea y desarrolla espontáneamente sus propias pautas de apreciación del arte, sin que estas sean determinadas por el adulto. Esto le permitirá desarrollar su sensibilidad e intereses artísticos, así como elaborar criterios estéticos propios.

Si bien es cierto que las categorías estéticas son culturales, es decir se aprenden por medio de los adultos/as referentes, es importante que éstos actúen como mediadores/as, ofreciendo variedad y calidad de experiencias en donde el niño/a tenga la posibilidad de observar, explorar, manipular, comparar, y decidir cuáles elementos de esas experiencias se vinculan con sus intereses y necesidades propias. La función del adulto/a mediador/a consistirá en ofrecer la experiencia artística, crear un clima de seguridad psicológica donde el pequeño/a se sienta en libertad para actuar, y además intervenir oportunamente con preguntas o comentarios divergentes que planteen nuevos retos e inciten al niño/a a resolverlos desde distintas perspectivas y defender sus decisiones con propiedad y convicción.

Hasta aquí se han mencionado una serie de procesos factibles de ser desarrollados por los niños/a de edad preescolar, que se desenvuelven en

ambientes de apreciación y producción artística, acordes con sus necesidades madurativas e intereses de desarrollo personal. Junto a los procesos descritos, el/la docente podrá descubrir otros caminos que contribuyan a desarrollar el potencial creativo de los pequeños/as. Lo importante es que asuma una actitud alerta y conciente que le permita identificar cada una de las fases que va siguiendo el proceso. A este punto, es importante además, que el/la docente organice el conocimiento y la experiencia adquiridos de modo que logre pragmatizar las teorías y teorizar las prácticas.

## Capítulo III

### El arte y el desarrollo de la sensibilidad estética del niño/a

#### 3.1. Qué se entiende por sensibilidad estética

La sensibilidad es descrita por Souriau (1998), como la propiedad general de poder ser afectados por lo que nos rodea y de reaccionar ante ese estímulo. En otras palabras, la sensibilidad es el conjunto de *sensaciones*, percibidas por los órganos de los sentidos, que nos informan de la existencia de las cosas, es decir, la *percepción sensorial*.

Por su parte la estética, según Souriau (1998), tiene su origen en el vocablo *aesthetica* utilizado por primera vez por Baumgarten en 1750, para distinguir la “sensibilidad” o el conjunto de conocimientos que adquirimos de forma “sensitiva”.

De modo que cuando se habla de sensibilidad estética se hace referencia a una forma de percepción distinta, que no se opone a la percepción del entendimiento sino que la complementa: la *percepción sensible*.

El mismo autor señala que la sensibilidad estética, no se reduce a la percepción sensorial, sino que implica la elaboración de una serie de procesos relativos al mundo que perciben nuestros sentidos:

- Procesos sensitivos (elaboración de sentimientos, emociones).
- Procesos mentales (elaboración de pensamientos, reflexiones).
- Procesos creativos (imaginación, creación, fantasía).

Estos procesos finalmente dan origen al desarrollo de la *sensualidad* o capacidad para sentir placer ante las sensaciones percibidas.

Vista desde esta perspectiva, la sensibilidad estética puede definirse como el medio para organizar el pensamiento, los sentimientos y las percepciones, que a diario experimentamos en nuestras transacciones con el mundo que nos rodea, en una forma de expresión que sirva para mostrar a otros nuestro mundo interior. Al mismo tiempo, la sensibilidad estética es la capacidad de ser afectados por la expresión del mundo interior de los demás. 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 formas, líneas o colores la distinguimos como gráfico-plástica (Universidad Nacional Abierta, 1987).

Se trata de una forma de educación de tipo integral que va más allá de la educación artística convencional, que ha sido limitada en la escuela tradicional a la educación visual o plástica, a la promoción de las habilidades manuales, o al almacenamiento de conocimientos sobre teoría o historia del arte, estériles y carentes de significado para los niños/as.

De acuerdo con Jauss (2002), el goce es la experiencia estética primordial, por lo que todo aquello que el niño/a aprende de manera gratificante se convierte para él/ella en una experiencia significativa, que le brinda un modo privilegiado de conocer. Sólo en la medida en que la sensibilidad individual establece una relación real y habitual con el mundo exterior se forja en el niño/a una personalidad equilibrada.



La sensibilidad estética implica la planificación y ejecución de actividades artísticas basadas en los intereses que satisfacen las necesidades de placer del niño/a, centradas en la acción y la creación, y no en la repetición de estereotipos impuestos desde afuera. Pero lamentablemente en el sistema educativo actual subyace la tendencia por las actividades del memorismo, el empirismo y la falta de pensamiento crítico y creativo.

El niño/a en tanto que individuo es un ser integral, una unidad biopsicosocial y estética, que debe ser respetada y estimulada. Para ello es fundamental considerar todo lo que el niño/a trae consigo, su mundo interior, su experiencia, su historia afectiva, y sus capacidades, que deben ser desarrolladas al máximo.

### 3.2. Desarrollo individual y educación estética

En su obra *Educación por el arte*, Herbert Read (1982), retoma la tesis del filósofo clásico Platón (s. IV a.C.) según la cual el arte debe ser la base de toda forma de educación natural y enaltecedora. Siguiendo este postulado, Read explica, que el propósito de la educación es “desarrollar al mismo tiempo que la singularidad, la conciencia y reciprocidad sociales del individuo” (pág. 30). Esto quiere decir en primer lugar, fomentar, enriquecer y potenciar lo que cada ser humano posee de manera individual, para que llegue a ser «lo que es». En segundo lugar, es tarea de la educación propiciar la armonización de esa individualidad con el grupo social al cual pertenece.

La expresión individuo, viene del latín *in-dividuos* que significa “no divisible”. Lo que significa que cada ser humano al nacer es una unidad orgánica indivisible. Sin embargo, a medida que va desarrollándose, esa individualidad

va dividiéndose en múltiples fragmentos, que generan conflicto y frustración. Paradójicamente, en este proceso tiene gran incidencia la educación, pues es uno de los procesos más eficaces para propiciar la fragmentación de la personalidad en múltiples personalidades.

La palabra personalidad, por su parte, viene del latín *persone* que significa “mascara”. Lo que sugiere la idea de que el ser humano desde su nacimiento hasta su muerte, utiliza distintas mascararas, para distintas situaciones, cada situación exige una personalidad diferente, es de esa manera como nace el personaje y comienza a desaparecer el individuo.

Ahora bien, ¿cómo comienza a escindirse la singularidad y se pierde la unidad original? Una de las posibles razones, es que desde muy temprana edad el niño/a se ve expuesto a seguir simultáneamente diversas instrucciones, lo cual genera en él/ella confusión y conflicto. Los padres le transmiten una serie de pautas, los maestros le aportan otras distintas, y los pares a su vez le exigen otras más. En su intento por ajustarse a cada circunstancia y grupo, el niño/a hace el esfuerzo por complacer a todos y en ocasiones termina renunciando a lo que realmente quiere.

La reflexión anterior es fundamental para el/la docente de educación inicial, pues la educación debe fortalecer la individualidad de cada ser y al mismo tiempo lograr el equilibrio entre esa individualidad y el grupo humano y el momento histórico-cultural en el que se está desarrollando. Al respecto dice Calvo (2002):

“Hablar de la individualidad del niño es hablar de un ser integrado al que no podemos perturbar. No podemos separar su porqué, intelecto, cuerpo. El niño es una unidad. Es más el niño actúa con todo su cuerpo, porque

no disocia sentir-pensar. Es que el niño en su íntima identidad sensorial, es cuerpo que siente y al sentir, piensa y memoriza, descubriendo y descubriéndose, siempre a partir de su propia experiencia. De esta realidad surge la necesidad de un tercero adulto, padre, maestro, que registre su experiencia desde un lugar de respeto” (pág. 310).

Es innegable que desde antes de su nacimiento, el niño/a está inmerso en un contexto que determina en gran medida las elecciones, preferencias, y aversiones que tendrá el resto de su vida. Más aún desde mediados del siglo pasado, cuando los medios masivos comenzaron a dominar y globalizar la cultura, y en particular la cultura estética, interviniendo en el terreno en el que anteriormente, el hogar, la comunidad y la escuela aportaban las pautas sobre lo que debía o no, gustarle al niño/a.

Sin embargo, el problema no radica en quién determina las pautas, respecto de lo que un niño/a puede considerar como una elección acertada. El centro de la discusión radica, en que independientemente de quién dicte las pautas dominantes durante los primeros años de vida del pequeño/a, lo importante es que, más que mostrarle modelos y conductas a emular, le demos la oportunidad de elaborar, evaluar y ejecutar sus propios criterios.

Al respecto, Gardner (1994) explica que el desarrollo humano y más concretamente la educación artística, debe basarse en las diferencias individuales mentales, físicas, sociales y emocionales de cada niño/a. De allí que los adultos significativos que acompañan al niño/a en este proceso, deben ofrecerle las condiciones educativas adecuadas, para que elabore sus propios criterios sobre lo que le gusta o no, lo que le interesa o no, y vaya desde muy temprana edad configurando las bases de una personalidad

autónoma y equilibrada, que desarrolle al máximo su individualidad, a la par de su conciencia social.

Para alcanzar los dos objetivos antes señalados, autores como Schiller (1963) y Read (1982) —apoyados en los postulados del filósofo griego Platón— proponen como alternativa la educación de *la sensibilidad estética del niño/a* desde su más temprana edad. Para Acha (2001) la educación estética es un instrumento ideal y primordial para que el niño/a emprenda con eficacia su autoconocimiento. Por ello debe propiciarse desde los primeros años de vida.

### 3.3. ¿Es educable la sensibilidad estética?

Antes que nada hay que decir que el arte es un fenómeno humano, porque sólo el hombre tiene conciencia de la emoción que éste le ofrece (Muñoz y otros, 2001) y porque además tiene una función transformadora en el hombre. En ese sentido, Huyghe citado por Alderoqui (1995) afirma que el arte y el hombre son indisolubles, no hay arte sin hombre, pero quizás tampoco hay hombre sin arte, y que es a través del arte que el mundo se hace más inteligible, más accesible y más familiar.

De modo que el arte es un saber y una experiencia que afecta no sólo el pensamiento sino también la sensibilidad, y “la sensibilidad y el sentimiento no son innatos, sino que se pueden aprender” (Socias, 1996, citado por Terigi 2002, pág. 44).

Gracias a las teorías constructivistas se sabe que todo aprendizaje es producto del intercambio socio-cultural al que está expuesto el niño/a desde el inicio de su vida, como lo afirma Bruner (1994):

“casi todo aprendizaje en casi todos los marcos es una actividad comunal, un compartir cultural. No se trata solo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a la cultura” (Bruner 1994, citado por Spravkin, 2002, pág. 94)

Desde luego, todos poseemos una sensibilidad propia, pero esta facultad humana cristaliza sus preferencias y aversiones dentro del ámbito cultural estético y artístico en el cual nacemos y crecemos. Vale decir, que cada contexto particular establece una serie de hábitos que se traducen en una escala de valores o categorías estéticas asimilables. Por tanto, podemos inferir que la sensibilidad o el gusto no nacen, se hacen. Según la opinión de Muñoz, Marino y Vizcaíno (2001):

“Las categorías de aprehensión estética no son de modo alguno naturales sino productos de procedencia cultural: la sensibilidad se construye, el talento se forma, la inspiración es educable y la emoción se prepara, pero para ello deben existir instituciones y educadores, que conscientes de esa realidad, aborden la responsabilidad de promover una verdadera democracia de acceso al arte y el establecimiento de una nueva visión de la estética”. (pág.11)

Por su parte, Gardner (1994), coincide en que las emociones son educables y que la vida emocional puede constituirse en una guía para el pensamiento y la acción, desde la infancia. De modo que cuando hablamos de educar la sensibilidad estética del niño/a nos referimos al cultivo de la expresión individual, de una forma organizada.

Estas ideas nos llevan a pensar que no sólo es educable la sensibilidad estética sino que debe comenzarse desde el nivel inicial, guiando y ampliando los hábitos estéticos del niño/a, permitiéndole identificar los valores estéticos de la cultura propia y las foráneas, ofreciéndole libertad para la expresión, así como para la recepción de las distintas experiencias sensibles. En este sentido Acha (2001) afirma: “Lo enseñable de nuestra sensibilidad no estriba en lo que debemos sentir, sino en encaminarla hacia vivencias personales, esto es, para que cada quien reaccione de cuerdo con sus experiencias y personalidad” (pág. 56).

De lo anterior resulta la necesidad de ofrecer al niño/a del nivel inicial, los medios adecuados de acceso al arte como vía para la elaboración de su propia sensibilidad estética. Terigi (2002) expone algunas condiciones que favorecen el acceso al arte del ciudadano común, entre ellas destacan:

1. Una política del arte: referida a los modos específicos de dar vida, difundir y disfrutar el arte, que son relevantes para entender el horizonte de experiencias al que finalmente accede cada uno.
2. Una educación artística: que provea las diversas experiencias disponibles; los códigos necesarios para acceder a ellas; el derecho a disfrutarlas y producirlas; y la conciencia de ese derecho que asiste a todos por igual.
3. Un lugar en el currículo: que implica la inserción de las disciplinas artísticas en el currículo, y la valoración y reconocimiento de su estatus curricular.

A esta propuesta Muñoz y otros (2001) añaden que es necesario además, combatir los abusos y desviaciones de la enseñanza tradicional (memorismo, anecdotismo, autoritarismo, eclecticismo), que tienden a cerrar el paso a la

espontaneidad, la libertad de acción, de interpretación, de juicio y de creatividad, entre otros.

### 3.4. Criterios que ha seguido la escuela en la formación artística del niño

Importantes investigaciones vienen desarrollando desde hace varias décadas criterios emergentes, que indagan la problemática de la educación artística desde distintas perspectivas (Schiller, 1963; Lurçat, 1980; Lowenfeld, 1980; Read, 1982; Munari, 1983; Sefchovich, y Waisburd, G. 1987; Arnheim, 1993; Acha, 2001; entre otros). Estas confluyen en la importancia del arte y los beneficios que aporta al desarrollo integral de la personalidad del niño/a, al tiempo que plantean alternativas al problema generado por el sistema educativo, cuyo principal énfasis sigue siendo la cantidad de conocimientos que debe acumular el niño/a, en detrimento de su desarrollo artístico y creativo.

En relación con el papel de la educación artística en la formación integral de la personalidad infantil, usaremos la clasificación de los 3 criterios principales definidos por Acha (2001), a saber: el criterio residual, el criterio dominante, y el criterio emergente; como vía para llegar al criterio de la Educación por el Arte propuesto por Read (1982).

#### 3.4.1. El criterio residual: La educación a través del arte

Ha tenido como propósito alentar la capacidad creadora original del niño/a, para conseguir su educación a través de la realización de actividades sensoriales o técnicas. Es una modalidad que enriquece sus habilidades manuales o pragmáticas, pero que se limita a la repetición de modelos o técnicas preestablecidas, que no dejan espacio a la exploración de los talentos originales del pequeño/a.

#### 3.4.2. El criterio dominante: La Educación *para* el arte

Fundamentalmente orientada a acumular en el niño/a conocimientos históricos, o teóricos relacionados con el arte, para que goce con la contemplación de la obra de arte, para que experimente sentimientos estéticos ante el trabajo del artista y para que en todo cuanto haga, sienta o quiera no falte el buen gusto. Este modelo, es principalmente contemplativo, y por medio de él, el niño/a disfruta del arte como una experiencia ajena a él/ella, cuya creación está reservada a un grupo de mentes geniales

#### 3.4.3. El criterio emergente: La Educación *por* el arte

Promulga la universalidad del principio estético, según el cual el camino de la cultura y del desarrollo integral del individuo no es otro, en términos absolutos, que el del arte. De acuerdo con este principio, el objetivo de la educación debe conjugarse con el del arte para permitir al niño/a expresarse y volcar sus contenidos interiores, utilizando al máximo sus habilidades innatas. Pero no se trata de un expresionismo desbocado o simple sensiblería, educar estéticamente implica un equilibrio entre las sensaciones (sensorialidad), los sentimientos (sensibilidad), los pensamientos (intelecto) y la creatividad (imaginación creadora, fantasía).

El paradigma emergente de la Educación por el Arte de Read (1982) comprende al niño como un ser integral, utilizando una concepción integradora del arte y una educación integral para abordarlo. Esto es, concibe al niño/a como una unidad biopsicosocial y estética; que posee múltiples posibilidades de expresión artística: musicales, corporales, literarias, gráfico-plásticas, entre otras, cuyo proceso educativo debe estar sustentado en el binomio enseñanza-aprendizaje, y no sólo en el proceso de enseñanza que ha predominado en la escuela tradicional. La educación debe valorar el



mundo interior del niño, su experiencia, su historia afectiva, sus capacidades y experiencias para desarrollarlas al máximo.

De acuerdo con Schiller (1963) la sociedad moderna tiende a considerar al hombre sólo bajo su aspecto profesional, y por ende, a limitarlo haciendo de él un ser fragmentado y especializado. Es necesario reestablecer en él la armonía integral de su ser, este es el propósito por el cual se debe educar la sensibilidad estética desde la primera infancia. Para ello, añade el autor, toda experiencia estética debe ser sinónimo de juego.

Desde el punto de vista educativo, para Schiller (1963), el juego del niño/a es simplemente una actividad recreativa, sino algo de mayor importancia. En este sentido el arte no es exactamente un juego, pero si es análogo a él, porque ninguno de los dos, ni el juego, ni el arte, someten al individuo a normas impuestas desde fuera, sino que en el arte y el juego el hombre se mueve únicamente de acuerdo con pautas autoimpuestas. Por lo tanto, juego y arte son la máxima expresión de libertad y creatividad humana, son la realización plena de la naturaleza del hombre, para Schiller el hombre no es del todo hombre, más que cuando juega.

#### 3.4.3.1. Principios de la Educación *por* el arte

Considerando las ideas de diversos teóricos de la formación artística (Schiller, 1963; Lurçat, 1980; Lowenfeld, 1980; Read, 1982; Arnheim, 1993; Acha, 2001; entre otros) se aportará un resumen de los fundamentos de la Educación por el arte, en la educación inicial.

1. El arte y la educación deben tener como objetivo común el desarrollo de la sensibilidad estética del niño/a.

2. La actividad artística favorece en el niño/a la elaboración de criterios estéticos propios .
3. Educar artísticamente implica un equilibrio entre intelecto y emoción, pensamiento e imaginación creadora.
4. Educar artísticamente no es formar artistas que alcancen productos acabados, es ante todo afianzar en los niños la confianza y seguridad en si mismos, para permitirles expresar libremente sus ideas a través de las diversas manifestaciones artísticas.
5. No existen patrones ni reglas absolutas aplicables al arte.
6. El trabajo artístico no es siempre el camino para alcanzar lo que tradicionalmente se ha considerado como bello.
7. Se persigue, además de despertar las *aptitudes* artísticas propias de cada niño, iniciar en él una *actitud* de inquietud y desarrollo del gusto estético como inicio de un proceso que continuará formándose a lo largo de toda su vida.
8. La educación estética no sólo debe entenderse como una clase o asignatura que busca la perfección de una determinada faceta humana, sino que ha de cooperar con los restantes aspectos educativos para conseguir como resultado el desarrollo integral de una personalidad armónica y equilibrada.
9. La educación estética debe desarrollarse por medio de actividades significativas y no por imposición de conocimientos teóricos que carezcan de sentido para el niño/a.
10. Se debe vincular el arte a la vida y la naturaleza. Para ello es preciso buscar el encuentro del niño/a con las manifestaciones artísticas de su medio ambiente.
11. Se tiene en mente a un niño integral y se utiliza un concepto de arte integral para educarlo. De este modo la educación también se torna integral.

De acuerdo con estos principios, la educación por el arte es aquella que concierne a la vida diaria de la sensibilidad, y debe fomentarse desde el nivel inicial. Su función va más allá del aprestamiento y las técnicas artísticas, que podrán aprenderse más adelante en la etapa escolar, en la educación inicial interesa en especial "mediar situaciones de aprendizaje significativo que inicien en el niño el desarrollo de una sensibilidad estética propia" (Acha, 2001, pág. 22). Al respecto, Gardner (1994) añade que deben proporcionarse a los niños/as sólo las experiencias y el apoyo, quitando los modelos, para fomentar así su imaginación y capacidad creadora.

## CAPÍTULO IV

### Etapas del arte infantil

Desde siempre el arte, y más específicamente el dibujo, constituye una forma de autoexpresión común a todos los niños/as. Su función en la vida infantil tiene un propósito y un significado que reflejan el mundo interior del niño/a. A medida que el pequeño/a se va desarrollando, su percepción de la realidad cambia, y sus necesidades e intereses se modifican, por lo que la expresión de esas vivencias y conocimientos cambia de forma directamente proporcional.

El/la docente de educación inicial, debe tener un conocimiento claro de los cambios que experimenta el niño/a en las relaciones con su mundo, así como de las variaciones que aparecen en sus dibujos en cada etapa evolutiva. Sólo en la medida en que el/la docente esté en la capacidad de identificar y valorar las características y cualidades del dibujo espontáneo, podrá comprender y mediar las relaciones subjetivas que el niño/a establece con su medio, e interpretar sus comportamientos gráficos y los métodos que utiliza para lograrlos, de esta manera sus acciones educativas serán más asertivas y fructíferas.

La comprensión de los rasgos y peculiaridades de la expresión gráfico-plástica infantil ha sido el tema de numerosos estudios, desde diversas disciplinas como la psicología la pedagogía, la psicología evolutiva, la historia, la crítica de arte, e incluso ha despertado el interés de los artistas.

#### 4.1. Perspectiva evolutiva. Aportes de diversos autores

A continuación se expondrá una selección hecha por Marín (s/a) de diez clasificaciones del dibujo infantil con sus distintas etapas. Esta selección ofrece al/la docente las diversas categorías de clasificación que pueden ser tomadas en cuenta a la hora de clasificar el grafismo infantil, entre ellas la intención del dibujante y los resultados que obtiene, las características de su lenguaje gráfico, o la incidencia de los factores culturales en el dibujo infantil.

4.1.1. James SULLY: *Studies of Childhood* [Estudios de la infancia] Londres, 1885, En Mura A. (1964):

1. Garabato informe como juego.
2. Dibujo rudimentario de figura humana con cara redonda.
3. Estadio evolucionado y adquisición de una técnica. (Pág. 31)

4.1.2. Hermann LUKENS: "A Study of Children's drawings in the Early Years" [Un estudio de los dibujos de los niños durante los primeros años] 1896. En Mura A. (1964):

1. El niño se interesa por el resultado de su ademán.
2. El niño se interesa por el resultado de su dibujo.
3. Nace el sentido crítico y se produce en el niño el descubrimiento de la propia insuficiencia figurativa.
4. El niño consigue valores expresivos autónomos. (Pág. 31)

4.1.3. Gearg D. KERSCMENSTEINER: *Die Entwicklung der ze/chnerischen Begabung* [El desarrollo de la capacidad para el dibujo] Munich, 1905. En Harris (1982):

1. Dibujos puramente esquemáticos.
2. Dibujos en función de la apariencia visual.

3. Dibujos en los que el niño intenta dar la impresión tridimensional del espacio. (Pág. 31)

4.1.4. G. ROUMA: Le langage graphique de l'enfant [El lenguaje gráfico del niño] París 1913. En Harris (1982):

I. Etapa preliminar:

1. El niño adapta la mano al instrumento.
2. El niño da un nombre preciso a las líneas incoherentes que traza.
3. El niño anuncia por anticipado lo que intenta representar.
4. El niño observa una semejanza entre las líneas que ha obtenido por azar y ciertos objetos.

II. Evolución de la representación de la figura humana:

1. Primeros ensayos con intento de representación, similares a los de las etapas preliminares.
2. Etapa del "renacuajo".
3. Etapa de transición.
4. Representación completa de la figura humana vista de frente.
5. Etapa de transición entre la figura de frente y de perfil.
6. Perfil. (Pág. 32)

4.1.5. C. BURT: Mental asid scholastic tests [Pruebas mentales y académicas], Londres, 1921. En, Harris (1982):

1. Garabateo (de los dos a los tres años)
  - a. Trazos con el lápiz sin finalidad alguna, por el simple placer de la expresión motriz.
  - b. Trazos más deliberados, los resultados en sí se convierten en el foco de atención.
  - c. Trabajos imitativos, que más que una producción propia son una copia de los movimientos del adulto.

d. Garabateo localizado; el niño procura reproducir partes determinantes de un objeto.

2. Línea (cuatro años). Movimientos simples del lápiz que reemplazan las oscilaciones del garabateo masivo. En el dibujo del hombre, las partes están más bien yuxtapuestas que organizadas.

3. Simbolismo descriptivo (cinco a seis años). En el dibujo del hombre se hace evidente el esquema imperfecto; se presta muy poca atención a la forma o a las proporciones, en especial en lo que respecta a la cabeza, el cuerpo, los brazos, las piernas y los rasgos faciales. “Poniendo la figura horizontal y cambiando de modo adecuado la posición de los miembros, puede servir por igual para representar un caballo o una vaca, cuando el dibujo es grande, o un gato o un perro, de tratarse de un dibujo pequeño” (pág. 320).

4. Realismo (de los siete a los nueve o diez años). La mayor importancia recae en la descripción y no en la representación. El dibujo todavía simboliza más de lo que representa, aunque el esquema es más fiel a los detalles y a la realidad. Aparecen ropas y ornamentaciones.

5. Realismo visual (de los diez a los once aproximadamente). La técnica ha mejorado y el niño se siente inclinado a copiar o calcar el trabajo de otros o a dibujar del natural, ensaya la representación visual.

a. Dibujo bidimensional, principalmente en contorno y silueta.

b. Dibujo tridimensional. Es posible que en esta etapa aparezca la figura de tres cuartos de perfil; se representan personas determinadas y se introduce la acción. El niño comienza a comparar y contrastar las diversas producciones que él mismo realiza sobre un tema y a mejorar sus dibujos de manera consciente. Suele ensayar con los paisajes, mostrando cierta preocupación por la superposición y la perspectiva.

6. Represión (ocurre antes de la pubertad, entre los once y los catorce años). Los dibujos exhiben un deterioro o una regresión. El progreso se hace más laborioso y pausado. Tal vez pueda atribuirse parte de este deterioro a conflictos emocionales, pero es seguro también que intervienen factores cognitivos e intelectuales. Hay un aumento de la autocrítica, del poder de observación y de la capacidad de apreciación estética. También influye en gran parte la creciente aptitud para autoexpresarse por medio del lenguaje. La figura humana rara vez aparece en los dibujos espontáneos, y en cambio son muy comunes los diseños geométricos en cualquier tipo de dibujo.

7. Renacimiento artístico (pubertad, aunque muchos niños nunca alcanzan esta etapa). Los dibujos se realizan ahora para contar una historia; se aproximan más a los métodos de los profesionales (por ejemplo, utilización de los retratos o del busto. Aparecen elementos de neto carácter estético; hay un notable interés en el color, la forma y la línea como tales. Los varones suelen interesarse en el dibujo técnico. Antes de que el niño entre en esta etapa es casi imposible discernir la existencia de talento artístico puesto que es muy difícil percibir alguna capacidad artística especial antes de los once años, aún en los casos de mayor precocidad. (Pág. 33 y 34)

4.1.6. Georges-Henri LUQUET: El dibujo infantil. Barcelona, 1978. (Original en francés de 1927).

0. Pre-dibujo.

1. Realismo fortuito o involuntario. El niño traza rayas sin la intención de representar ningún objeto, pero descubre que algunos de esos trazos pueden interpretarse como representaciones adecuadas de objetos y figuras, bien por sí mismos, bien retocando o reforzando algún rasgo.



2. Realismo fallido. Es la primera etapa que puede considerarse propiamente como dibujo, ya que el niño tiene la intención de dibujar algo, ejecuta el dibujo y lo interpreta de acuerdo con su intención. El dibujo pretende ser realista pero no llega a serlo debido a la “incapacidad sintética”.

3. Realismo intelectual o apogeo. Se manifiesta aproximadamente entre los 10 y los 12 años y su rasgo característico es que los objetos son dibujados de acuerdo a su “forma ejemplar”. El niño, una vez superada su incapacidad sintética, es capaz de dibujar todos los detalles relevantes del objeto representado, así como sus relaciones recíprocas en el conjunto. Se trata de un realismo distinto, el realismo “visual” del adulto en el que el parecido se logra dibujando todos los elementos reales del objeto, sean o no realmente visibles desde el punto de vista desde el que está dibujando y dando a cada uno de esos elementos su forma característica.

4. Realismo visual, caracterizado por el uso de representaciones perspectivas.

4.1.7. Rudolf PRANTL: Kinderpsychologie [Psicología infantil], Paderbon, 1937. En Mura (1964):

1. Garabatos carentes de sentido.
2. Garabatos a los que las criaturas dan nombres arbitrariamente.
3. Garabatos que el niño interpreta recordando alguna cosa que le parece en cierto modo semejante.
4. Período de la expresión figurativa, consciente e intencional.
6. Esquematismo.
6. Localización.
7. Adecuación del dibujo a las apariencias de las cosas.
8. Representación realista de la naturaleza. (Pág. 31)

4.1.8. Viktor LOWENFELD: Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires, 1980. (Original en inglés de 1947). Primera parte:

Etapa	Características	Representación de la figura humana	Representación del espacio	Representación del color	Diseño	Temas para la estimulación	Técnica
<b>Garabateo</b> 2 a 4 años	Desordenado: no hay control motor. Longitudinal: coordinación motriz. Circular: variación del control. Con nombre: cambio del pensamiento kinestésico a imaginativo	Ninguna  Sólo imaginativa-mente	Ninguna  Sólo imaginativa-Mente	No se usa conscientemente  Se usa para distinguir entre los garabatos	Ninguno	El estímulo se logra incitando. Realizado en la misma dirección que el pensamiento infantil	Lápices grandes y de color negro. Papel liso. Pintar con los dedos para los niños mal adaptados. Lápices coloreados. Pintura para carteles. Arcilla
<b>Preesquemática</b> 4 a 7 años	Descubrimiento de relaciones entre la representación y la cosa representada	Búsqueda de un concepto. Constante cambio de los símbolos	No hay "orden" en el espacio. Las relaciones se establecen según su significado emocional	Uso emocional de acuerdo con los deseos. No tiene relación con la realidad	No se aborda conscientemente	Por activación del conocimiento pasivo del "yo". Etapa del yo	Lápices. Arcilla. Pintura para carteles. Pinceles de pelo largo. Hojas grandes de papel
<b>Esquemática</b> 7 a 9 años	El descubrimiento de conceptos se convierte en esquema mediante la repetición	Conceptos definidos, Dependiendo del conocimiento activo y de las características de la personalidad. Los esquemas humanos se expresan por medio de líneas geométricas	Primer concepto espacial definido: la línea de base. Descubrimiento de que se forma parte del ambiente. Representación subjetiva del espacio. concepto del espacio-tiempo	Relación definida entre el color y el objeto. Por la repetición se llega al esquema del color	No se aborda conscientemente. Las características del diseño se perciben mediante la necesidad de repetir	"Nosotros" "Acción" "¿Dónde?" temas en secuencia de tiempo (historietas) Interior y exterior.	Lápices de Colores, tizas, témpera, papeles grandes, cepillos de cerda, arcilla.

**Viktor LOWENFELD: Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires, 1980. (Original en inglés de 1947). Continuación, segunda parte:**

Etapa	Características	Representación de la figura humana	Representación del espacio	Representación del color	Diseño	Temas para la estimulación	Técnica
<p><b>Realismo naciente</b></p> <p>Crisis de la pre-adolescencia 9 a 11 años</p> <p>Edad de la pandilla</p>	<p>Mayor conciencia del yo.</p> <p>Alejamiento del esquema.</p> <p>Alejamiento de las líneas geométricas.</p> <p>Falta de cooperación.</p> <p>Etapa de transición</p>	<p>Mayor rigidez. Acentuación de las ropas.</p> <p>Diferenciación de niñas y varones.</p> <p>Tendencia hacia líneas realistas.</p> <p>Alejamiento de las representaciones esquemáticas</p>	<p>Alejamiento del concepto de la línea de base.</p> <p>Superposición.</p> <p>Descubrimiento del plano.</p> <p>Dificultades para establecer relaciones espaciales debido a actitudes egocéntricas</p>	<p>Alejamiento de la etapa objetiva en el uso del color.</p> <p>Experiencias subjetivas de color con objetos de significación emocional</p>	<p>Primer ensayo consciente de decoración uso de los materiales y de sus funciones con fines de diseño</p>	<p>Cooperación mediante:</p> <p>1) trabajo en grupo</p> <p>2) los métodos de trabajo</p> <p>3) los temas. Profesiones diferentes. Trajes y vestidos. Superposiciones. Acciones dramáticas en distintos medios. Acciones imaginadas y tomadas de poses (que tengan significado, tales como "fregando").</p> <p>Proporciones logradas poniendo el énfasis en el contenido. Colores correspondientes a distintos estados emocionales. Murales: "de aquí hasta allí".</p> <p>concepciones para cierto material. Modelado</p>	<p>No se usan lápices debido al alejamiento de las expresiones lineales.</p> <p>Pintura para carteles. Arcilla. Tizas. Recorte de linóleo. Tejidos. Madera. Metal. Acuarela. Aguada (acuarela y témpera). Pintura para carteles. Pinceles de cerda. Pinceles de pelo. Arcilla. Linóleo. Materiales para distintas concepciones: tejidos, metal, papel maché</p>
<p><b>Etapa pseudo-naturalista</b></p> <p>Etapa del razonamiento 11 a 13 años</p>	<p>Desarrollo de la inteligencia aunque aun inconsciente</p> <p>Enfoque realista (inconsciente). Tendencia hacia una mentalidad ya visual o bien no visual. Inclinación por lo dramático</p>	<p>Articulaciones. Observación visual de acciones corporales. Proporciones. Los de mentalidad no visual acentúan la expresión</p>	<p>Necesidad de expresiones tridimensionales.</p> <p>Disminución del tamaño de los objetos distantes. La línea de horizonte en los que tienen mentalidad visual</p>	<p>Observación de los cambios de color en la naturaleza, en los que tienen mentalidad visual. Reacciones emocionales ante el color en los que no tienen mentalidad visual</p>	<p>Primer ensayo consciente de estilización. Símbolos para profesiones. Función de los distintos materiales</p>	<p>Cooperación mediante:</p> <p>1) trabajo en grupo</p> <p>2) los métodos de trabajo</p> <p>3) los temas. Profesiones diferentes. Trajes y vestidos. Superposiciones. Acciones dramáticas en distintos medios. Acciones imaginadas y tomadas de poses (que tengan significado, tales como "fregando").</p> <p>Proporciones logradas poniendo el énfasis en el contenido. Colores correspondientes a distintos estados emocionales. Murales: "de aquí hasta allí".</p> <p>concepciones para cierto material. Modelado</p>	<p>No se usan lápices debido al alejamiento de las expresiones lineales.</p> <p>Pintura para carteles. Arcilla. Tizas. Recorte de linóleo. Tejidos. Madera. Metal. Acuarela. Aguada (acuarela y témpera). Pintura para carteles. Pinceles de cerda. Pinceles de pelo. Arcilla. Linóleo. Materiales para distintas concepciones: tejidos, metal, papel maché</p>

**Viktor LOWENFELD: Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires, 1980. (Original en inglés de 1947). Continuación, tercera parte:**

Etapa	Características	Representación de la figura humana	Representación del espacio	Representación del color	Diseño	Temas para la estimulación	Técnica
<b>Etapa de la decisión</b>  Crisis de la adolescencia 13 a 17 años	Conciencia de decisión, crítica hacia el medio.	Tipo visual  Acentúa la apariencia. Luces y sombras. Representa impresiones momentáneas.	Tipo visual  Representación de la perspectiva. Disminución aparente de objetos lejanos. Atmósfera.	Tipo visual  Aparición del color en la naturaleza. Reflexiones del color. Cualidades cambiantes del color en el medio, respecto de la distancia y el estado de ánimo. Actitud analítica. Impresionista	Tipo visual  interpretación estética de la forma, el equilibrio y el ritmo. Diseño decorativo. Acentuación de la armonía	Estimulaciones visuales y hápticas. Del medio y de la figura. De la apariencia y del contenido. Poses interpretativas. Bosquejo. Escultura. Gráfico. Diseño. Pintura. Murales	Croquis con lápices, óleo, témpera, acuarela. Pintura de caballete. Escultura mural con: materiales plásticos. Madera. Piedra
	2) Tipo háptico (25%) Medio de relación: el cuerpo. Preocupación: la autoexpresión y el enfoque emocional de las experiencias subjetivas	Tipo háptico  Acentúa las expresiones subjetivas. Cualidades emocionales. Proporciones de valor. Interpretaciones individuales	Tipo háptico  Perspectivas de valor en relación con el yo. Relaciones de valor de los objetos. Expresiones con línea de base	Tipo háptico  El significado del uso del color es expresivo y subjetivo. Uso del color local cuando no tiene importancia. Cambios de color con significación emocional. significado psicológico del color	Tipo háptico  Diseño emocional de cualidades abstractas. Diseño funcional. Diseño industrial		Arte gráfica: Recorte de linóleo. Grabado. Litografía, cedazo de seda. Esténciles. Pintura con soplete. Preparación de carteles. Letreros. Diseño: decorativo, funcional, industrial
	3) Tipo intermedio (25%) Las relaciones no están bien definidas en ninguno de los dos sentidos. Preocupación: la abstracción						

4.1.9. Rhoda KELLOG: Análisis de la expresión plástica del preescolar Madrid, 1979. (Original en inglés de 1969):

(Sólo abarca el período entre los 2 y 5 los años).

1. Estadio de los Patrones. Se inicia un poco antes de los dos años. El niño hace los Garabatos Básicos y dibuja algunos de ellos en Patrones de Disposición.

2. Estadio de las Figuras. Comienza entre los dos y tres años. En él se dibujan Formas de Diagramas Nacientes y Diagramas.

3. Estadio del Dibujo del Arte Espontáneo. Tiene lugar entre los tres y los cuatro años. El niño dibuja Combinaciones (unidades de dos Diagramas), Agregados (unidades de tres o más Diagramas), Mandalas, Soles y Radiales (que son tres tipos de estructuras lineales equilibradas).

4. Estadio Pictórico. Se accede hacia los cuatro años. Los dibujos representan figuras humanas, animales, casas, plantas y otros temas.

4.1.10. William IVES y Howard GARDNER: "Cultural influences on Children's Drawings. A developmental perspective" [Influencias culturales en los dibujos infantiles. Una perspectiva evolutiva] en Ott (1984):

1. El dominio de patrones universales (de 1 a 5 años). Durante estos primeros años los dibujos infantiles manifiestan rasgos comunes en cualquier tipo de cultura. Siempre y cuando los niños dispongan de los materiales necesarios para dibujar, comienzan a garabatear hacia los dos años. Durante su segundo año comienzan a controlar sus garabatos haciendo unos trazos junto a otros e imitando los trazos que hacen otros. Durante su tercer año crean formas simples como círculos o cruces y las combinan en

composiciones simples como mandalas. A los cuatro comienzan a reproducir esquemas simples como renacuajos y soles. Los esquemas van enriqueciéndose durante el quinto año y los dibujos de figuras humanas, casas, perros, coches, árboles y flores siguen modelos muy similares en todo el mundo.

Durante estos cinco años las influencias culturales son prácticamente nulas o muy pequeñas. A pesar de ello, el tipo de materiales e instrumentos para dibujar que tienen a su alcance, las actitudes de los adultos hacia sus dibujos y la significación y nombres que pueden atribuir a sus dibujos manifiestan la progresiva influencia del medio.

2. El florecimiento del dibujo. Es un período de transición que abarca desde los 5 a los 7 años. Los niños han adquirido, especialmente a través del lenguaje un gran dominio de las formas simbólicas dominantes de su cultura. Los esquemas gráficos para dibujar cada objeto se han diversificado de modo que una casa puede ser grande, pequeña, roja, etc. Son capaces de organizar los objetos en escenas y de seguir y rectificar el plan gráfico que tenían concebido. Es posible reconocer e interpretar perfectamente lo que dibujan sin explicaciones adicionales. El hecho de que el niño se encuentre en un momento de transición en el que las capacidades abiertas y flexibles propias de la especie humana comienzan a individualizarse según los modelos de cada cultura, confiere a los dibujos de estos años un especial encanto y atractivo.

Durante este período, especialmente a través de la escolarización y más especialmente del aprendizaje de la escritura, ciertas estrategias gráficas empiezan a ser dominantes según las culturas. Comenzar a dibujar desde la

izquierda hacia la derecha o a la inversa, y desde arriba hacia abajo, dependiendo bastante del tipo de normas imperantes en la escritura.

3. El apogeo de las influencias culturales: de los 7 a los 12 años. El niño está realmente interesado en dominar los modelos, esquemas y clasificaciones propios de su cultura. Para algunos significa una pérdida total de interés por el dibujo, para la mayoría es un período en el que desean que sus dibujos se parezcan a las cosas tal y como son. El realismo visual es una propensión generalizada. Pero en este período las influencias culturales son notorias. Así como en edades anteriores podía ser difícil distinguir cuál era la procedencia cultural de un dibujo infantil, ahora los rasgos comienzan a ser inconfundibles. Así los niños europeos tendrán mucho más interés que los pertenecientes a otras culturas en lograr representaciones perspectivas.

(Pág. 13-30)

Entre los estudios antes citados, destaca el de Viktor Lowenfeld, por el impacto que ha tenido en el campo educativo desde su publicación en 1947 y que aún se mantiene como clásico de referencia para la comprensión y didáctica del arte infantil.

Para Lowenfeld todos los niños atraviesan una serie de etapas bastante definidas al dibujar. Define el desarrollo del gesto gráfico infantil como un proceso continuo en donde las etapas son puntos intermedios en el curso de un proceso global. Aún cuando la clasificación de Lowenfeld hace una aproximación cronológica, señala que es muy difícil determinar con exactitud dónde termina una etapa y dónde comienza la otra, puesto que cada proceso, es individual y depende de las características particulares de cada niño/a.

Precisamente la Teoría del Desarrollo de la Capacidad Creadora de Lowenfeld, está basada en el proceso de madurez espontáneo de cada niño/a. Es decir, propone un modelo de educación artística centrado en las características, intereses, y necesidades del pequeño/a, que el docente debe conocer y estimular. Este modelo consiste fundamentalmente en motivar al niño/a por medio de un ambiente de libertad, que proponga los materiales adecuados a su edad.

Con Lowenfeld los clásicos libros de láminas para colorear son dejados a un lado, pues inhiben la capacidad creativa del niño/a, y le limitan a repetir estereotipos. Por el contrario, se debe estimular al niño/a para que explore y descubra por sí mismo las formas o “esquemas”, y a través de múltiples ensayos de estos esquemas, logre conquistar los conceptos fundamentales de la figura, el color, el espacio, el valor, la perspectiva, y muchos otros.

La concepción de la educación artística abierta de Lowenfeld, no considera que sea necesaria una planificación y secuencia curricular de la educación artística, pues confía en la capacidad creativa natural del niño/a, por eso pone especial énfasis en el proceso antes que en el producto, en definitiva, en el dibujante y no en el dibujo logrado.

El modelo educativo del autor, aportó grandes cambios a la forma en que tradicionalmente se venía planteando la educación artística, en consecuencia se evitó dirigir el desarrollo artístico del niño/a hacia el modelo adulto, favoreciendo el despliegue natural del proceso evolutivo creador. De esta manera se generó una especie de temor por “enseñar” y se indujo al/la docente a ser más un facilitador/a de experiencias y ambientes promotores de la creatividad infantil espontánea, que un enseñante.



Sin embargo, como refiere Marín (s/a), debió transcurrir más de un cuarto de siglo para que el modelo educativo de Lowenfeld, comenzara a ser revisado cuestionando algunos de sus principios y se reconsideraron las virtudes de los procedimientos tradicionales. Investigaciones como la de Edwards (1984), citada por Marín (s/a), plantean la cuestión de si es o no conveniente que los niños aprendan a dibujar realistamente. La autora no duda en contestar afirmativamente en su libro *Aprendiendo a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Para ella, aprender a dibujar de forma realista no sólo es conveniente en la enseñanza artística, sino que también debería considerarse como una actividad necesaria para desarrollar plenamente todas las capacidades y dimensiones de la persona.

Edwards describe un conjunto de ejercicios que recuerdan directamente los conocidos antiguamente en el oficio pictórico: invertir las imágenes para poder captar mejor su organización gráfica independientemente de lo que esté representado; fijarse más en el espacio “vacío”, que delimita las figuras, que en su “espacio interior” para dibujar su contorno. Estas técnicas, que tradicionalmente se habían justificado como recursos para agudizar la exactitud del sentido de la vista, son más bien -según Edwards- procedimientos para “activar” las funciones y preponderancia del hemisferio cerebral derecho. Su libro ha vuelto a suscitar la atención por los tratados y cartillas para el dibujo, que prefigurados por Leonardo Da Vinci, proliferaron durante los siglos XVIII y XIX en toda Europa. (Marín, s/a, pág. 17)

A partir de estos argumentos, la discusión se inclinó entonces a considerar que el llamado desarrollo *natural* dista mucho de ser tal, puesto que es evidente la influencia del entorno artístico del niño/a más allá de todos los intentos por mantenerlo al margen. Al respecto, Gardner (1993) afirma que es difícil documentar procesos de desarrollo natural, “no intervenidos”, y que

ciertas características de lo que comúnmente se define como “sujeto desarrollado” son más deudoras del proceso de escolarización que del crecimiento biológico.

Sin embargo, la teoría de Vigotsky contribuyó a equilibrar la cuestión, cuando determinó que el desarrollo es artificial, en tanto que es social y que está escolarmente influido. Esta afirmación es respaldada por el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) definida como “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1988, pág. 133). De acuerdo con este principio, el aprendizaje social es lo que promueve el desarrollo individual, es decir, lo que el pequeño/a es capaz de realizar hoy en la interacción con otro niño/a o adulto, a la larga se transformará en un logro independiente.

Para Vigotsky “lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante”. (Vigotsky, 1988, pág. 138).

Ahora bien, lo que Vigotsky propone es que el niño/a trabaje en función de un logro que necesite alcanzar y no sobre los logros ya consolidados. La ZDP consiste entonces en trabajar con un adulto u otro par más capacitado, sobre un concepto que el niño/a desarrollará en un futuro próximo, de lo contrario no se considerará eficaz cualquier trabajo en cooperación con alguien que sepa más.

Con esta teoría Vigotsky reivindica el papel del aprendizaje organizado para la construcción de los procesos evolutivos, que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. De manera que la transferencia de conocimientos de los que saben más a los que saben menos, puede hacerse efectiva en cualquier práctica de enseñanza efectiva.

Por esta vía se llega a la conclusión de que el desarrollo de las etapas del arte infantil, debe estar respaldado por un currículo secuenciado, que organice las actividades bajo un enfoque de construcción colectiva del conocimiento, en un ambiente de libertad donde confluyan las acciones de todos los que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El/la docente debe tener conciencia de que su rol es el de facilitador/a de los procesos de las artes gráfico-plásticas, de una forma sugerente, que no intervenga coercitivamente, sino que promueva y potencie la evolución personal. Al mismo tiempo su rol es el de mediador/a del aprendizaje, a través de una metodología que ofrezca la ayuda colateral necesaria, para que el niño/a alcance los conocimientos y habilidades acordes con su etapa evolutiva. En este contexto, la mediación se entiende como “el proceso mediante el cual se produce una interacción social entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta, con el propósito de producir un conocimiento”. (Ministerio de Educación, 2005, pág. 43)

Con base en los fundamentos teóricos desarrollados en el presente trabajo, se consideró necesario plantear una Propuesta Metodológica para el Desarrollo del Arte en la Educación Inicial. Se propone para tal fin el Taller de Arte Infantil como la opción metodológica más acertada para fomentar el proceso de autoexpresión infantil con fines didácticos.

El Taller de Arte Infantil debe consolidar los aspectos hasta aquí tratados, la autoexpresión infantil; el valor del arte para el desarrollo de las esferas de la personalidad infantil; la educación de la sensibilidad estética del niño/a y las etapas del arte infantil. Con ese propósito se expondrán a continuación los principios y acciones que deben orientar el taller de arte infantil.

## CAPÍTULO V

Propuesta metodológica para el desarrollo del arte en la educación inicial:

El taller de arte infantil

### 5.1. Definición de taller de arte infantil

La modalidad más adecuada para desarrollar actividades de expresión gráfico-plástica es el taller de arte infantil. La dinámica del taller ofrece múltiples posibilidades acordes con la organización del espacio, el tiempo, los recursos y especialmente la interacción, propicia para la actividad artística. El taller es la experiencia metodológica idónea para consolidar los procesos de la Educación por el Arte.

Para Muñoz, Burbano y Vizcaíno (2001) “El taller es fundamentalmente un conjunto de relaciones y acciones encaminadas a adquirir y desarrollar el conocimiento en una estrecha y coherente relación de lo teórico con lo práctico y viceversa” (pág. 48). De tal manera que el taller es un espacio en el que se desarrollan procesos dinámicos bajo la idea de “aprender haciendo”, en este sentido las actividades que se realizan, son muy diversas y pueden cambiar de taller a taller, con la finalidad de activar en los niños/as las habilidades y actitudes que los capacitan para plantear y resolver problemas en los distintos ámbitos de la experiencia.

Existe un gran número de ventajas que pudiéramos señalar acerca de las bondades de la expresión artística bajo la modalidad de taller, la primera de ellas es el hecho de que el taller favorece la formación integral del individuo,

al tiempo que integra los procesos de cooperativismo y solidaridad, fundamentales para operar en la Zona de Desarrollo Próximo.

Por una parte, la dinámica de interacción del taller, se desarrolla bajo un enfoque democrático, donde prevalece el respeto por las ideas propias y las de los demás, la tolerancia, la pluralidad de ideas y el consenso en la toma de decisiones. El taller es entendido en este sentido, como un conjunto de experiencias para realizar juntos, con un método de trabajo participativo y productivo funcional, donde cada componente es indispensable y totalizante. El trabajo de equipo, implica entre otras cosas, curiosidad, descubrimiento, lógica, disciplina, placer por la creación y por la comunicación afectiva y efectiva. Cada uno de estos procesos ayuda al pequeño/a a reducir progresivamente la conducta egocéntrica propia de la edad preescolar.

Por otra parte, al quedar eliminados en el taller todos los mecanismos de represión, los niños/as se mueven en un ambiente psicológico que les ofrece la seguridad necesaria para tomar decisiones, lo cual promueve su autonomía y desarrolla su autoestima, al tiempo que les permite descubrir y apropiarse conscientemente de la multiplicidad de lo sensible y disfrutar la experiencia estética.

Otra de las bondades del taller es que contribuye a formar en los niños/as criterios propios, no sólo desde el punto de vista estético, sino que en términos generales favorece la capacidad para identificar y asumir ideas propias acerca de aquello que les produce placer o displacer, gusto o disgusto. Estos criterios “para la vida”, son los que forjan una personalidad analítica, crítica, autónoma, que ejerce cabalmente su condición humana.

Una de las características más enriquecedoras de la actividad artística desarrollada bajo la forma de taller, es que en esta modalidad se pone de manifiesto la esencia lúdica del ser humano. Al respecto, Schiller (1963) afirma que la sociedad moderna tiende a considerar al individuo sólo bajo su aspecto profesional, y por tanto, a limitarlo haciendo de él un ser fragmentario y especializado. Es necesario reestablecer en él la armonía integral de su ser. Esta es la tarea de la educación de la sensibilidad estética. Pero para ello, añade Schiller, toda experiencia estética debe ser sinónimo de juego.

Debemos aclarar que para Schiller (1963), el juego del niño/a y del/a adulto/a no implican simplemente una diversión, sino algo de suma importancia. En este sentido el arte no es exactamente un juego, pero si es análogo a él, porque ninguno de los dos, ni el juego, ni el arte, someten al individuo a normas y pautas impuestas, sino que en el arte y en el juego el hombre se mueve únicamente de acuerdo con reglas y obligaciones autoimpuestas. Por lo tanto, juego y arte son la máxima expresión de libertad y creatividad humana, son la realización plena de la naturaleza del hombre, para Schiller, el hombre no es del todo hombre, más que cuando juega.

Por su parte Vigotsky (2003) afirma que el terreno donde germina la imaginación creadora es el juego infantil, esta afirmación constituye un fundamento teórico por excelencia del taller de arte infantil. Parafraseando su tesis, el juego no es un simple recuerdo de las impresiones vividas, sino que viene a ser la reelaboración creadora de esas mismas impresiones. Es un proceso mediante el cual el niño/a combina los datos de la experiencia para construir una realidad nueva, con la cual satisfacer sus curiosidades y necesidades. Pero precisamente porque la imaginación construye a partir de los datos que obtiene de la realidad, se hace necesario que el niño/a crezca

en un ambiente rico en estímulos, que alimenten de forma adecuada su imaginación, e impulsen toda su acción creadora.

Es tal la importancia de la integración del aspecto lúdico a las situaciones de aprendizaje, que el Ministerio de Educación (2005) reconoce el eje lúdico como un medio de aprendizaje que debe ser propiciado en armonía con los otros dos ejes curriculares de la Educación Inicial, el eje afectividad y el eje inteligencia. En las bases curriculares se señala que:

“La adopción del aspecto lúdico en las situaciones de aprendizaje requiere de la utilización de una pedagogía organizada con base a estrategias didácticas que valoren el placer de jugar y aprender. En este sentido el/la docente como mediador/a debe propiciar escenarios de juegos entre grupos que garanticen la interacción entre los niños y niñas, la comunicación y expresión oral artística y creativa en un ambiente de apoyo que fomente la confianza y la creación libre”.  
(Ministerio de educación, 2005, pág. 43)

Es importante destacar el valor pedagógico que tienen estas ideas, pues admiten la necesidad de ampliar el caudal de experiencias del niño/a, si se le quieren proporcionar bases suficientemente sólidas para su actividad creadora. Hablar de la experiencia, sería un tema que abarcaría un análisis mucho más profundo del que concierne a la temática de este trabajo, sin embargo, puede decirse que la definición más sencilla de experiencia radica en todo aquello que el ser humano percibe a través de sus propios sentidos. Es necesario que el taller utilice entonces esas experiencias, enfocándolas y canalizándolas, para guiar los actos y pensamientos del niño/a que le permitan generar a su vez nuevas experiencias.



Además de las ideas señaladas anteriormente, Muñoz y otros (2001) añaden otra serie de ventajas del taller, las cuales se resumen así:

- El interés educativo de los talleres, radica en que las mejoras se dejan sentir progresivamente.
- Una clase de estructura tradicional, solo hará notar los niños espontáneos, “brillantes” o por el contrario los que tienen algunas dificultades de adaptación.
- Los niños tranquilos y tímidos que participan poco en una actividad colectiva, son estimulados cuando se encuentran en un taller con un número reducido de compañeros a:
  - Contribuir de forma activa en los trabajos.
  - A comunicarse con otros.
  - A “probarse” fuera de la mirada del grupo de clase.
- Esta mayor libertad revelará la verdadera naturaleza del niño, (sus gustos, sus aptitudes, sus reacciones ante diversas situaciones).
- Esto permitirá al adulto una observación mucho más precisa, así como un mejor conocimiento de cada niño.
- Cada niño podrá seguir su propio ritmo, y escoger su actividad.
- El adulto podrá ayudarlo individualmente y proporcionarle un trabajo más acorde con sus necesidades.
- La personalización de la acción educativa, favorecerá igualmente el acceso a la autonomía.
- En los talleres, el adulto podrá distanciarse de vez en cuando de la actividad del niño, sin abandonar su rol; el de organizar, animar y armonizar la vida de la clase.

Cada uno de los aspectos antes señalados, evidencian la importancia del/la docente, no sólo como facilitador/a de un ambiente físico y psicológico en

donde puedan cristalizarse estas ventajas, sino principalmente como mediador/a de los procesos del arte infantil. En efecto, su acción pedagógica debe estar abocada a intervenir, y no a interferir, la libre expresión artística del niño/a.

## 5.2. Fundamentos del taller de arte infantil

Todas las experiencias de aprendizaje desarrolladas en el taller, deben estar sustentadas por un marco pedagógico que conduzca hacia una acción educativa acertada. El Currículo de Educación Inicial (2005) sostiene que el aprendizaje humano debe fundamentarse en la integración de los cuatro pilares de la educación, señalados por la UNESCO:

- Conocer: el conocimiento se verifica como comprensión, como acciones, como conducta, como lenguaje, parte de la interacción con el objeto de estudio y otros sujetos.
- Hacer: para influir en el entorno hacen falta técnicas y métodos, utilizados con intencionalidad.
- Convivir: la necesidad de “aprender a vivir juntos conociendo a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad” en la búsqueda de “crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos”.
- Ser: la síntesis de los tres pilares anteriores, lo que demuestra que el ser humano es la construcción de las experiencias de toda una vida.  
(Ministerio de Educación, 2005, pág. 40)

Los principios del Taller de Arte Infantil se elaboran sobre la base de estos constructos epistemológicos. Para que una experiencia de aprendizaje

artística sea realmente efectiva, debe ser comprendida por el niño/a, puesto que sin comprensión no hay conocimiento, lo que hay es memorismo, repetición y falta de significado. De modo que el proceso de enseñanza y aprendizaje implica la acción directa del educando sobre el medio para conocerlo y transformarlo, de esta manera el niño/a construye su conocimiento en relación directa con su realidad natural, histórica y social. En la enseñanza artística tradicional por el contrario, el aprendizaje gira en torno a actividades predeterminadas, con objetivos precisos que no están relacionados con la realidad diaria. Estas actividades pierden sentido para el niño/a cuando son disfuncionales y no puede transferirlas a la vida cotidiana, en este punto dejan de ser significativas.

Una actividad es significativa para el niño/a cuando tiene un significado, cuando ve en ella alguna utilidad, o cuando simplemente le resulta entretenida o divertida. Para Ausubel (1983):

“el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante pre-existente en la estructura cognitiva del niño/a, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" para las primeras” (pág. 18).

Sólo en esta medida el aprendizaje surtirá efecto y el pequeño/a podrá posteriormente utilizar el conocimiento adquirido, en una situación distinta.

En este sentido, el Taller de Arte Infantil ofrece el marco adecuado para el desarrollo de la labor educativa, el principio de “aprender haciendo” constituye el marco metodológico que favorece el conocer, el hacer y el convivir. El conocer con significado, que parte de las ideas y experiencias del niño/a; el hacer, a través de experiencias planificadas con base en las necesidades, intereses y capacidades del niño/a; el convivir para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales que favorecen el desarrollo social del niño/a; y el ser, que conlleva al desarrollo de su esencia individualidad.

A continuación se presentan algunos principios fundamentales que deben tomarse en cuenta para la eficacia del taller:

- Se parte de la convicción de que todos los niños/as poseen un potencial creativo propio.
- La estimulación del potencial creativo se logra a través de la creación de un ambiente apropiado.
- Las diferentes áreas artísticas constituyen el mejor y mayor número de posibilidades para fomentar el desarrollo de la expresión creadora.
- En los talleres se llevan a cabo actividades artísticas integrales.
- En el taller de arte infantil se desarrolla una actividad creadora permanente.
- En el taller de arte pueden desarrollarse capacidades que llevan a la conducta creativa en otros campos.
- El taller de arte infantil favorece en el niño/a la utilización de todos los sentidos para descubrir los problemas que le rodean y aportar soluciones:
  - Aprende a descubrir muchas ideas en poco tiempo.
  - Se adapta rápidamente a situaciones nuevas.

- Se atreve a recorrer caminos nuevos y diferentes.
- Experimenta con materiales nuevos para conocerlos y transformarlos.
- Aprende a abstraer, sintetizar y organizar lo que sus sentidos perciben.
- Desarrolla la capacidad de preguntar y preguntarse de manera divergente.
- Halla respuestas.
- Descubre nociones de forma y orden; de volver a empezar; de reestructurar y encontrar nuevas relaciones.

### 5.3. Justificación del taller de arte Infantil

A este punto podemos preguntarnos, cuáles son las razones que justifican ofrecer un espacio para la construcción individual y colectiva de la sensibilidad estética del niño/a del nivel inicial. En primer lugar hay que señalar que la estructura curricular del Nivel Inicial, comprende tres áreas fundamentales de aprendizaje, el área de formación personal y social, el área de relación con el ambiente, y el área de comunicación y representación. Como lo señala el Ministerio de Educación (2005, pág. 55) cada una de las áreas implica una serie de componentes distintos, a saber:

- a) Formación personal y social: hace referencia al derecho que tiene el niño y la niña de seguridad y confianza en sus capacidades. Implica la aceptación y aprecio de su persona, el conocimiento de su cuerpo, de su género, la construcción de su identidad como persona e integrante de una familia y una comunidad, a partir de las interacciones con otras personas:

grupo familiar, maestros/as y otros adultos significativos. Los componentes del área de Formación Personal y social son: identidad y género, autonomía, autoestima, cuidado y seguridad personal, expresión de sentimientos, convivencia, interacción social, normas, deberes y derechos, costumbres, tradiciones y valores.

- b) Relación con el ambiente: en el currículo el ambiente es considerado como un todo con una connotación ecológica, lo que implica la oportunidad de colocar al niño/a frente a experiencias de aprendizaje con el medio físico, social y natural que lo rodea. Los componentes del área Relación con el Ambiente son: tecnología y calidad de vida, características, cuidado y preservación del ambiente, relación entre objetos, seres vivos y situaciones del entorno, procesos matemáticos: relaciones espaciales y temporales, medida, forma, cuantificación, peso, volumen, serie numérica.
- c) Comunicación y representación: esta área se contempla como mediadora de las demás. Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo interior y exterior del individuo. En ella se articulan la comprensión y la utilización del lenguaje y las otras formas de representación, para canalizar los sentimientos y emociones de los niño/as, con el propósito de convertirlo en una fuente de disfrute y placer, así como también propicia aprender a comunicarse en contextos múltiples, para establecer relaciones sociales progresivamente complejas. Los componentes de esta área son: lenguaje oral, lenguaje escrito, expresión plástica, expresión corporal, expresión musical, imitación y juego de roles.

Como puede observarse, el área de Comunicación y Representación, es un elemento integrador del Currículo de Educación Inicial. Dentro de esta área se desarrollan todos los procesos de la comunicación, entre ellos el arte. Más aún, el arte es inherente a la educación, como eje articulador del resto de los saberes. El taller de arte infantil se justifica entonces, en la medida en que hace posible la interacción del arte con los distintos componentes del currículo.

Vinculación del taller de arte infantil con las áreas de aprendizaje del Currículo de Educación Inicial:

Área de aprendizaje	Vinculación con el taller de arte
Formación personal y social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El taller parte de los temas mas cercanos y concretos al niño/a.</li> <li>• Propicia actividades donde el niño/a pueda intercambiar ideas, representar roles, responder preguntas acerca de las situaciones vividas y representar en forma gráfico-plástica las experiencias descritas.</li> <li>• Utiliza materiales con los que el niño/a pueda elaborar sus propias conexiones entre: Las situaciones y roles observados en el mundo exterior y sus acciones internas o formas de representar el mundo que le rodea.</li> <li>• Fomenta la actitud y el pensamiento creativo indispensables en la sociedad actual.</li> <li>• A través del respeto a las inquietudes y críticas, se desarrolla y afirma la seguridad y auto-estima del niño/a.</li> <li>• Le permite aceptar sus limitaciones y reconocer todas sus posibilidades.</li> <li>• Está dirigido a formar individuos hábiles, con iniciativa y recursos, en la solución de problemas, capaces de asumir y dirigir cambios.</li> </ul>
Relación con el ambiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomenta el aprendizaje por descubrimiento.</li> <li>• Permite al niño/a explorar objetos, y participar en experiencias significativas.</li> <li>• Introduce progresivamente vocabulario especializado.</li> <li>• Incentiva a descubrir la utilidad y aplicación de lo aprendido en la solución de nuevas experiencias.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimula a expresar artísticamente lo aprendido.</li> <li>• Fomenta la conciencia ecológica y ambientalista.</li> <li>• Ofrece al niño/a experiencias donde la curiosidad infantil es de provecho para la solución creativa de problemas.</li> <li>• Los materiales son variados y de fácil manipulación.</li> <li>• Enfatiza en situaciones de aprendizaje creativas y dinámicas.</li> <li>• Aplica y asocia los conceptos que se desarrollan en la edad preescolar: forma, tamaño, línea, dirección.</li> <li>• Favorece la introspección de las nociones lógico-matemáticas: número, cálculo, seriación, clasificación.</li> <li>• Promueve el desarrollo de ideas y experiencias para la vida práctica.</li> <li>• Estimula la elaboración de preguntas acerca del cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué de las situaciones vividas.</li> </ul>
Comunicación y representación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El talento artístico puede identificarse y estimularse desde temprana edad.</li> <li>• Lo más importante es el proceso y no el producto.</li> <li>• Fomenta en el niño/a la seguridad emocional y un placentero estado de bienestar físico y mental.</li> <li>• Se crea una estrecha vinculación entre el desarrollo del potencial creativo y el equilibrio emocional del individuo.</li> <li>• El lenguaje es para el niño/a el instrumento a través del cual se comunica y se relaciona con el medio que le rodea.</li> <li>• El programa de creatividad y expresión plástica le permite al niño/a descubrir otros medios de expresión diferentes del lenguaje oral.</li> <li>• El uso creativo del lenguaje implica para el niño/a preescolar no sólo el perfeccionamiento de la habilidad de <i>comunicar</i> sino además de la habilidad para <i>escuchar</i>, elemento clave para su sano desarrollo psico-social.</li> <li>• El niño/a puede reconocer las experiencias corporales y musicales como formas de creación artística, lo cual estimula su capacidad y deseo de participación.</li> <li>• Las experiencias concretas y reales motivan a los niños a crear y expresarse artísticamente.</li> <li>• Proporciona al niño/a fundamentos para la acción reales, placenteros y de total realización.</li> </ul>



#### 5.4. Objetivos del taller de arte Infantil

A la hora de formularse los objetivos del taller de arte infantil, el/la docente debe poder dar respuesta a preguntas relacionadas con las características particulares de su grupo, tales como, ¿Qué aprenderemos? ¿Para qué lo aprenderemos? ¿Cómo lo aprenderemos? ¿Con qué lo aprenderemos? ¿Cómo lo evaluaremos?

Los objetivos dan respuesta a las preguntas ¿qué aprenderemos? y ¿para qué lo aprenderemos? mientras que la metodología resuelve la pregunta ¿cómo lo aprenderemos? Por su parte la didáctica responde a ¿con qué lo aprenderemos? y finalmente la evaluación indica ¿cómo lo evaluaremos?

Objetivo general del taller de arte Infantil:

- Desarrollar la sensibilidad estética y la capacidad creadora de cada niño/a.

Paralelamente cada docente definirá los objetivos específicos que suelen ser diferentes según el caso. A continuación se consideran algunos objetivos específicos que pueden plantearse dentro del taller.

Objetivos específicos:

- Lograr que el niño/a descubra , valore y exprese su potencial creativo
- Incrementar la confianza y la seguridad en sí mismo.
- Favorecer una mayor expresión de sus ideas y sentimientos.
- Promover su sensibilidad y gusto estético.
- Fomentar la creación de un sistema propio de trabajo.
- Promover la adquisición de criterios propios.

- Estimular su capacidad de observación.
- Desarrollar su sentido crítico.
- Incentivar el pensamiento divergente.
- Sensibilizarlo por el medio ambiente.
- Desarrollar sus aptitudes y habilidades.
- Enriquecer su desarrollo socioemocional.
- Estimular la curiosidad y el deseo de experimentar.
- Potenciar el pensamiento y la imaginación.
- Facilitar su incorporación solidaria a una actividad grupal, donde aprenda a respetar y a ser respetado.

Es preciso que los objetivos sean claros y estén definidos en orden de importancia, para plantear pocos a la vez. Es importante que el niño/a tenga claro lo que debe esperar de sí mismo/a, así como lo que el/la docente espera de el/ella.

Los objetivos deben ser planteados en términos de su factibilidad, evaluando el tiempo, el espacio y los recursos de los que se dispone. Es conveniente redactar los objetivos para tener la posibilidad de volver a ellos durante el proceso, cada vez que sea necesario. De esta manera el/la docente evitará desviarse de la esencia de los objetivos planteados.

#### 5.5. Metodología del Taller de arte Infantil

La metodología da respuesta a la pregunta ¿cómo lo aprenderemos? Sin embargo, no puede afirmarse que existe un método único y unívoco, para desarrollar las estrategias didácticas del taller, puesto que cada grupo de niños/as, así como su experiencia y contexto son distintos. No obstante, independientemente de la metodología utilizada en cada caso, existen ciertos

criterios que el/la docente debe tomar en cuenta a la hora de poner en marcha el taller. La Universidad Nacional Abierta (1987) propone los siguientes:

- Las actividades del taller son programadas y planificadas siguiendo un criterio psicoevolutivo, de acuerdo con los intereses y necesidades del niño en sus diferentes etapas.
- Los grupos no deben ser excesivamente grandes.
- La metodología es dinámica, el niño tiene un rol proactivo.
- El docente es participante activo del proceso.
- El ambiente es flexible, cordial, de participación y respeto mutuo.
- Los materiales son variados (estructurados e inestructurados). Acordes a la edad y las características del niño. Están dispuestos a su alcance y son rotados con frecuencia.
- Se estimula el proceso y se reconoce el producto.
- Se favorece la integración y apropiación del medio social, cultural y ecológico que nos pertenece.
- Se aprende haciendo. Se hace jugando y experimentando.

En síntesis, la clase en talleres permite ofrecer a los niños/as los juegos que aún necesitan y las actividades que les permiten construir progresivamente su propia personalidad y desarrollar sus aptitudes específicas.

#### 5.6. Didáctica del taller de arte infantil

La didáctica es la puesta en práctica de las estrategias que se plantea el/la docente a la hora de proponer una situación de aprendizaje. Las estrategias son un conjunto planificado de acciones y técnicas que conducen a la consecución de los objetivos preestablecidos.

En el taller de arte infantil se puede ofrecer al niño/a una gran variedad de técnicas gráfico-plásticas, que el docente va introduciendo de acuerdo con el nivel, las características, limitaciones y potencialidades del grupo, de modo que los niños/as puedan trabajar a su propio ritmo. Lo importante es que estas técnicas permitan al niño/a expresarse libremente, fuera del control prescriptivo del adulto, pero que al mismo tiempo ofrezcan al/la docente la posibilidad de mediar los procesos de desarrollo implícitos.

Existen múltiples posibilidades didácticas y es tarea del/la docente buscar aquellas que mejor se adecuen a las necesidades de su grupo, sin embargo, abordaremos las tres modalidades básicas de la expresión gráfico-plástica, dibujo, pintura y modelado, que no deben faltar en el programa del taller de arte infantil, por la riqueza de aportes que proveen al desarrollo de la educación por el arte.

1. El dibujo, es la manifestación primigenia y original, de la necesidad expresiva del ser humano. A través del dibujo se realizan diversos trazos sobre un soporte, utilizando un instrumento de dibujo, que deja como resultado estructuras lineales, puntos y formas interconectadas entre sí, de acuerdo con el grado de madurez neuro-fisiológica del dibujante. El dibujo se inicia con el proceso de garabateo, atravesando por distintas etapas, hasta lograr el arte figurativo y la conquista del espacio simbólico representado por la hoja en blanco.

Un dibujo es un documento valioso que revela la personalidad del niño/a, denota sus distintos estados de ánimo y debe entenderse también, como la búsqueda de la interpretación y la comunicación de su comprensión del mundo que le rodea.

Por esta razón el dibujo es la técnica más importante y la primera que debe ofrecerse, no solamente en el contexto del taller de arte infantil, sino a lo largo de toda la jornada diaria.

Durante los primeros estadios se debe propiciar el dibujo libre, que conduzca a la satisfacción de las necesidades de kinestésicas y expresivas del pequeño/a, más tarde y de acuerdo con el proceso madurativo, se irán incorporando técnicas y materiales variados de dibujo que promuevan niveles más altos de complejidad representativa.

2. La pintura, es una técnica que incorpora la utilización del color en diferentes texturas sobre distintos soportes. La pintura es una recreación de la sensibilidad del niño/a, por eso es una experiencia altamente gratificante.

En los primeros estadios se busca favorecer el descubrimiento libre de los colores, la exploración de las combinaciones, las cantidades. La pintura dactilar es un medio ideal de apropiación de las características de la pintura y permite además la ejercitación de las destrezas motrices finas.

Con los niños mayores se incorporaran procesos de comprensión de la tonalidad, la degradación, el valor, así como la utilización del espacio. La técnica puede enriquecerse además con la utilización de distintos instrumentos de pintar, como pinceles de varios grosores, pitillos, hojas, vegetales, y sellos. El cambio de los soportes también puede formar parte de la experimentación, así como la disposición de la hoja en distintas formas, horizontal, vertical, sobre el piso, en pliegues continuos, o sobre caballetes. La pintura mural es excelente

para fomentar procesos de cooperativismo y el disfrute de experiencias al aire libre.

3. El modelado, es una técnica que incorpora la experimentación con formas tridimensionales. A través de esta modalidad el niño/a satisface su necesidad sensorial de jugar con la materia y vive el material plástico como una prolongación de su propio cuerpo.

Las primeras experiencias de modelado deben permitirle al niño/a la libertad de jugar directamente con las masas de modelar. Estas masas pueden consistir en la convencional platilina escolar, o el uso de distintos ingredientes de fácil acceso para elaborar masas caseras, por ejemplo con harina de trigo y agua, pastas con jabón crema de manos y goma escolar o, sencillamente, preparando barro con agua y tierra. La arcilla ofrece amplias posibilidades didácticas a la hora de modelar, y su textura resulta muy agradable para la mayoría de los niños/as. Con ella se pueden incorporar diversas técnicas moldeables con resultados sorprendentes.

Una vez que los pequeños/as hayan experimentado libremente el material plástico, se pueden introducir técnicas con otros materiales como coladores, espátulas, moldes para cortar galletas, que ofrecerán nuevas posibilidades y nuevos retos para experimentar más allá de lo convencional.

Lo importante de las estrategias es que sean planificadas siguiendo el hilo conductor del proceso de maduración de los niños/as, éste dará las pautas en cuanto al tiempo, los ritmos, los materiales y las estrategias de intervención del/la docente. La condición principal es que cada situación de

aprendizaje permita la libre expresión y progresivamente la adquisición de logros de manera autónoma.

#### 5.7. Evaluación del taller de arte infantil

La evaluación es un proceso fundamental en el taller de arte infantil, es continuo e integral y permite retroalimentar el proceso para observar el logro de los objetivos trazados y fijar nuevos objetivos.

La evaluación en el taller de arte infantil, es cualitativa y consiste en sistematizar un proceso de observación objetiva del niño/a, donde se valora el desarrollo de las áreas de la personalidad y los aprendizajes, para luego analizar la información observada y generar nuevas situaciones de aprendizaje.

El/la docente debe tomar en cuenta las tres principales formas de evaluación:

- a) la autoevaluación, es reflexiva y según Sefchovich y Waisburd (1987) permite al niño/a “la oportunidad de autoevaluar su trabajo, de lo cual es perfectamente capaz, (...) establecer su guía interna, y saber qué quiere y qué le gusta. En síntesis, a conocerse mejor”. (pág. 47)
- b) la coevaluación, a través de la cual los miembros del grupo se observan mutuamente valorando el proceso y los resultados obtenidos durante la experiencia. Esta forma de evaluación permite al niño/a entender los distintos puntos de vista, aceptar las críticas de sus compañeros/as y aprender a formular sus propios criterios.

- c) La heteroevaluación: es la evaluación externa que generalmente es hecha por el docente de forma individualizada a cada alumno, o por algún docente especialista. Por lo general ésta es la forma de evaluación más utilizada y lamentablemente no se aprovechan los beneficios de las dos anteriores.

Una evaluación integral debe ser la síntesis de las formas de evaluación internas y externas. También es importante que el taller ofrezca al niño/a la posibilidad de evaluar al/la docente, sus estrategias, así como el ambiente de aprendizaje.

El Currículo de Educación Inicial señala además, tres tipos de evaluación: a) la evaluación diagnóstica, cuyo propósito es conocer el punto de partida y dar pautas para planear la mediación pedagógica; b) la evaluación continua, que se realiza durante todo el periodo escolar, con la finalidad de reconocer o identificar los aprendizajes y el nivel de desarrollo alcanzado por los niños/as después de un periodo de mediación pedagógica y, c) la evaluación final, que consiste en comparar los resultados obtenidos al concluir el período escolar con los propuestos a su inicio. Permite identificar los aciertos y limitaciones de la acción pedagógica para formular nuevas propuestas en la planificación del trabajo para el siguiente período (Ministerio de Educación 2005, pág. 74).

Para que la evaluación sea asertiva, el/la docente debe utilizar instrumentos de evaluación adecuados que le permitan dejar un registro global de los procesos que se llevan a cabo. Para la evaluación diagnóstica es conveniente realizar entrevistas estructuradas y semi-estructuradas a los padres y/o familiares con el fin de conocer los patrones de crianza, el ambiente familiar y la historia de vida que trae el pequeño/a.



Para abordar la evaluación continua y la final, son muy útiles las escalas de estimación y los registros de observación. En el caso específico de la evaluación del proceso de creación artística, deben utilizarse instrumentos, concretos, en este sentido es conveniente que el/la docente investigue en la bibliografía especializada, cuál instrumento puede serle de utilidad, según los aspectos que desea observar.

El estudio realizado por Martínez y Gutiérrez (1998) ofrece una Propuesta de Evaluación Cualitativa del Lenguaje Iconográfico del Niño/a, a través de una serie de preguntas, clasificadas de acuerdo con los estadios de desarrollo infantil, las cuales pueden ayudar al/la docente a valorar los indicadores emocionales, perceptuales y cognitivos, estéticos, creativos, así como el análisis de las formas, presentes en las soluciones gráficas de los niños/as.

Otras estrategias sencillas sobre cómo evaluar, son las citadas por Sefchovich y Waisburd (1987):

- d) En las puestas en común al terminar el trabajo práctico.
- e) Por medio de gráficas.
- f) Por medio de cuadros sinópticos.
- g) Archivar trabajos de los niños y observar su proceso de desarrollo.
- h) Pautas de observación de cada niño y del grupo en conjunto (pág. 71).

El Currículo de Educación Inicial (2005), propone la técnica de la pregunta como estrategia para medir los logros y limitaciones de los pequeños/as. La pregunta debe ser utilizada de forma constante para favorecer la evolución de los logros potenciales del niño/a. Con este fin se señalan varios tipos de preguntas, a saber:

“Preguntas de interacción verbal:

Son las preguntas dirigidas a: memorizar, revisar el proceso, reflexionar, transferir aprendizajes y evaluar.

Preguntas de memorización:

Requieren de un bajo nivel de pensamiento, porque son predecibles y tienden a ser similares a todos los niños y niñas, por ejemplo ¿Qué colores tiene la Bandera?

Preguntas de revisión de procesos

¿Cómo hiciste para colocar todos estos objetos juntos?

¿Cómo hiciste para que el muñeco se mantenga en pie?

¿Cómo resolviste el problema cuando se te presentó la situación X?

Preguntas de reflexión:

¿Por qué se habrá hundido el barco de papel?

¿Por qué sale más rápido el agua de este frasco, que de éste?”

(Ministerio de Educación 2005, pág. 168)

Adicionalmente existe una serie de test para evaluar el comportamiento gráfico de los niños/as, cuyo uso puede ser de gran ayuda en el campo educativo, pero su evaluación debe ser objeto de estudio de investigadores o profesionales en el área clínica. Entre los test más reconocidos se encuentran:

El test del árbol:

Su autor fue Koch, un neurólogo suizo que lo conceptualizó entre 1920 y 1930, luego en el 50, Buck, autor del HTP, también lo trabajó. Es un test proyectivo de la personalidad profunda que a través de sus distintos

elementos va explorando las áreas de la personalidad. Es una técnica muy utilizada tanto en la práctica clínica como en la práctica laboral. Los contenidos que se analizan en el test son: el tronco, la copa, las ramas, el suelo y otros elementos accesorios que a veces aparecen. Veamos que significan:

El tronco: da cuenta de los aspectos mas concientes del psiquismo, permite evaluar: estabilidad emocional, cómo se siente actualmente la persona, la fortaleza de su yo y el aquí y ahora de su personalidad, a partir de la idea de que el tronco es el que sostiene al árbol. Es positivo que el tronco sea en ambos lados curvos porque eso significa flexibilidad y adaptación al ambiente, cuando aparece un tronco recto significa inflexibilidad mucho autocontrol y rigidez, se suma a este análisis otros factores tales como el tamaño, la ubicación en la hoja, la calidad del trazo.

La copa: representa la vida mental, las fantasías, la riqueza o no de la imaginación, tal y como la persona concibe la realidad.

Las ramas: conforman dos cuestiones, la capacidad para establecer vínculos y la modalidad de las relaciones con los otros, pero también la capacidad de la persona para obtener del ambiente aquello que necesita.

El suelo: representa la realidad, el piso en donde uno se instala. Todos estos elementos deben estar presentes en el dibujo de un árbol, o sea tiene que estar en el dibujo el tronco la copa, las ramas el suelo, las raíces no deberían estar presentes porque representan el plano instintivo sexual y aspectos primitivos de la sexualidad, por ello cuando se grafica implican que algo de los impulsos no puede ser bien regulado y controlado por el yo del sujeto. Se asocian cuando aparecen las raíces a una necesidad de arraigo y de mayor

estabilidad que el sujeto siente que no tiene. Las raíces sobresalen en los árboles mas viejos, es decir con una historia vital mas fuerte.

Cuando el suelo no se dibuja debe observarse primero la calidad de la estructura del árbol y en qué se baso para llegar a los conceptos que detalló anteriormente. ¿Se ve fuerte o débil? Si el árbol es bueno implica que la persona tiene dificultad. ¿Cuál es el concepto de fuerte y débil? para afirmarse en la realidad tal y como se le presenta, si el árbol es endeble proyecta debilidad de carácter, evasión de la realidad, si es fuerte, es un árbol que tiene todos sus contenidos presentes, los trazos son firmes, el tamaño es mediano. Si el trazo se repasa significa inseguridad, insatisfacción y una necesidad de perfeccionismo.

El test de la casa:

Se utiliza para explorar dinámicas comunicacionales del sujeto respecto a las personas con las que convive cotidianamente, cuando hay vínculos madre-hijo conflictivos, cuando hay alteración sobre el esquema o imagen corporal sea por consecuencia de un accidente o alguna conflictiva psicológica

Administración: Su administración no tiene limite inferior ni superior de edad ni estado o nivel de instrucción específico, aunque esto ultimo influirá seguramente en el estilo de casa .Por ello se debe conocer el ambiente cultural y el lugar real en donde el sujeto habita, No es lo mismo el sujeto que vive en la ciudad que el que habita en zonas rurales.

Materiales: se necesita una hoja tamaño carta, un lápiz N° 2 HB, y goma de borrar.

Consigna: Se le entrega al sujeto la hoja en sentido apaisado (horizontal) y se le dice “le pido que dibuje una casa” acto seguido se le entrega la hoja en

la forma señalada. Si pregunta por si debe dibujar algún tipo de casa en particular, se le dice “Como Usted quiera”.

En el dibujo de la casa deben estar siempre presentes los elementos:

Techo: Tiene relación con el área mental, los procesos cognitivos (atención, razonamiento) e ideativos del sujeto. Valoración de la dimensión de la fantasía, imaginación.

Paredes: Representan la relación con la fortaleza y afirmación del Yo.

Puerta: Indicio de la posibilidad de intercambio y comunicación con el medio ambiente.

Ventanas: Su relación con la comunicación e interés del sujeto por el medio que lo rodea.

Chimenea: Este elemento, en el niño/a venezolano/a sólo aparece como reflejo de un estereotipo adquirido, ya que la chimenea es un elemento arquitectónico de muy poco uso en nuestro país. En todo caso, este elemento es un indicador del nivel de expresión y exteriorización emocional.

El dibujo de la figura humana:

Vehiculiza a través de su dibujo aspectos de la personalidad ligados al autoconcepto, a la imagen corporal que es la idea y el sentimiento que cada persona tiene respecto a su propio cuerpo. Es un concepto que hay que diferenciar del esquema corporal, el esquema corporal es el cuerpo real que tenemos con su anatomía y morfología.

El análisis del dibujo de la persona llamado también DFH, da cuenta de aspectos más concientes de la personalidad. Permite ver cómo se siente la persona respecto a su medio ambiente, su habilidad para adaptarse al ambiente, el buen criterio con que lo evalúa y la objetividad y forma en que se relaciona con los demás.

Entre los elementos que componen el test algunas de las más importantes son:

La cabeza: permite ver cómo la persona evalúa la realidad, el equilibrio entre la fantasía y el pensar. Una cabeza grande se asocia a un exceso de fantasía o búsqueda en lo intelectual como fuente de satisfacción, en su conjunto permiten inferir cómo la persona se comunica con los demás, con confianza o desconfianza con receptividad o no.

El cuello: es en lo real el canal por donde pasan todos los nervios que parten y retornan al sistema nervioso central de ese gran director de orquesta que es el cerebro. Desde lo psicológico da cuenta de la capacidad que tiene el sujeto para controlar sus impulsos, más allá de su forma y longitud en el dibujo el cuello siempre debe estar presente, cuando está ausente implica que no hay un buen control de los impulsos ni afectivos. Si está presente en el dibujo, pero es largo y delgado, tanto que parecería que entre la cabeza y el tronco hay un gran abismo de distancia esto es muy frecuente en personalidades esquizoide. Un cuello pequeño implica que hay un bloqueo y negación de lo que el sujeto siente.

La vestimenta: debería ser acorde a la edad, cultura e idiosincrasia del sujeto cuando se grafica un dibujo de la persona puede ponerse en juego no solo lo

que el sujeto es, sino también lo que desearía ser, lo que fue y ya no es, y lo que otro es y él/ella no.

Los hombros: dan cuenta del sentimiento de fuerza básico. Implica la fuerza que uno cree tener frente a las cosas que tiene que resolver o enfrentar, no significa la fuerza que realmente posee la persona. Cuando los hombros están muy destacados indican un sentimiento de superioridad que en realidad compensa a uno de inferioridad.

Los brazos: dan cuenta de la expansión o la dificultad que la persona tiene para afirmarse sobre su ambiente. En realidad los brazos son una estructura que hace posible la comunicación pero las manos son las que concretarán el encuentro y el contacto con el otro, así muchas veces se representan brazos sin manos; esto implica que la posibilidad de comunicarse está, pero que el sujeto no la puede utilizar. Cuando los brazos son demasiado largos y están alejados del cuerpo implican ambición, deseos de expansión pero que se maneja agresivamente. Es importante que en las manos estén diferenciados, la palma o dorso de la mano, los dedos, si los dedos no están bien desarrollados o diferenciados de la mano en sí, implica que los vínculos se establecen de una manera más inmadura y poco discriminada.

Las piernas: permiten ver cómo la persona se afirma en su ambiente, si las piernas son cortas implica sentimientos de inhibición, impotencia y un menor nivel de actividad y afirmación personal. Los pies deben estar presentes porque simbolizan la estabilidad y seguridad personal que el sujeto tiene sobre su ambiente.

Además de los contenidos específicos del dibujo de una persona, el análisis del tamaño es importante porque permite ver el nivel de autovaloración que

el sujeto ejerce sobre sí mismo. El tamaño normal para un dibujo es de aproximadamente media página, esta técnica se toma en hoja tamaño carta, con lápiz N° 2 HB. Cuando los dibujos son muy grandes revelan una fuerte personalidad que necesita expandir y ejercer cierto dominio o tener cierto reconocimiento del ambiente. Algo importantísimo es la evaluación del trazo con que está construido el dibujo, el contorno del cuerpo es considerado como una línea divisoria entre el mundo interno y el externo. Así, lo ideal sería que existan trazos continuos de buena coloración y presión, cuando el trazo está interrumpido o debilitado indicará algún grado de vulnerabilidad entre el yo y el ambiente.

Test CAT:

También llamado Test de Apercepción Temática El objetivo es explorar los factores esenciales en la dinámica de la personalidad infantil.

Su uso permite conocer y obtener una información muy rica respecto a la estructura de la personalidad del niño/a, acerca de las características de la vida familiar que lo rodea, en cuanto a su dinámica, asimismo permite explorar la actitud y comportamiento del infante frente a los problemas de crecimiento, la sexualidad, la socialización, que forman parte de su vida en los primeros años.

El contenido del test es el siguiente: El test esta formado por 10 láminas que han sido confeccionadas mediante personajes de animales. Esta idea fue de Ernest Kris (psicoanalista), quien le sugirió a Bellak esta idea, pues pensó que los niños podrían identificarse mas fácil con figuras de animales que con figuras humanas, de esta forma las 10 laminas intentan a través de escenas con animales recrear una situación de cuento, en tanto se le pide al niño un



relato acerca de lo que ve en la lamina, manteniendo la exploración de su psiquismo desde un lugar imaginario tan mágico como el mundo del niño.

Administración: Es únicamente individual y es importante que su administración se realice luego de haber establecido un vinculo positivo con el niño. El tiempo promedio que exige su administración oscila entre los 30 y 60 minutos.

Consigna: Se le dice al niño: "Jugaremos a contar cuentos", se le presenta la lamina 1 y se le pide "Cuéntame un cuento con este dibujo ¿Qué pasa aquí? ¿Qué están haciendo los animales?". Una vez que se obtiene una respuesta se le pregunta "¿Y qué pasó antes? Luego de tener su respuesta la ultima pregunta será " ¿y qué pasará después?" (todos los test fueron tomados de <http://www.angelfire.com/ak/psicologia/psicodiagnosticoinfantil.html>)

## CONCLUSIONES

Esta investigación partió de la idea de que la educación tradicional fundada sobre la base de los códigos numéricos y las habilidades verbales, ha subestimado el valor del arte como expresión de la subjetividad del ser humano, relegándolo a un plano casi esotérico, en virtud de la ampliamente conocida oposición entre el arte y la ciencia. Este enfoque ha empobrecido el rol de la educación estética, considerada como un saber superfluo o “inútil”, limitado al desarrollo de habilidades artísticas manuales, con funciones pragmáticas, expresivas y recreativas, distantes de aportar conocimientos verdaderamente “utilitarios”.

Ante los excesos racionalistas de la educación tradicional se han elevado numerosas voces, entre ellas, una de las más autorizadas es la de Read (1982), quien formuló la propuesta de la *Educación por el arte*, o del arte como base para la educación. Entre sus aportes destaca la necesidad de educar la sensibilidad estética del ser humano desde los primeros años de vida, pues es la vía para “desarrollar al mismo tiempo que la singularidad, la conciencia y reciprocidad sociales del individuo” (Read 1982, pág. 30).

El enfoque de Read hace énfasis en una educación estética que va más allá de la educación estética tradicional, limitada a la educación visual. Para ello es necesario integrar las múltiples posibilidades expresivas del ser humano, verbales, musicales, corporales, gráfico-plásticas, que ofrezcan al niño/a una percepción integral de la realidad. La forma en que cada individuo organiza sus pensamientos y sentimientos para expresar a otros su mundo interior, y

al mismo tiempo, la capacidad para ser afectados por la expresión del mundo interior de otros, es lo que se denomina *sensibilidad estética*.

Los principios de la Educación por el arte, dieron pie en este estudio, a una revisión del valor de la *autoexpresión* artística para la educación inicial, en la cual se concluyó que la importancia pedagógica de la autoexpresión radica en que el niño/a, valiéndose del arte, encuentra una forma armónica y organizada para dar salida a sus pensamientos y emociones, de acuerdo con su nivel madurativo.

Se propone que el/la docente cree las condiciones y las experiencias acertadas para que el niño/a a través del disfrute, la exploración y el juego con el arte, reconozca la autoexpresión como un *valor* humano, libre, natural y espontáneo, y lo incorpore de forma habitual a su conducta. Si por el contrario el docente inhibe la necesidad expresiva del niño/a, este/a se sentirá frustrado/a, y su autoestima será disminuida.

Adicionalmente se encontraron otros beneficios que aporta la autoexpresión artística a la educación inicial, dentro de los cuales se destacó el valor del arte como método para la creatividad, como medio de expresión de las emociones, como agente de la comunicación creativa, como experiencia cumbre y, como medio de autorrealización.

Otra razón por la que debe reconsiderarse el valor del arte en la educación inicial, es por que permite al/la docente apreciar el proceso evolutivo que sigue cada una de las áreas del desarrollo infantil. En este sentido se pudo concluir que el arte del niño/a es un reflejo de sus sentimientos, su capacidad intelectual, su desarrollo físico, y en especial de su desarrollo socioemocional. 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 a medida que crece y se desarrolla.

En tal sentido, el rol del/la docente no debe limitarse al de simple evaluador/a del dibujo como producto final acabado. Su actitud debe ser la de un observador objetivo y responsable del «proceso evolutivo como fenómeno global», que sigue una serie de etapas en las que se dan diversas transformaciones, que inciden directamente sobre la forma de pensar y actuar del niño/a. Como aporte para el/la docente, en este trabajo se presentó un bosquejo de la correspondencia entre el arte y las esferas del desarrollo infantil, que ilustra las distintas formas de intervención que puede tener el arte para favorecer cada una de ellas.

En el centro de la reflexión surgió la necesidad de dar respuesta a una interrogante que debe plantearse el/la docente de educación inicial; si en efecto cada ser humano posee una sensibilidad estética propia ¿esta sensibilidad puede ser educada? Al respecto concluimos con Muñoz y otros (2001) que la sensibilidad se construye, el talento se forma, la inspiración es educable y la emoción se prepara, pero para ello deben existir instituciones y educadores, que conscientes de esa realidad, aborden la responsabilidad de promover una verdadera democracia de acceso al arte y el establecimiento de una nueva visión de la estética.

Para que la educación de la sensibilidad estética esté al alcance del ciudadano común, deben generarse nuevas políticas de acceso, disfrute y difusión del arte; debe replantearse una educación artística que ofrezca diversidad y disponibilidad de experiencias; y, debe resignificarse el valor del arte en el currículo.

En lo que concierne al/la docente, su rol es el de facilitador/a y en especial de mediador/a de las fases por las que atraviesa el niño/a en su proceso artístico. Por eso debe tener un conocimiento claro de los cambios que experimenta el niño/a en las relaciones con su mundo, así como de las variaciones que aparecen en sus dibujos en cada etapa evolutiva. Sólo en la medida en que el/la docente esté en la capacidad de identificar y valorar las características y cualidades del dibujo espontáneo, podrá comprender y mediar las relaciones subjetivas que el niño/a establece con su medio, e interpretar sus comportamientos gráficos y los métodos que utiliza para lograrlos, de esta manera sus acciones educativas serán más asertivas y fructíferas.

Todas las reflexiones hasta aquí señaladas parten del principio de que si el/la docente entiende en teoría la importancia de la educación de la sensibilidad estética del hombre, podrá buscar los métodos más adecuados para hacerla realidad en la práctica educativa.

Como aporte final a la formación del/la futuro/a docente de Educación inicial, se planteó una propuesta metodológica para consolidar los procesos de la Educación por el Arte. Al respecto se sugiere el Taller de Arte Infantil como la modalidad más adecuada para desarrollar actividades de expresión gráfico-plástica, puesto que la dinámica del taller ofrece múltiples posibilidades acordes con la organización del espacio, el tiempo, los recursos, y especialmente la interacción, propicia para la actividad artística.

El taller permite eliminar los mecanismos represivos de la educación tradicional, pues los niños/as se mueven en un ambiente psicológico que les ofrece la seguridad necesaria para tomar decisiones, lo cual promueve su autonomía y desarrolla su autoestima, al tiempo que les permite descubrir y

apropiarse conscientemente de la multiplicidad de lo sensible y disfrutar la experiencia estética

El Taller de Arte Infantil es una experiencia lúdica. El/la docente debe estar en la capacidad de comprender la relación del arte con el juego, y satisfacer la necesidad que tiene el niño/a de jugar con el arte, a través de las experiencias de aprendizaje. Por ello el énfasis debe estar puesto en las actividades libres que permitan la experimentación del alumno/a.

Los principios del Taller de Arte Infantil se sustentan en los pilares fundamentales de la educación: el *ser*, el *hacer*, el *conocer* y, el *convivir*. En este sentido, el Taller de Arte Infantil ofrece el marco adecuado para el desarrollo de la labor educativa. El principio de “aprender haciendo” constituye el marco metodológico que favorece el conocer con significado, puesto que parte de las ideas y experiencias del niño/a; el hacer, a través de experiencias planificadas con base en las necesidades, intereses y capacidades del niño/a; el convivir para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales que favorecen el desarrollo social del niño/a; y el ser, que conlleva al desarrollo de su esencia individualidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acha, J. (2001). Educación artística escolar y profesional. México: Trillas.
- Alderoqui, H. (1995) Artes. Buenos Aires: Dirección de Curricula de la  
Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires.
- Arnheim, R. (1993). Consideraciones sobre la educación artística. Barcelona:  
Paidós.
- Ausubel, Novak y Hanesian (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista  
cognoscitivo. México: Trillas
- Barrera, G. (1979). La Edad preescolar: comprensión biopsicosocial y  
educativa. Barcelona: Salvat.
- Bartolomé, A. (1989). Nuevas tecnologías y Enseñanza. Barcelona: Graó-ICE  
UB.
- Bruner, J. (1972). El proceso de la educación. México: Uteha.
- Calvo, M. (2002). La educación por el arte. En Akoschky, J. (comp.) Artes y  
escuela (pp.281-310). Buenos Aires: Paidós.
- Campuzano, A. (1992). Tecnologías audiovisuales y educación. Madrid: Akal.
- Clavijo, A. y Jaimes, B. (1994). Importancia del desarrollo socioemocional del  
niño para el docente de preescolar. Memoria de grado, no publicada.  
Mérida- Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Curtis, J., Demos G., y Torrance E. (1976). Implicaciones Educativas de la  
Creatividad. Salamanca: Amaya.
- De la Torre, S. (1991). Manual de la creatividad. Barcelona: Ediciones Vicens  
Vives.
- Gardner, H. (1993). La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y  
cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (1994). Educación artística y desarrollo humano. Barcelona:  
Paidós.

- Gottfried, H. (1979). Maestros creativos-alumnos creativos. Buenos Aires: Kapelusz.
- Guilford, J. (1977). La naturaleza de la inteligencia humana. Buenos Aires: Paidós.
- Kellog, R. (1979). Análisis de la expresión plástica del preescolar. Madrid: Cincel – Kapelusz.
- Koppitz, E. (1995). El dibujo de la figura humana en los niños. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- Harris, D. (1982): El test de Goodenough. Revisión ampliación y actualización. Barcelona: Paidós.
- Harris, P. (1991). La evolución del dibujo. Córdoba: Agazzi.
- Logan y Logan (1980). Estrategias para una Enseñanza Creativa. Barcelona: Oikos-Tau.
- Lowenfeld, V. (1980). Desarrollo de la Capacidad Creadora. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lurçat, L. (1980). Pintar, dibujar, escribir, pensar. Madrid: Cincel.
- Luquet, H. (1978). El dibujo Infantil. Barcelona: Ed. médica y técnica.
- Martínez, L. y Gutiérrez, R. (1998). Las artes plásticas y su función en la escuela. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Maslow, A. (1982). La personalidad creadora. Barcelona: Kairós.
- Ministerio de Educación (1992). Guía Práctica de actividades para niños preescolares. Caracas: Ediciones avance educativo.
- Ministerio de Educación y Deportes (2005). Currículo de Educación inicial. Caracas: Grupo Didáctico 2001 C.A.
- Mura, A. El dibujo de los niños (1964). Buenos Aires: EUDEBA.
- Muñoz, F., Burbano E. y Vizcaíno M. (2001). La expresión artística en el preescolar. Bogotá: Magisterio.
- Ocando, M. y Avendaño D. (2008). Propuesta de actividades con títeres y marionetas para incentivar el desarrollo de la sensopercepción en



- niños(as) de 0-3 años de la atención educativa no convencional. Memoria de grado no publicada. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Ott, R y Hurwitz A. (1984). Art in education. An international perspective. Pennsylvania: University Press.
- Pelliciotta, I. (1984). Enciclopedia Práctica Preescolar. Buenos Aires: Latina.
- Piaget, J. (1983). El criterio moral en el niño y niña. Madrid: Morata.
- Read, H. (1982). Educación por el arte. Buenos Aires: Paidós.
- Schiller, F. (1963). Cartas sobre la educación estética del hombre. Madrid: Aguilar.
- Sefchovich, G. y Waisburd G. (1987). Hacia una pedagogía de la creatividad. México: Trillas.
- Souriau (1998). Diccionario Akal de Estética. Madrid: Akal
- Spravkin, M. (2002). Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones. En Akoschky, J. (comp.) Artes y escuela (pp.93-129). Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, B. (1986). Cómo formar la personalidad del niño. Barcelona, España: Ediciones CEAC, S.A.
- Terigi, F. (2002) Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar. En Akoschky, J. (comp.) Artes y escuela (pp.13-91). Buenos Aires: Paidós.
- Torrance, P. (1969). Orientación del talento creativo. Buenos Aires: Troquel.
- Universidad Nacional Abierta (1987), Creatividad y expresión plástica. Caracas: Publicaciones de la Universidad Nacional Abierta.
- Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- Vigotsky, L. (2003). La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal
- Waisburd, G. y Sefchovich G. (1993). Expresión plástica y creatividad. México: Trillas.

## REFERENCIAS EN LÍNEA

López, A. (2008) [http://resonoco.nireblog.com/cat/autoconocimiento/pag\\_3/](http://resonoco.nireblog.com/cat/autoconocimiento/pag_3/)  
consultado el 2 de julio de 2008 a las 11:27 a.m.

Marín, R. (s/a) [www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS8888110005A.PDF](http://www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS8888110005A.PDF). Consultado 27/08/2008 a las 3:30 p.m.

<http://www.angelfire.com/ak/psicologia/psicodiagnosticoinfantil.html>.  
Consultada el 27/08/2008 a las 6:50 p.m.

<http://es.wikipedia.org/wiki/Autoestima>. Consultada el 2 de julio de 2008 a las  
06:05 p.m.