



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN

**LAS TÉCNICAS GRAFO PLÁSTICAS COMO ESTRATEGIA PARA LA
INICIACIÓN DE LA ESCRITURA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD
PREESCOLAR.**

Tutora: Prof.(a) Mercedes García

Autor:

García, María Fernanda C.I. 20227764

Caracas, Julio 2015



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN



**LAS TÉCNICAS GRAFO PLÁSTICAS COMO ESTRATEGIA PARA LA
INICIACIÓN DE LA ESCRITURA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD
PREESCOLAR.**

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al grado de
Licenciada en Educación mención Preescolar y Primera etapa de Educación
Básica**

Caracas, Julio 2015



VEREDICTO

Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo de la Escuela de Educación en su sesión 1573 de fecha 01-07-2015 para evaluar el Trabajo de Licenciatura presentado por MARIA FERNANDA GARCIA, C.I. 20.227.764, bajo el Título: LAS TECNICAS GRAFOPLÁSTICAS COMO ESTRATEGIA PARA LA INICIACIÓN DE LA ESCRITURA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD PREESCOLAR, para optar el Título de LICENCIADO EN EDUCACIÓN, mención PREESCOLAR, dejan constancia de lo siguiente:

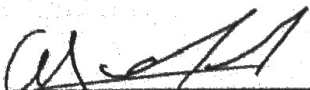
1. Hoy 21-07-15 nos reunimos en la sede de la Escuela de Educación para que su(s) autor(es) lo defendiera(n) en forma pública.
2. Culminada la Defensa Pública del referido Trabajo de Licenciatura, conforme a lo dispuesto en el Art. 14 del "Reglamento de Trabajos de Licenciatura de las escuelas de la Facultad de Humanidades y Educación" adoptando como criterios para otorgar la calificación: rigurosidad en el razonamiento, coherencia en la exposición, claridad y pertinencia en los procesos metodológicos empleados, adecuación del sustento teórico, así como la calidad de la exposición oral y de las respuestas dadas a las preguntas formuladas por el jurado, acordamos calificarlo como:

APLAZADO

APROBADO otorgándole la mención:

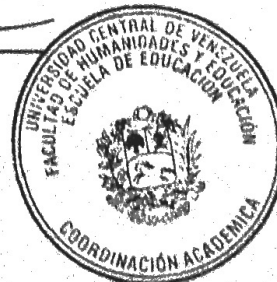
SUFICIENTE DISTINGUIDO SOBRESALIENTE

3. Las razones que justifican la calificación otorgada son las siguientes: La investigación desarrollada demostró rigurosidad, coherencia y pertinencia teórica - metodológica. Se desarrolló un taller con acompañamiento oportuno del investigador, el cual es un ejemplo a seguir en otras investigaciones. Así mismo, se destaca la excelente calidad de la exposición oral.


Profa. María Lourdes Seijas


Profa. Naysia Hernández

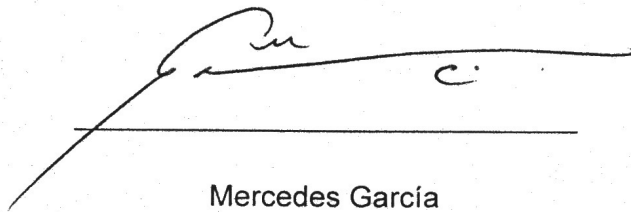

Tutor. Mercedes García



APROBRACIÓN DEL TUTOR

Quien suscribe, Profesora **Mercedes García**, de la Universidad Central de Venezuela, adscrito a la Escuela de Educación, en mi carácter de tutor del Trabajo de Grado titulado **LAS TÉCNICAS GRAFO PLÁSTICAS COMO ESTRATEGIA PARA LA INICIACIÓN DE LA ESCRITURA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD PREESCOLAR**, realizado por la ciudadana **María Fernanda García Yunis C.I. V-20.227.764**. Manifiesto que he revisado en su totalidad la versión definitiva de los ejemplares de este trabajo y certifico que se le incorporaron las observaciones y modificaciones indicadas por el jurado evaluador.

En Caracas a los 24 días del mes de julio de 2015.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Mercedes García', is written over a horizontal line. The signature is fluid and cursive, with a long horizontal stroke extending to the right.

Mercedes García

C.I. 5.613.559

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

**LAS TÉCNICAS GRAFO PLÁSTICAS COMO ESTRATEGIA PARA LA
INICIACIÓN DE LA ESCRITURA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD
PREESCOLAR.**

Autor: María Fernanda García. C.I. 20227764

Tutora: Prof.(a) Mercedes García

RESUMEN

Esta propuesta de formación docente, sobre las técnicas grafo plásticas como estrategia para la enseñanza de la escritura se contextualiza en el diseño, ejecución y evaluación de un Taller dirigido a maestros de educación preescolar, el cual coloca como base al niño que piensa activamente que no espera para aprender y a la libre expresión como camino para la creación de su sistema de escritura. La investigación es de tipo cualitativa, comprende la fase de observación, registro descriptivo y aplicación de encuestas, el diseño, ejecución y evaluación del Taller, la fase de acompañamiento y por último la sistematización y análisis de resultados. El propósito del Taller fue generar un conjunto de experiencias, que lleve a las maestras a la reflexionar sobre el aprendizaje de la escritura en los niños(as) y a la aplicación de técnicas grafo plásticas como estrategia. El acompañamiento dio oportunidad a aclarar dudas y a generar más interés sobre la libre expresión en el aprendizaje del niño(a). Iniciar el aprendizaje de la escritura a través de la libre expresión realizando técnicas grafo plásticas puede ser una estrategia muy útil y valiosa para el desarrollo integral del niño(a) en edad preescolar.

Palabras claves: Escritura, Técnicas Grafo Plásticas, Libre Expresión, Creatividad, Sistema de Escritura.

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

**GRAPH TECHNICAL PLASTIC AS A STRATEGY FOR WRITING INITIATION IN
PRESCHOOL CHILDREN.**

Author: María Fernanda García. C.I. 20227764

Tutor: Prof.(a) Mercedes García

SUMARY

This teacher training proposal on graph plastic techniques as a strategy of writing is based on the design, implementation and evaluation of a workshop for preschool education teachers.

This workshop is based on children behavior who are capable to learn from everything that they can perceive and the free expression as a way to create their writing system. It is a qualitative type research, which involves observation phase, descriptive survey, design, implementation and workshop evaluation, follow up and the results analysis.

The purpose of this workshop was to generate a set of experiences which will get teachers to think about the way children learn about writing and the application of the graph plastic techniques as a strategy. The follow up gave the opportunity to clarify any doubts that the teachers would have had. Also, to create more interest to the teacher about this important way to teach children. Start writing learning through free expression, making graph plastic techniques can be useful and valuable to the overall development of preschool children.

Keywords : Writing, Graph Plastic Techniques ,Free Expression, Creativity, Writing System.

AGRADECIMIENTO

A mi mamá Esperanza Yunis por ser la mejor mamá del mundo, por estar pendiente de toda mi vida, por apoyarme, no sólo en este trabajo, sino durante TODA la carrera. Gracias por ser una mamá que todo el mundo quiere, gracias por acompañarme el día de la ejecución del Taller, gracias por nunca decirme que no estudie esta carrera a pesar de su remuneración y sobre todo, gracias por ser mi despertador viviente.

A mis hermanos. A mi hermana Katherine por ser como una segunda mamá, por apoyarme en todo momento y por enseñarme gran parte de lo que soy hoy, sobre todo los modales en la mesa, a pesar de estar lejos está presente en todo momento. A mi hermano Paul por ser como un papá, por consentirme y por siempre apoyarme en todos mis estudios, gracias a él le doy la importancia a los cuentos infantiles como un recurso importante en la práctica educativa. A mi hermano Rainier por ser parte de mi día a día, por su apoyo y que a pesar que ya no vivimos juntos, cada vez que nos reunimos sus chistes siguen siendo tan malos que dan risa y nos unen como familia, y por último a mi hermano Marco Antonio por apoyarme con este largo trabajo, sobre todo le doy las GRACIAS porque me prestó su computadora, para poder culminar mi carrera universitaria con el presente trabajo.

A mi profesora preferida de la Escuela, Mercedes Garcia, por ser un apoyo incondicional y constante, para mi la mejor formadora de formadores. Gracias. A todos los profesores que formaron parte en mi formación como educadora.

A mis amigas Kathy, Ariana, Mary y Vero por siempre estar en mis momentos de estrés, por hacerme cronogramas que ayuden a mi organización, por nunca dejar de estar, a pesar de todo y sobre todo por brindarme tantas risas y tantos aprendizajes.

A mis amigas de la universidad, Lea, Kari, Crys, Nina, Ale, Kaky, Dani, Chule, Dey, Lis, Lizzy y Lore, quienes fueron siempre la mano derecha en cualquier trabajo, de quienes aprendí muchísimo y de quienes quiero seguir aprendiendo como mis colegas

A Luigi por ser siempre una parte bonita de mi día, por su apoyo, por llevarme tantas veces al preescolar, por comprarme el libro de metodología, por ser tan atento y detallista y por último gracias por hacerme tan feliz.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTO.....	I
ÍNDICE DE TABLAS	IV
ÍNDICE DE ANEXOS	V
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	4
1.2. OBJETIVOS	10
1.2.1. OBJETIVO GENERAL.....	10
1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	10
1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	11
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	14
2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	14
2.2. BASES TEÓRICAS	21
2.2.1. ESCRITURA.....	21
2.2.1.1. EVOLUCIÓN DE LA ESCRITURA EN LA HUMANIDAD	22
2.2.1.1.1. PICTOGRAMA	23
2.2.1.1.2. IDEOGRAMA	23
2.2.1.1.3. JEROGLÍFICOS.....	24
2.2.1.1.4. ESCRITURA SILÁBICA	25
2.2.1.1.5. ESCRITURA ALFABÉTICA.....	25
2.2.2. APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA DEL NIÑO Y NIÑA EN EDAD PREESCOLAR.....	26
2.2.2.1. MÉTODO SINTÉTICO	26
2.2.2.2. MÉTODO ANALÍTICO.....	29
2.2.3. ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA BAJO UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA	30
2.2.3.1. APRENDIZAJE COOPERATIVO DE VYGOTSKY	31
2.2.3.2. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL	33
2.2.3.3. EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA DE PIAGET	35
2.2.3.3.1. ASIMILACIÓN	35
2.2.3.3.2. ACOMODACIÓN.....	36
2.2.3.3.3. ADAPTACIÓN	36
2.2.3.3.4. EQUILIBRIO.....	37
2.2.3.3.5. ETAPAS COGNITIVOS PROPUESTOS POR PIAGET.....	37
2.2.3.3.5.1. PERÍODO SENSORIO MOTRIZ.....	38
2.2.3.3.5.2. PERÍODO PRE OPERACIONAL	40
2.2.3.3.5.3. PERÍODO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS	44
2.2.3.3.5.4. PERÍODO DE LAS OPERACIONES FORMALES.....	47
2.2.3.4. PERTINENCIA DE LOS PLANTEAMIENTOS DE PIAGET PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA	48

2.2.3.4.1. FUNCIÓN SEMIÓTICA O SIMBÓLICA.....	49
2.2.3.5. FERREITO Y TEBEROSKY.....	54
2.2.3.5.1. NIVELES SUCESIVOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA COMPRESIÓN DE LA ESCRITURA.....	56
2.2.4 ARTE.....	64
2.2.4.1. ARTE GRAFO PLASTICA.....	69
2.2.4.1.1. TÉCNICAS GRAFO PLÁSTICAS.....	70
2.2.5. ETAPAS DEL DESARROLLO ARTÍSTICO PROPUESTAS POR LOWENFELD Y LAMBERT.....	73
Etapa del garabateo: de 2 a 4 años.....	73
Garabatos desordenados.....	73
Garabateo controlado.....	74
Garabato con nombre.....	74
Etapa preesquemática: de 4 a 7 años.....	75
Etapa esquemática: de 7 a 9 años.....	76
Etapa del realismo: de 9 a 12 años.....	77
Etapa pseudonaturalista: de 12 a 14 años.....	78
Etapa de la decisión: de 14 a 17 años:.....	79
2.3. BASES LEGALES.....	83
<u>CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.....</u>	<u>87</u>
3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	87
3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	90
3.2.1. POBLACIÓN.....	90
3.2.2. MUESTRA.....	90
3.3 TÉCNICAS UTILIZADAS.....	90
3.1. OBSERVACIÓN.....	90
3.3.2 REGISTROS DESCRIPTIVOS.....	91
3.3.3 LA ENCUESTA.....	92
3.3.3.1. CUESTIONARIO.....	92
<u>CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....</u>	<u>95</u>
4.1 LO LOGRADO CON EL PRIMER OBJETIVO ESPECÍFICO.....	95
4.2. LO LOGRADO CON EL SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO.....	114
4.2.1. DISEÑO DEL TALLER SOBRE LAS TÉCNICAS GRAFO PLÁSTICAS COMO ESTRATEGIA PARA LA INICIACIÓN DE LA ESCRITURA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD PREESCOLA:.....	114
4.3. LO LOGRADO CON EL TERCER OBJETIVO ESPECÍFICO.....	116
4.3.1. EJECUCIÓN DEL TALLER.....	116
4.3.2. EVALUACIÓN DEL TALLER.....	122
4.3.3. EJECUCIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO.....	127
4.3.4. EVALUACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO.....	130
CONCLUSIONES.....	137
RECOMENDACIONES.....	141
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	143

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1	80
TABLA 2	93
TABLA 3	97
TABLA 4	100
TABLA 5	101
TABLA 6	104
TABLA 7	106
TABLA 8	108
TABLA 9	111
TABLA 10	112
TABLA 11	115
TABLA 12	124
TABLA 13	125
TABLA 14	126
TABLA 15	132
TABLA 16	133
TABLA 17	133
TABLA 18	134
TABLA 19	135
TABLA 20	136

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1	-----	147
ANEXO 2	-----	147
ANEXO 3	-----	148
ANEXO 4	-----	153

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta nació de las experiencias obtenidas a través de la asignatura Prácticas Profesional II, en el año 2011. Dichas Prácticas Profesionales se realizaron en el C.E.I.N.S “Kapadare”, parroquia la Candelaria, Caracas; allí durante cuatro meses se pudo observar, el trabajo realizado en aula y se detectó que todos los espacio del salón eran más atendidos que el espacio de Expresar y Crear, además se observó que cuando éste se utilizaba se destinaba sólo a que los niños(as) colorearan imágenes impresas. Se constató que muy poco se utilizaban témperas, ni se recurría al dibujo libre, a realizar trazos arabescos, pintar con pinceles, respuntar, entre otras actividades que se generan en este espacio y que brindan al niño(a) la posibilidad de crear libremente.

Unido a las experiencias de las Prácticas Profesionales II, otra de las razones por la cual nace la presente investigación, se obtuvo de la asignatura de Artes Plásticas, la cual brindó a los estudiantes técnicas grafo plásticas y la fundamentación teórica de su utilización; es decir, se observó la técnica y sus beneficios en el niño(a). Prácticamente se constató que todas las técnicas grafo plásticas, trabajadas, apuntaban a la ayuda y a favorecer la iniciación de la escritura en el niño(a), pues se comprendió que dicho proceso nace de la creación del niño(a), de la estimulación que se genere y de la ambientación creada y ofrecida en el aula para estimularlo.

Estas dos razones formaron la base para iniciar la presente investigación e incentivaron a la autora a hacer frente a éste problema, buscando y conociendo las estrategias que emplean los docentes de preescolar; se enmarcó específicamente en la Institución antes mencionada, a objeto de orientar el aprendizaje de la escritura en el niño(a) de preescolar, ya que se había constatado que la libre expresión no formaba parte de su rutina diaria con los niños(as) allí atendidos. Ante la realidad observada, se determinó que era

necesario y pertinente diseñar una propuesta de formación docente, que le permitiera a las maestras reflexionar sobre el aprendizaje de la iniciación de la escritura en el niño(a) de edad preescolar, y colocar las técnicas grafo plásticas como una estrategia que ayude a iniciar dicho aprendizaje. El Propósito fue contribuir a la formación de los docentes, por ello se optó por generar un conjunto de experiencias, que lleve a las maestras a la reflexión sobre el aprendizaje de la escritura en los niños(as) y a la aplicación de técnicas grafo plásticas como estrategia alterna para promover dicho aprendizaje.

La elaboración de la propuesta para ayudar a la formación docente, se realizó una investigación en cuanto al tema a tratar. Se encontró una gran variedad de documentos en los cuales las artes grafo plásticas eran el centro de estudio y dónde figuraban como herramienta o estrategia a la hora de abordar aprendizajes en el aula. Sumado a esto, se hizo una investigación bibliográfica sobre cómo iniciar el aprendizaje de la escritura en los niños(as) en edad preescolar; esto es, sobre cómo nace el aprendizaje, qué actividades son las más pertinentes y cómo debe ser el actuar del maestro(a). En este sentido, se guió la investigación basándose en los planteamiento de Emilia Ferreiro (1997), quien habla sobre la psicogénesis de la escritura, investigaciones íntimamente ligadas a los trabajos piagetianos, pues la autora fue asistente y discípula de Jean Piaget para la década de los 70. Igualmente se revisaron los trabajos de Lowenfeld (1947), enmarcados en su libro Desarrollo de la Capacidad Creadora, el cuál fue muy útil a la hora de generar el ambiente deseado para las técnicas grafo plásticas y también ayudó a fundamentar el presente trabajo.

Gracias a las investigaciones bibliográficas realizadas se pudo planificar las diferentes actividades y experiencias que formarían parte de la propuesta aquí hecha, la cual daría respuesta a los objetivos planteados en esta investigación. Las actividades realizadas fueron las siguientes:

Diagnóstico de la situación. Observar la rutina diaria de las maestras durante tres (3) semanas.

Crear, evaluar y aplicar cuestionario para determinar las fortalezas y necesidades que presentaban las maestras sobre las técnicas grafo plásticas como medio para facilitar el aprendizaje de la escritura en sus niños(as).

Diseñar un Taller dirigido a las maestras encuestadas, el cual atendiera las necesidades y fortalezas observadas, en cuanto a las técnicas grafo plásticas como medio para facilitar el proceso de aprendizaje de la escritura.

Ejecutar y evaluar el Taller, a fin de detectar las sugerencias y opiniones de las maestras en cuanto al Taller desarrollado.

Realizar un acompañamiento para brindarle a la maestra apoyo teórico y práctico a la hora de realizar alguna técnica grafo plástica en su aula de clase.

El trabajo que se está presentando, se estructuró en cinco capítulos. El **Capítulo I** hace referencia al Planteamiento del problema en él se encuentra la Descripción del Problema, el Objetivo General y los Objetivos Específicos y a la Justificación de la investigación. En el **Capítulo II** se encuentra el Marco Teórico de la investigación en el cual se encuentran los Antecedentes de la investigación, las Bases teóricas y las Bases Legales. En cuanto a las Bases Teóricas se podrá observar dos vertientes en las cuales se fundamenta esta investigación; una ligada al aprendizaje de la escritura y otra a las técnicas grafo plásticas como estrategia para el desarrollo integral del niño(a), enmarcado en el aprendizaje de la escritura. La metodología que se utilizó en la investigación se encuentra en el **Capítulo III**, en él se podrá leer el tipo de investigación, las técnicas utilizadas y el procedimiento que se realizó para el logro de los Objetivos planteados. En el **Capítulo IV** abarca el procesamiento y análisis de toda la información recaudada, se expone cómo se logró cada Objetivo, desde la indagación sobre la práctica de las maestras en el aula, el diseño, ejecución y evaluación del Taller y la fase de ejecución y evaluación del acompañamiento. Para terminar se presenta el Capítulo V referente a las conclusiones y recomendaciones del estudio. Por último se presentan las referencias bibliográficas y anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA:

Los primeros habitantes de la tierra empezaron a comunicarse entre sí, de manera no verbal, lo hicieron a través de dibujos. Los dibujos formaron parte del inicio de la escritura en la humanidad y el invento de la escritura es un hallazgo tan importa que marca la separación entre la prehistoria y la historia de la humanidad.

Encontrar que el dibujo tuvo una evolución hasta llegar a las letras convencionales representa un hallazgo bastante importante para la presente investigación. Cuando se habla de evolución, es necesario hablar sobre un primer dibujo realizado en tablillas de barro con cuñas, por eso su nombre “escritura cuneiforme”, la cual se inició con sólo dibujos de los objetos de los cuales se quería hablar, llamados; pictogramas y evolucionó hasta ser algo mucho más abstracto, donde ya no se dibujaba un objeto sino una idea, llamada ideograma.

La creación de estas escrituras era un consenso entre todos los habitantes, es decir sólo los habitantes de la zona sabían lo que significaba cada dibujo, esto se asemeja a la iniciación de los dibujos de los niños, quienes ya próximos a sus dos años realizan garabatos, los cuales sólo ellos saben lo qué significan, dándoles nombre o hablando mientras lo dibujan. Como esta escritura, en particular la de los antiguos habitantes, no plasmaba pensamientos completos, se comenzaron a identificar los distintos fonemas, donde la combinación de varios símbolos con valor fonético permitiría escribir cualquier palabra, siendo este el sistema que hoy conocemos como jeroglíficos, por incluir fonemas. Se estima que la escritura jeroglífica (inventada por los antiguos egipcios, aproximadamente 3.300 años a.C.) se comenzó a utilizar aproximadamente en la misma época en la que surgió la escritura cuneiforme en Mesopotamia y su estructura se dividía en: ideogramas, fonogramas, signos silábicos y determinativos. (Támara F, Pulido R. 2014)

La escritura es un invento que revolucionó nuestra historia. Un descubrimiento que abrió las puertas para lograr guardar de generación en generación pensamientos, costumbres, descubrimientos, lo cual permite conocer y entender la cultura. Como ha señalado, Bruner (1991, pág. 48), al expresar: “Las culturas se caracterizan porque crean prótesis que nos permiten trascender nuestras limitaciones biológicas en bruto; por ejemplo, los límites de nuestra capacidad de memoria, o los límites de nuestra capacidad de audición”. La escritura es entonces una *prótesis*, una herramienta que permite transmitir de una generación a otra creaciones culturales, las cuales se transformarían en otras prótesis. En esa misma dirección, Solé (2000, pág. 12) afirma que la escritura: “es un instrumento privilegiado de transmisión de nuestra herencia cultural, no inscrita en nuestros genes, pero igualmente incorporada a la evolución de la especie”.

El seguir este proceso mediante el cual el ser humano creó la escritura (pictogramas-ideogramas-jeroglíficos) permite encontrar un camino de evolución lógico en la adquisición de la misma, abre la posibilidad de encontrar pistas y de entender que antes de tener una escritura alfabética, como la obtenida actualmente, se tenían dibujos y pinturas, lo cual muestra una gran semejanza con el desarrollo de la escritura en el niño(a), quienes evidencian especial predilección por las superficies verticales y los garabatos que poco a poco irán nominando y que el mismo garabato puede significar algo ahora y otra distinta después. Por igual, se puede observar también cómo los niños(as) realizan ideogramas donde expresan palabras e ideas, que empezarán sin fonemas, pero que poco a poco se irán incluyendo, semejándose así a los jeroglíficos egipcios. Motta y Risueño (2008, pág. 73).

Todo esto indica que el ser humano practica el arte de escribir mucho antes de entender la escritura como método comunicacional. Los dibujos en los niños(as) expresan su mundo interno, a través de sus pinturas nos manifiestan sus sentimientos, lo que piensan, imaginan, saben. Así leemos en Alcaide (s/f) lo siguiente: “Los niños y niñas son seres en constante cambio y la representación gráfica que realizan no es más que el lenguaje de su pensamiento”.

Si se logra entender que a través del dibujo el niño(a) intenta expresar, de manera no verbal, sus emociones e ideas y que a raíz de estos dibujos, los cuales varios autores como; Luquet (1927), Burt (1921) Lowenfeld y Lambert (1947), entre otros plantean sus “estadios”, se puede encontrar los inicios de una escritura, por lo cual se convierte en un deber pedagógico del educador de aula generar o buscar experiencias artísticas para promover y estimular al educando a expresar esas manifestaciones. Es indispensable abrir la puerta a las artes plásticas, al teatro o a la música, porque ello lleva consigo el abrir las puertas a la sensibilidad, a la libertad, a la alegría que produce crear y por consiguiente, se abren las posibilidades de formar niños(as) libres y creadores, capaces de cambiar, imaginar y crear algo nuevo y mejor cada día.

Hacer que el aula de clase se convierta en un taller de arte no es una idea muy descabellada, pero para ello se debe entender que así como existe la preocupación porque los niños(as) desarrollen los procesos matemáticos, aprendan a leer y a escribir, también se debe entender que las artes plásticas son necesarias para crear. Y si de verdad la inquietud son los procesos matemáticos es relevante saber que las artes (en todos sus ámbitos) ayudan con este tema, así afirma Amster (2011) "la matemática es un lenguaje de una enorme potencia expresiva y creativa" (s/p). Alegando que la capacidad de crear ayuda a desarrollar los procesos matemáticos.

Y si a ello se agrega que, la inquietud por parte de los docentes, es que los niños(as) aprendan a leer y a escribir, es altamente evidente que las artes grafo plásticas ayudan también a que el niño(a) se exprese a través de los dibujos y símbolos, al igual que lo hicieron los primitivos antes de Cristo, y que estas expresiones sean parte de la evolución hasta llegar a la escritura que hoy se conoce. El niño(a) es capaz de crear una simbolización que le permite comunicarse, constituyendo éstas las etapas previas para la adquisición de la lengua escrita, estableciendo de esta manera una continuidad entre el dibujo y la escritura. Esta función es llamada *función semiótica*, la cual, según Piaget e Inhelder, (2007, pág. 59) la describen como una función que consiste en “poder representar algo (un "significado" cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema

conceptual, etcétera) por medio de un "significante" diferenciado y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc.”.

Es por esto que, como futuros educadores resulta necesario e imprescindible tener las herramientas para poder crear un ambiente en el aula, donde se promueva la creatividad y la libre expresión. Evitar pensar que las artes plásticas lo que hacen es “ensuciar”, como se pudo observar en diferentes salones de preescolar durante las Prácticas Profesionales, y evitar centrar las sesiones de clase sólo en las actividades tradicionales. Esto significa que, es indispensable entender a las técnicas grafo plásticas como coadyuvantes en la adquisición de la escritura en el niño(a), a fin de lograr que este proceso sea mucho más divertido y significativo para el educando, al igual que lo conciben y expresan autores como Males y Merino (2010 pág. 44), quienes al referirse a las técnicas grafo plásticas indican:

(...)estrategias utilizadas en los niños y niñas de preescolar para desarrollar los sentidos y la sensibilidad que nos permite captar la percepción que tienen los infantes sobre el medio en el que se desarrollan, permitiendo afianzar aspectos de su desarrollo y aprendizaje como son los ámbitos de motricidad fina, lectoescritura y principalmente la creatividad.

Durante la Práctica Profesional realizada en instituciones de Educación Inicial, se tuvo la oportunidad de participar activamente en la rutina diaria con los niños(as), de efectuar actividades y de aprender de ellas. En estas prácticas se pudo observar cómo los docentes utilizaban las artes en el aula. Específicamente, en un maternal ubicado en Los Chorros, Caracas, se pudo observar que las actividades grafo plásticas se omitían o sólo se utilizaban cuando era necesario realizar una cartelera, bien para hacer el “dibujo del día de la madre” o para representar la celebración del *Purim* (Celebración de la victoria del pueblo sobre el odio y la violencia a otros y un ejemplo de confiar en Hashem, El Dios de Abraham). Es por estas observaciones, sobre el escaso uso pedagógico de actividades grafo plásticas, que surgió la incógnita y deseo de saber por qué no se utilizan las artes diariamente, cuando se conoce que son fundamentales para el

desarrollo integral del niño(a); además que ayudan al inicio del proceso de adquisición de la escritura en el niño(a) y constituyen una actividad divertida para ellos(as).

Asimismo, en el desarrollo de la Práctica Profesional, realizada en un preescolar en la parroquia La Candelaria, Caracas, se pudo observar cómo todos los espacios de aprendizaje eran más atendidos que el de Expresar y Crear, y que cuando éste se utilizaba se destinaba sólo para colorear imágenes impresas. Se observó muy poco la utilización de temperas, dibujo libre, trazos arabescos, pintar con pinceles, respuntar; es decir las actividades observadas como prácticas frecuentes, no eran favorecedoras del desarrollo del educando, al contrario limitan el desarrollo de la creatividad y libertad de pensamiento en los niños(as). Ello incentivó e hizo que frente a este problema, se creciera el deseo de buscar y conocer las estrategias que emplean los docentes de preescolar para orientar el aprendizaje de la escritura en el niño(a), conocer cuáles eran sus logros y dificultades, a fin de contribuir a la superación de las carencias o dificultades que se encuentren, así como colaborar y apoyar para que realmente el docente pueda lograr facilitar el aprendizaje de la escritura de una forma más significativa y constructiva para los niños(as), al mismo tiempo que atenuar el uso de actividades rutinarias o que no sea sólo a través de ejercicios y copias sin sentido; se quiso ayudar a que se intente promover un aprendizaje tan importante como el de la escritura a través de actividades divertidas y significativas.

En concreto con el presente estudio, se buscó ayudar a los maestros(as), del Centro de Educación Inicial Nacional Simoncito (C.E.I.N.S) Kapadare, la Candelaria, Caracas, centro educativo donde se realizó la Práctica Profesional II de la Mención de Educación Preescolar y Primera Etapa de Educación Básica de la Escuela de Educación, un conjunto de experiencias, entre ellas se promovió la ejecución de un taller que los capacitara para emplear pedagógicamente las técnicas grafo plásticas como opciones didácticas que contribuyen y ayudan en la adquisición de la escritura en niños(as) en edad preescolar. El propósito de esas experiencias fue que los docentes lograrán comprender y aceptar la utilidad de esas técnicas, que conocieran su importancia, utilidad pedagógica para el

desarrollo de la creatividad y de la grafía, así como de la motricidad fina en los educandos, lo cual es esencial para luego lograr la adquisición de la escritura: Por igual, se buscó resaltar la importancia y beneficios de estas técnicas grafo plásticas en el medio escolar y en particular en la educación inicial. Así mismo, se procuró que en el desarrollo del estudio se logrará determinar cuáles técnicas son más llamativas para los niños(as) y cómo las podemos utilizar para abordar temas de interés del Currículo de Educación Inicial.

A la luz de lo hasta ahora expuesto, esta investigación fue desarrollada, a fin de dar respuesta a las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo aprende a escribir un niño(a) en edad preescolar?
2. ¿Cuáles son las estrategias que emplean los docentes de preescolar para orientar el aprendizaje de la escritura en el niño(a)?, ¿Por qué prefieren utilizar esas estrategias?
3. ¿Cuáles son los logros y dificultades que presentan los docentes al orientar el aprendizaje de la escritura en el niño(a)?
4. ¿Cuáles son los logros y dificultades que presentan los niños(as) en el aprendizaje de la escritura a través de las estrategias empleadas por los docentes?
5. ¿Qué relación existe entre las actividades grafo plásticas y el aprendizaje de la escritura en el niño(a) de edad preescolar?
6. ¿Cuáles son las técnicas grafo plásticas que ayudan a la iniciación de la escritura en niños(as) en edad preescolar?
7. ¿Qué conocimiento tienen los docentes sobre las actividades grafo plásticas y su relación con el aprendizaje de la escritura en el niño(a) de edad preescolar?
8. ¿Cuáles son las técnicas grafo plásticas que usan los educadores(as) para la iniciación de la escritura en niños(as) en edad preescolar?
9. ¿Cada cuánto se aplican las técnicas grafo plásticas en el aula de niños(as) en edad preescolar?

10. ¿Cuáles son los logros y dificultades que presentan los docentes al aplicar las técnicas grafo plásticas para orientar el aprendizaje de la escritura en el niño(a)?

1.2. OBJETIVOS:

1.2.1. OBJETIVO GENERAL:

Determinar el conocimiento que poseen los docentes de Educación Inicial, sobre las técnicas grafo plásticas como medio para facilitar el aprendizaje de la escritura de niños en edad preescolar, a fin de atender sus necesidades y fortalezas a través del diseño, ejecución y evaluación de un taller sobre dichas técnicas.

1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Determinar las fortalezas y necesidades que presentan los docentes de Educación Inicial sobre las técnicas grafo plásticas como medio para facilitar el aprendizaje de la escritura en niños(as) de edad preescolar.
- Precisar los fundamentos teórico-conceptuales sobre el aprendizaje de la lengua escrita, a fin de diseñar un taller dirigido a atender las necesidades y fortalezas de los docentes entorno a las técnicas grafo plásticas como medio para facilitar el proceso de aprendizaje de la escritura.
- Ejecutar y evaluar el taller dirigido a atender las necesidades y fortalezas de los docentes entorno a las técnicas grafo plásticas como medio para facilitar el proceso de aprendizaje de la escritura en niños(as) de edad preescolar

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:

Convertir el aula de clase en un taller de arte, podría ser una estrategia de aprendizaje muy enriquecedora. Las artes grafo plásticas ayudan a activar todo el cerebro, es por ello que surte beneficioso para el aprendizaje integral del niño(a), sobre todo a la hora de aprender a escribir, puesto que las primeras escrituras de la humanidad fueron dibujos, (pictogramas).

Para lograr impulsar la aplicación de técnicas grafo plásticas en la facilitación del aprendizajes de los infantes, se necesitan educadores, quienes sepan y quieran utilizar de la mejor manera diversas estrategias pedagógicas que estimulen al educando, dando pie a sesiones de clase donde abunde la creatividad y la libre expresión. En esta dirección, se desarrolló la presente investigación, cuyo propósito fue mejorar la actitud docente frente a las actividades grafo plásticas, para ello se desarrolló una experiencia, que consistió en el desarrollo de un taller, donde las actividades grafo plásticas se utilizaron como estrategias que ayudan en el proceso de la iniciación de la escritura en niños(as) en edad preescolar.

Lo que se buscó fue lograr que el docente asumiera las técnicas grafo plásticas como una estrategia que genera beneficios diversos en el educando y que no las vieran y creyeran que sólo sirven para cumplir ciertas actividades en momentos ocasionales, como por ejemplo: “el regalo del día de la madre” o “arreglar la cartelera del salón”, ya que ese tipo de empleo de las técnicas grafo plásticas lo que puede acarrear es un trabajo monótono en el aula de clase, desarrollando clases tradicionales y poco atractivas para los niños(as). Además, de perder la oportunidad de estimular el interés en los niños(as) por las artes en general y de sacarles el provecho apropiado para promover el proceso de iniciación de la escritura con las mismas técnicas grafo plásticas y no atiborrar a los niños(as) con ejercicios rutinarios y actividades tradicionales como son los simples trazos con lápices de colores.

Se estima que recurriendo a las técnicas grafo plásticas, sucede lo contrario, porque si las sesiones de clase se colman de actividades donde existan

colores, texturas y variedad de materiales, a través de las diversas técnicas grafo plásticas, de seguro la iniciación del proceso de escritura en los niños(as) será mucho más fácil, puesto que por medio de dichas técnicas, a parte de trabajar la motricidad fina, habilidad necesaria e indispensable para aprender a escribir, se trabaja la creatividad y la libre expresión, aspectos que son necesarias para que el niño(a) se introduzca en la escritura como medio de comunicación, al igual que el dibujo. A través de la libre expresión y de permitirle al niño(a) crear lo que desee, a través de las técnicas grafo plásticas, se puede observar cómo poco a poco las letras y palabras irán formando parte de las creaciones del niño(a).

Todo esto, sin contar con los beneficios que brinda trabajar con el arte, no sólo en las actividades que tengan que ver con creación, emoción, sensación, sino que también aportan ayuda al desarrollo de procesos creativos y lógicos, en particular del hemisferio izquierdo del cerebro, puesto que a través de las artes se aporta al desarrollar los procesos matemáticos, acorde a como nos afirma (Edo, 2003), al indicar: “La contemplación y creación de formas artísticas a partir de líneas, figuras y cuerpos puede ayudar tanto a intuir y construir nociones geométricas como a desarrollar sentimientos y emociones estéticas” (pág. 23). En ese mismo sentido, Amster (2011) afirma que, para las matemáticas se necesita una “enorme potencia expresiva y creativa” (s/p).

Es por esto que resulta fundamental hacer que los docentes comprendan y vean las actividades grafo plásticas no sólo como un recurso recreativo, sino que asuman que esas actividades permiten al niño(a) involucrarse con sus capacidades cognitivas, motoras y afectivas, que tienen un enorme potencial para el desarrollo y crecimiento integral del infante. De acuerdo a los planteamientos de Lowenfeld y Lambert (1947, pág.39) “Cada dibujo refleja los sentimientos, la capacidad intelectual, el desarrollo físico, la aptitud perceptiva, el factor creador implícito, el gusto estético, e incluso el desarrollo social del individuo”. Es por esto que, como futuros educadores, es necesario e importante conocer y dominar las estrategias (actividades y recursos básicos) para poder abordar y emplear con los educandos el tema del arte, y hacerlo de la manera más significativa posible, que despierten en el niño(a) el entusiasmo por actuar espontáneamente en las

actividades que se promueven. Pero en especial fue el impulso motivador que hizo posible esta investigación, con la cual se estimuló a las maestras para que aplicaran las técnicas con sus niños(as).

El hecho de que esta investigación se canalizó por el enfoque metodológico de la Investigación Acción, permitió al investigador tener una participación activa en el proceso, por ello se pudo mediar con distintas acciones, brindando ayuda a la Institución en general, a los docentes que laboran dentro y a los más importantes de los centros de preescolar: los niños(as). La meta trazada en esta investigación fue ayudar a la comunidad de docentes del C.E.I.N.S Kapadare de la Candelaria, Caracas, brindándoles información: contenidos conceptuales y experiencias concretas a cerca de las artes grafo plásticas y sus beneficios en el aula; es decir, proporcionarles una gama de actividades, usando las técnicas grafo plásticas para que las apliquen dentro de su rutina diaria en el aula de clase y en especial invitarlos a conocer y comprender el arte, sus técnicas como una manera muy favorable y beneficiosa para los niños(as) y docentes dentro de las sesiones de clase. A parte de esta meta, se procuró brindarles una fase de acompañamiento, donde la autora, fungiendo como tallerista, una vez ejecutado el Taller, acompañó a las participantes en su rutina diaria, brindándoles ayuda en cuanto a la teoría y a la práctica de las técnicas grafo plásticas, usadas para promover diversos aprendizajes en los niños(as), en especial el de la escritura.

Siguiendo esta línea de ideas, otro alcance que se desea lograr radica en convertir esta investigación en un hallazgo inicial, que les permita a futuros investigadores, encontrar relación entre las técnicas grafo plásticas y la iniciación en los niños(as) en el proceso de la escritura.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN:

Las artes plásticas son una herramienta para incentivar aprendizajes dentro del aula, y han sido motivo de estudio de varios investigadores. A continuación se describen cuatro de las investigaciones que se han realizado, a nivel nacional e internacional y en años anteriores, sobre el objeto de investigación del presente trabajo. A su vez se analizó dichos antecedentes y sus respectivas metodologías, así como sus alcances y otros aspectos que resultaron de interés y fundamento para el estudio que se realizó y que aquí se está presentando.

En la Universidad Católica Andrés Bello, ubicada en la ciudad Caracas fue posible encontrar una investigación enmarcada en esta misma línea de estudio. El trabajo de investigación fue realizado por Christine Montalant y Alessandra Rodríguez (2006), llevado a cabo para optar la Licenciatura en Educación, Mención Preescolar, lleva por título "La expresión plástica del niño como herramienta para favorecer su aprendizaje y desarrollo", el mismo tuvo como objetivo general: "Analizar las estrategias empleadas por las maestras de preescolar, al utilizar la expresión plástica como herramienta para favorecer el desarrollo de las capacidades y aprendizajes del niño de 3 a 5 años de edad".

Para alcanzar sus objetivos las autoras aspiraron a analizar las actitudes y las estrategias utilizadas por dos docentes de preescolar al trabajar con la expresión plástica del niño(a), buscando evidenciar la presencia o ausencia de herramientas que favorezcan el seguimiento del desarrollo de capacidades, aprendizajes, creatividad y la expresión de sentimientos por parte del educando. La metodología que utilizaron las autoras para alcanzar el objetivo planteado fue de tipo cualitativa, puesto que dieron descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas y comportamientos observables, además de actitudes y pensamientos de las docentes analizadas. El método utilizado fue el de investigación-acción, ya que fue evaluado un cambio en un espacio de tiempo

determinado y donde se implementaron estrategias para el modelaje del comportamiento de las dos docentes. Todo esto se realizó empleando como técnicas de recolección de datos registros descriptivos y entrevistas semi estructuradas, En el Capítulo IV de la investigación, las autoras describen el resultado de su trabajo. Evidenciaron la falta de conocimientos y estrategias para un correcto uso de las artes plásticas, vista como área que cumple un papel fundamental en el desarrollo cognitivo y emocional del niño(a) y no sólo pensada como un área dedicada al entretenimiento. Es por ello que las autoras tomaron la decisión de realizar un taller dirigido a las docentes, para solventar esta falta de conocimiento. Dicho taller no fue llevado a cabo por falta de tiempo, por lo que las autoras sólo realizaron una conversación con las docentes, buscando una reflexión y una toma de conciencia con relación al caso, dicha conversación estuvo acompañada de un material importante para todo educador: “Lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer al trabajar con la Expresión Plástica” de Danoff, Breitbart y Bar (1999).

El trabajo realizado por Christine Montalant y Alessandra Rodríguez en el año 2006, se relaciona con la presente investigación, puesto que primero que todo, las autoras presentan la expresión plástica como área que cumple un papel fundamental en el desarrollo del niño(a), aspecto que se tomará en cuenta en esta investigación. Por otro lado, su investigación fue realizada en el nivel de educación inicial, al igual que el presente trabajo. Otra relación que tienen las dos investigaciones es que se quiere lograr la toma de conciencia de los docentes de preescolar para reflexionar sobre la utilización de la expresión plástica dentro del aula de clase, dicha reflexión se quiso lograr a través de un taller dirigido a los docentes, a las autoras les fue imposible realizar el taller por falta de tiempo, pero en el presente trabajo se culminó toda la investigación con un taller, más la entrega de un portafolio de actividades del Centro de Educación Inicial Nacional Simoncito (C.E.I.N.S) Kapadare, ubicado en La Candelaria, Caracas, a fin de favorecer la práctica de la expresión plástica en el aula de clase.

Siguiendo la misma línea de ideas sobre la búsqueda de antecedentes, se pudo encontrar en la Escuela de Educación de la Universidad Central de

Venezuela, una investigación realizada por Luzmar Goncalves y Luisana Rangel (2007), con el propósito de obtener el título de Licenciadas en Educación, mención Preescolar y Primera Etapa de Educación Básica. La investigación se titula “La expresión plástica como estrategia para promover la motivación hacia la lectura en estudiantes de la primera etapa de educación básica”, la misma persiguió estos dos objetivos generales : “Demostrar la importancia de la expresión plástica como estrategia para la estimulación en la lectura en niños del primer grado de educación básica” y “ Determinar el uso que le dan los docentes a la expresión plástica en el proceso de motivación de la lectura en niños de primer grado de la U.E. Colegio Paracarigua de las Rosas, Guatire, Estado Miranda”.

El trabajo de Goncalves y Rangel (2007) se llevó a cabo a través del método de investigación-acción, donde se destacan necesidades y deficiencias y se plantean alternativas de solución, acorde a la situación que se desea resolver, dicho método se realizó con la ayuda de varias técnicas e instrumentos como son: observación, diario de campo, registro diario, registro anecdótico y nota de campo. El plan de acción de las autoras se llevó a cabo en la ya referida institución, durante cuatro semanas. Trabajaron con la participación de 15 niños; 8 niñas y 7 niños, entre 7 y 8 años de edad. El plan de acción de las autoras consistía en llevar actividades de expresión plástica, que motivaran a la lectura al salón de clase. Durante las 4 semanas Goncalves y Rangel (2007) pudieron ejecutar 15 actividades con los niños(as).

Al finalizar la investigación se encuentran los resultados, donde las autoras describen que fue una “experiencia grata y productiva”, puesto que al finalizar cada actividad los niños(as) expresaban que les gustaba leer. Es por esto que el trabajo realizado por Goncalves y Rangel (2007) alcanzó el primer objetivo, demostrando la importancia de la expresión plástica como motivadora para la estimulación en la lectura, las autoras afirman que los niños(as) “si se sintieron motivados al finalizar cada actividad”.

La primera relación que se puede observar entre la investigación de Goncalves y Rangel (2007) con la presente, es la expresión plástica dentro del aula de clase. A pesar de que ellas se enmarcan en el nivel de educación primaria,

específicamente en primer grado, utilizaron la expresión plástica para motivar el aprendizaje de la lectura, factor fundamental en la presente investigación, con la diferencia que en este trabajo se hará la relación de la expresión plástica con el aprendizaje de la escritura en el niño(a) en edad preescolar.

Al igual que Montalant y Rodríguez (2006), Goncalves y Rangel (2007) utilizaron el método de investigación-acción, el cual es el protagonista en la presente investigación. Goncalves y Rangel (2007) presentaron 15 actividades dirigidas a los niños(as) y describieron la situación y el resultado, como se dijo anteriormente, las autoras demuestran satisfacción con las actividades planteadas, puesto que afirman que si sirvieron de motivadoras para el aprendizaje de la lectura. Este apartado de la investigación donde las autoras presentaron actividades a los niños(as), tiene cierta vinculación con el presente trabajo, puesto que lo que se buscó fue por igual dotar a la institución de material de apoyo, por ello al finalizar el taller previsto para los docentes, se entregó a la Institución Educativa C.E.I.N.S Kapadare, un portafolio de planificaciones donde se usen las artes plásticas como herramienta para favorecer el aprendizaje de la escritura en los niños(as) en edad preescolar.

Se podría concluir que la investigación realizada por Goncalves y Rangel (2007) está vinculada con la lectura y la del presente trabajo está vinculada con la escritura y las dos usan como medio las artes plásticas, sólo que la presente investigación tendrá como centro, la búsqueda de la reflexión en los docentes, en cuanto a las artes plásticas, a través de un taller.

Estas dos primeras investigaciones fueron encontradas en Universidades venezolanas, a continuación se describe una investigación realizada en Quito, Ecuador. Es una investigación con gran vinculación a la presente.

En la Universidad Tecnológica Equinoccial. Quito, Ecuador, se pudo encontrar una investigación guiada por la misma línea de ideas que hemos venido hablando, las artes plásticas como herramienta para el aprendizaje de diferentes áreas de desarrollo. Esta investigación realizada por María Isabel Altamirano Zuleta (2007), se titula: “Estrategias metodológicas grafo plásticas como motivadores para la iniciación a la lectura y escritura con niños/as de cinco a seis

años de edad”. La autora realizó dicho trabajo para la obtención de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en Educación Parvularia.

El tema central de estudio se enmarca, según la autora lo plantea, en el “gran problema que aqueja al país”, en cuanto a la “falta de iniciativa” por parte de la sociedad por crear una cultura de apoyo al aprendizaje de la lectura y escritura desde edades tempranas, es por esto que la autora se propone como objetivo general de la investigación: “Diseñar una propuesta de estrategias grafo plásticas para la iniciación de la lectura y escritura dirigida a los niños y niñas de cinco a seis años de edad”. Altamirano (2007) utilizó el método de la observación, el cual le permitió determinar que los recursos grafo plástico que utilizan los docentes para la iniciación de la lectura y escritura con los niños y niñas de 5 a 6 años son los adecuados, para esto la autora utilizó la encuesta como instrumento de investigación, dicha encuesta estuvo dirigida a una muestra de 238 docentes, de una población de 627 docentes, ubicados en las Parroquias Santa Prisca y La Concepción, ubicadas al nort-occidente de la ciudad de Quito, Ecuador. La encuesta estuvo compuesta por nueve preguntas abiertas y cerradas, a través de las cuales se quiso dar a conocer la importancia y trascendencia de las técnicas grafo plásticas en el proceso de iniciación a la lectura y escritura de los niños/as de cinco a seis años de edad, como herramienta de apoyo para el desarrollo de todas sus habilidades.

A partir del análisis de los resultado de las encuestas, la autora llegó a la conclusión que las actividades grafo plásticas tienen una alta valoración, puesto que el 79% de 238 docentes encuestados, responden que si utilizan las técnicas grafo plásticas para la enseñanza de la lectura y de la escritura, valor por el cual su investigación tiene factibilidad. Por otro lado el 95% de la misma muestra, responde que si desean contar con estrategias metodológicas grafo plásticas para la iniciación a la escritura y a la lectura, razón por la cual la autora presenta una variedad de 17 estrategias de trabajo para realizar en el aula de clase, donde se resaltan técnicas pictográficas, no pictográficas y actividades gráficas. La propuesta de la autora de presentar 17 estrategias tiene como objetivo ofrecer a las educadoras de “Primer Año de Educación Básica” una variedad de estrategias

metodológicas grafo plásticas para el aprendizaje de la iniciación a la lectura y escritura en los niños/as de cinco a seis años del “Primer Año de Educación Básica”. Dichas estrategias fueron presentadas más no aplicadas en el aula.

La autora buscaba el aprendizaje de la escritura y de la lectura, en niños de cinco a seis años, a través de las artes grafo plásticas, por lo cual tiene gran vinculación con la presente investigación, puesto que se demuestra la relación entre las actividades grafo plásticas y el aprendizaje de la escritura, se encuestan a docentes del Nivel de Educación Inicial para conocer si de verdad utilizan estas estrategias y si están interesados en obtener una variedad de estrategias que los ayuden con dicho tema. En la presente investigación no se buscó encuestar al docente, sino que se fue directamente al centro de estudio, dictando un taller a los docentes y para finalizar, entregar un portafolio de planificaciones de actividades grafo plásticas, pero sin olvidar aplicarlas en el aula, para que las mismas pueda ser evaluadas por los docentes.

Por último, se puede unir a estos antecedentes una investigación realizada en la Universidad Central de Venezuela en el año 2014, que no tiene la misma línea de investigación, pero si aborda un aspecto que es oportuno rescatar. El trabajo de grado lleva por nombre “El método global para la enseñanza de la lectura: propuesta para la formación docente”, y sus autores son Colorado Andrea y Malavé Ernesto. Los autores se plantearon como objetivo general “Diseñar una propuesta formativa para la enseñanza de la lectura por el Método Global, dirigida a docentes de primer grado de la UE El Principio de la Sabiduría, en Macarao (Municipio Libertador) . Se canalizo por estos cinco objetivos específico: Describir la concepción teórica y metodológica que enmarca la práctica de las y los docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura. Elaborar una propuesta formativa para las docentes de primer grado que comprenda los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos sobre la enseñanza de la lectura por el Método Global. Aplicar el taller sobre la propuesta formativa para la enseñanza de la lectura por el Método Global a las docentes de primer grado de la UE “El Principio de la Sabiduría” en Macarao (Municipio Libertador). Sistematizar la aplicación del Método Global a las docentes de primer grado de la UE “El Principio

de la Sabiduría” en Macarao (Municipio Libertador). Analizar el libro de texto “El Cardenalito” Lengua y Literatura para la Educación Primaria a la luz de los postulados del Método Global.

Para llevar a cabo el trabajo los autores tuvieron una investigación de tipo Proyectiva, la cual se enfoca en explorar, describir, explicar y presentar alternativas de cambio a través de una propuesta formativa factible, mediante el proceso investigativo. Para esto se recogió la información a través de entrevistas, experiencias personales, observaciones, imágenes. Uno de los objetivos de esta investigación es aplicar un Taller para la enseñanza de la lectura en el primer grado de educación primaria por el Método Global, dicho taller se aplicó a 22 maestras de la UE “El Principio de la Sabiduría”.

Uno de los tantos resultados que refleja la investigación es que a través de ella se pone de manifiesto que las maestras consultadas, no tienen claridad conceptual acerca de los métodos a utilizar para la enseñanza de la lectura y la escritura, por lo cual se realiza el Taller para satisfacer esa necesidad. El resultado del taller fue satisfactorio puesto que cumplió con el propósito y los contenidos, luego de realizar el Taller viene una fase de acompañamiento, y es aquí donde se destaca la vinculación con la presente investigación. En la investigación realizada por Colorado y Malavé (2014) se hizo el acompañamiento a tres 3 maestras durante seis 6 semanas. Los resultados por maestra fueron los siguientes: la primera maestra muestra un desempeño “satisfactorio” durante el proceso de acompañamiento, la segunda maestra “requiere mejorar”, pues presentó dificultades en la planificación y articulación del método global con el programa de primer grado y por último la tercera maestra presenta un desempeño “bajo de lo esperado”, puesto que presente varias fallas, como por ejemplo: sólo considera realizar el diagnóstico del grupo, si lo exige el programa, no se consideró ninguno de los aspectos sugeridos en el taller para la ambientación del aula de clase, no aplica el Método Global, sólo se adapta al que conoce, entre otras.

La vinculación que se quiere rescatar entre la presente investigación y la realizada en el 2014 por Colorado y Malavé, es el espacio que se le otorga al acompañamiento, pues permite brindar a las docentes asesorías y consultas

respecto a la ejecución del tema tratado en el taller. Cabe destacar que, al empezar la fase de acompañamiento surgen nuevas situaciones y nuevas dudas, de ahí la importancia del seguimiento. Colorado y Malavé (2014) realizaron el acompañamiento a sólo tres maestras de las 22 participantes en el taller y según el trabajado realizado “sólo una logró cumplir en su actuar educativo lo aprendido en el taller”. La presente investigación buscó realizar el acompañamiento a todas las participantes del taller, lo cual fue muy satisfactorio, puesto que de esos acompañamientos surgieron dudas que pudieron ser aclaradas. Por otro lado las maestras sugieren seguir con los taller y con los acompañamientos, respondiendo a qué fueron productivos y provechosos.

2.2. BASES TEÓRICAS:

Para emprender la investigación sobre la relación existente entre el manejo de las técnicas grafo plásticas y el aprendizaje de la escritura en niños(as) en edad preescolar, es conveniente manejar ciertos conceptos que brindan aportes teóricos y harán que la explicación y el manejo del tema resulte más fácil y rápido de entender. Las bases teóricas de la presente investigación se abordarán a través de dos vertientes, la primera está referida al aprendizaje de la escritura en los niños(as) y la segunda vertiente se enmarca en las artes grafo plásticas.

2.2.1. ESCRITURA:

El lenguaje escrito es una actividad que realizan los seres humanos para poder comunicarse de manera no verbal o hablada. Esta actividad surgió como necesidad en los tiempos Mesopotámicos y poco a poco fue evolucionando hasta convertirse en la escritura convencional que hoy en día se conoce. La creación y evolución de la escritura en la humanidad y el desarrollo de la iniciación de la escritura en el niño(a) de edad preescolar tiene cierto paralelismo, el cual es de suma importancia para la presente investigación, puesto que demuestra que el aprendizaje de la escritura se da de manera espontánea, sigue un desarrollo, se inicia con el dibujo como representación de los percibido y se usa para comunicarse y expresar lo que se piensa o siente. Es por ello que se consideró

importante referir algunos aspectos de la evolución de la escritura en la humanidad y seguido a esto mostrar el paralelismo que se encuentra con el aprendizaje de la escritura en los niños(as) en edad preescolar.

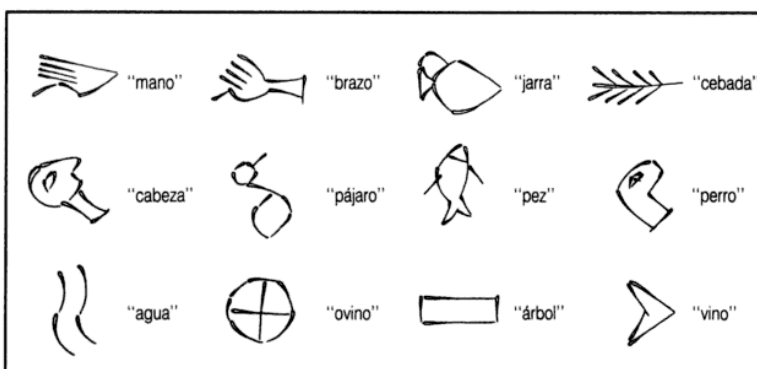
2.2.1.1. EVOLUCIÓN DE LA ESCRITURA EN LA HUMANIDAD:

La escritura tiene un lugar tan importante en la historia del hombre que se le da la atribución de ser el descubrimiento que separa a la prehistoria de la historia en la humanidad. Se puede ubicar la creación de la escritura hace 3.500 años antes de Cristo en las tierras de Mesopotamia, donde el nacimiento de la escritura surge como una necesidad del conjunto de habitantes. La necesidad era tener ordenadamente la contabilidad de todos los productos de la zona, cuántos se producían, cuántos se vendían, cuánto se ganaba. La escritura es por tanto la invención que más ha marcado a la humanidad. Es tan reconocido este avance de la aparición de la escritura que, Motta y Risueño, (2008, pág. 71) afirman: “Tanto es así desde el punto de vista de la historiografía, que el límite entre la prehistoria y la historia está delimitado por la aparición de la escritura”.

La evolución de la escritura se inicia con la aparición de dibujos en tablillas de barro realizadas con cuñas, por lo cual se le llamó escritura Cuneiforme, ésta escritura evolucionó desde el pictograma como dibujo del objeto que se quiere representar hasta el ideograma, que equivale a la idea más abstracta de lo que se quiere representar. Estas dos formas de escrituras no eran representadas fonéticamente, lo cual hizo que se evolucionara y se colocaran diferentes fonemas para cada símbolo, lo que permitiría escribir cualquier palabra. Este sistema es el mismo que conocemos como los jeroglíficos, el cual es un tipo de escritura inventada por los antiguos egipcios, aproximadamente en la misma época de la creación de la escritura cuneiforme en las tierras mesopotámicas. A continuación se explica esa evolución de la escritura.

2.2.1.1.1. PICTOGRAMA:

Gelb, (1976, pág. 59). Indica que: “El pictograma es el dibujo o representación gráfica del objeto que se quiere simbolizar, los pictogramas son símbolos que representan determinados rasgos distintivos con un mayor nivel convencional”. El Pictograma representa una serie de dibujos que identifican una palabra, era el sistema de escritura que se utilizaba en Mesopotamia, el cuál como se dijo anteriormente evolucionó. Lo que se quiere rescatar del inicio de la escritura es que el dibujo formó parte de la génesis de la escritura en la humanidad. Lo cual permite destacar el paralelismo existente con el inicio de la escritura en los niños y niñas de hoy en día. A continuación se muestran Pictogramas, extraídos del libro Los Orígenes de la Escritura.



Figuras “Pictograma Cuneiforme”.
Fuente: Senner 2001 (pág. 48).

2.2.1.1.2. IDEOGRAMA:

El pictograma evolucionó hacia el ideograma, donde ya no se observaba un dibujo sino un símbolo o signo, que no representaba el objeto como tal sino algo más abstracto, como una idea “los signos escritos representan palabras o ideas, pero nunca fonemas” Motta y Risueño (2008, pág. 73). El significado de estos símbolos o signos se podían entender, si previamente se conocía la escritura, al respecto, Ruis (1989, pág. 39) expresa:

La unidad del Lenguaje Ideogramático lo constituye el Ideograma, cuyo referente es un sistema de creencias establecido por medio de convenciones que representan para el colectivo o grupo una relación metafórica. En ella, la sustitución de objetos por símbolos arbitrarios no hace referencia directamente al objeto real en cuestión sino a un sistema de valores propio, que se contiene en su simbología. El Ideograma representa un nivel referencial menos cuantificable y un nivel connotativo más elevado.

Esta escritura pictográfica e ideográfica se le conoce como escritura cuneiforme, puesto que se realizaba en tablillas de barro con cuñas. Inicialmente esta escritura no representaba sonidos ni sílabas y fue utilizada por sumerios, babilonios, asirios, acadios, entre otras regiones pertenecientes a la antigua Mesopotamia. Al respecto Yule (2007, pág. 31) expresa: “El término cuneiforme significa ‘con forma de cuña’, puesto que las inscripciones utilizadas por los sumerios se obtenían presionando con un instrumento en forma de cuña sobre una tabla de arcilla blanca”

Estos tipos de escrituras plasman palabras o ideas más no sonidos. Cuando los dibujos se unen entre sí y se empiezan a establecer fonemas para cada uno, se habla de la invención de lo que hoy conocemos como jeroglíficos, los cuales se estima fueron creados por los antiguos Egipcios aproximadamente en el mismo tiempo en que se creó la escritura cuneiforme.

2.2.1.1.3. JEROGLÍFICOS:

Yule (2007,pág. 32) refiere que :

Una forma de utilizar símbolos ya existentes para representar los sonidos de una lengua consiste en la utilización de lo que se conoce como **escritura jeroglífica**. Mediante este sistema, el símbolo utilizado para denotar una determinada entidad pasa a convertirse en el símbolo que denota el sonido de la palabra que se emplea en la lengua hablada para hacer referencia a dicha entidad. A partir de ese momento, ese símbolo en particular empieza a utilizarse siempre que dicho sonido aparezca en una palabra cualquiera

Es decir que a la hora de unir símbolos se irán creando nuevas palabras, suponiendo que un símbolo se pronuncie “pa”, y que si este símbolo que coloca dos veces se haría referencia a progenitor “papa”. Por otro lado si se consigue un símbolo para “red” y se uniera con “pa”, se tendría como resultado “pared”. Y así sucesivamente con los demás símbolos, cada símbolo puede aparecer en diferentes dibujos para significar palabras diferentes. Yule (2007, pág. 32).

2.2.1.1.4. ESCRITURA SILÁBICA:

Este último ejemplo, aclara que el símbolo utilizado representa la manera de pronunciar una determinada parte de la palabra, formada por la consonante (p) y la vocal (a), formando la sílaba (pa). Cuando un sistema de escritura hace uso de un conjunto de símbolos que representan la forma en que se pronuncian las sílabas, se le denomina sistema de *escritura silábica*. Poco a poco esta escritura evoluciona a la escritura alfabética, donde se emplean los símbolos para utilizar los sonidos simples de la lengua.

2.2.1.1.5. ESCRITURA ALFABÉTICA:

Yule (2007) expresa que:

Cuando se dispone de un conjunto de símbolos para representar sílabas que empiezan, por ejemplo, con el sonido b o con el sonido m, se está, de hecho, muy cerca de poder utilizar los símbolos para representar los sonidos simples de una lengua. Ésta es, en efecto, la base de la escritura alfabética. (pág. 33)

Este *sistema alfabético* es el conocido actualmente, gracias a los griegos primitivos, quienes dieron un paso adicional en el proceso, al utilizar símbolos adicionales para representar también los sonidos de las vocales como entidades distintas a las consonantes. El resultado es que la vocal “a” podía combinarse con los símbolos existentes para las consonantes, ejemplo: b. Todo eso hace que se cree un sistema de escritura con un sonido en particular para cada símbolo. “El

resultado es la aparición de un sistema de escritura en el que cada sonido cuenta con un único símbolo, esto es, un alfabeto”, Yule, (2007, pág. 33).

Nótese que la evolución de la escritura nace de los primeros dibujos realizados en las tablillas de barro y en las paredes de las cavernas. Nace de una necesidad de comunicación, del interés porque el otro sepa lo que quiero decir a través de un medio que no sea el verbal. Es evidente el paralelismo que se encuentra con la iniciación de la escritura en el niño(a). Cuando el niño(a) empieza a comunicarse a través de su escritura (dibujos), indica lo que está escribiendo, materializa lo que está pensando, con el fin de que mamá o papá vea lo que él piensa o siente, sin importar si otras personas lo entienden; el niño(a) se inicia en sus primeras escrituras cuando empieza a transmitir, a través de sus dibujos lo que siente. Cabe destacar cómo aprenden los niños(as) éste proceso, de qué manera se media el aprendizaje de la escritura en los niños y niñas en edad preescolar. Eso es precisamente lo que se intenta en el punto siguiente.

2.2.2. APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA DEL NIÑO Y NIÑA EN EDAD PREESCOLAR:

En los últimos años la preocupación de los maestros(as), desde la visión pedagógica, ha sido plantearse qué método es el mejor para enseñar la escritura, llevando a una polémica entre el método sintético y el método analítico. El primero habla sobre partir de los elementos menores a la palabra y el segundo o analítico habla sobre partir de la palabra o unidades de mayores alcances, como frases u oraciones e ideas completas, hasta llegar a la unidad mínima de la palabra: la letra. Por otro lado existen los métodos mixtos que nacen de la unión de estos métodos, puesto que hay momentos en estos métodos que se interrelacionan.

2.2.2.1. MÉTODO SINTÉTICO:

El método sintético profundiza la relación entre el sonido y la grafía. el niño(a) irá aprendiendo poco a poco lo que son las letras, las vocales, las consonantes, el sonido que hacen, luego el sonido que hacen al unirlos

(consonante con vocal), posterior a esto aprenden lo que son las sílabas, hasta llegar a la palabra. “se trata de un proceso de fusión silábica que corresponde a un trabajo de síntesis” Cantero. (2010, pág. 3).

Igualmente, Ferreiro y Teberosky (1997, pág. 18) plantean que: “Otro aspecto clave para este método, es establecer la correspondencia a partir de los elementos mínimos en un proceso que consiste en ir de la parte al todo”. Es decir que se empieza por la letra para llegar a la palabra, siendo el punto de partida el conocimiento del alfabeto. Dentro del método sintético existen varias modalidades; una de esas es el *alfabético* donde lo primero que se hace es aprenderse cada una de las letras del alfabeto y su sonido, lo que trae como consecuencia que al niño(a) se le exige leer de un modo distinto a como se le ha enseñado a identificar el signo. (Cantero, 2010, pág. 4). Además, es muy distinto a como se aprende realmente a hablar.

Dentro del método sintético, encontramos también el *método fónico o fonético*, el cual corresponde a la forma a cómo se hace la pronunciación o a partir de lo oral. Haciendo asociaciones entre lo que se dice con lo que se escribe, para esto lo más importante debe ser tener una pronunciación excelente, para evitar confundir y procurar escribir cada grafema separado de otro, igualmente evitar al máximo no confundir al infante. Es un método sumamente mecánico, donde el niño(a) debe aprender y memorizar cada fonema y su expresión gestual cada vez que pronuncie el sonido enseñado. Al respecto Cantero (2010) plantea: “Este recurso memorístico para el proceso lector será eliminado una vez que el niño y la niña reconozcan los sonidos. Es un proceso mecanicista y poco motivador” (pág. 4).

Otro aporte de Ferreiro y Teberosky (1997) es agrupar el método sintético en una frase: “la letra con sangre entra”, enfatizando que es un método centrado básicamente en el mecanismo y que sigue siendo uno de los métodos más usados por los maestros. “Si nos hemos extendido en su consideración ha sido porque es uno de los métodos que encuentra mayores adhesiones hoy día. Pero además, porque si bien sus planteamientos teóricos remiten al más crudo mecanicismo, sus

aplicaciones prácticas suelen excederlo...”(pág. 20).

Este es un proceso que no se realiza simultáneamente, sino que quien aprende debe detenerse largo tiempo en el estudio de las letras, hasta completar el abecedario. Después a través de la combinación de las vocales y consonantes va adentrándose en el dominio de las sílabas para más tarde pasar a las palabras, en la mayoría de los casos formadas inicialmente con la combinación de sílabas constituidas por la misma consonante, variando la vocal como por ejemplo: mamá , mima, memo, etc. finalmente se llega a la frase utilizando para ello el mismo procedimiento de la formación de las palabras y entonces las frases se construyen sobre palabras escritas con la misma consonante, combinando las vocales, por ejemplo mi mamá me mima, la pipa de papá, etc. (pág. 49)

En cuanto al método sintético se encuentra que Villamizar (1991) en su tesis método global indica que:

En esa misma dirección, Bolaños, Cambroner y Venegas (2006) señalan que: “El término “sintético” se refiere al proceso mental de combinar los elementos detallados del idioma (sonidos de letras y sílabas) en unidades más importantes (palabras, frases y sentencias)”. (pág. 70). Ferreiro y Teberosky (1997) acotan en cuanto al método sintético lo siguiente:

El método sintético ha insistido, fundamentalmente, en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía. Otro aspecto clave para este método, es establecer la correspondencia a partir de los elementos mínimos, en un proceso que consiste en ir de la parte al todo. Los elementos mínimos de lo escrito son las letra. (pág. 18).

En consecuencia la actividad para aprender a escribir y a leer a través de este método se dirige fundamentalmente en la decodificación de las letras en sonidos. (en el caso de la lectura) y decodificar sonidos en grafemas (en el caso de la escritura).

2.2.2.2. MÉTODO ANALÍTICO:

Por su parte el método analítico, también plantea la percepción de la escritura y lectura a través de un sentido, en esta oportunidad de la vista. En contraposición del método sintético, este método trata sobre el aprendizaje del proceso de la lectoescritura guiado por una visión global del texto. Se les presenta al niño(a) un texto, se lee en voz alta y poco a poco el niño(a) irá reconociendo las palabras más familiares. "...a partir de estas palabras se aíslan y reconoce elementos idénticos que pueden encontrarse en palabras desconocidas" (Cantero, 2010, pág. 4), pasando así a componer palabras nuevas. Para los defensores de este método, la lectura es un acto "global" e "ideo-visual". Decroly en Ferreiro y Teberosky (1997, pág. 20) postula que "las visiones de conjunto preceden al análisis en el espíritu infantil". Lo importante aquí es el reconocimiento global de las palabras u oraciones, analizar sus componentes (silabas, letras) es una tarea para después. Se resalta lo visual ante lo auditivo (diferencia con el método sintético) y se postula que es necesario comenzar con unidades significativas para el niño(a).

Por su parte, Hendrix (1952), expone sobre el método analítico lo siguiente:

La escritura sincrética del niño se revela con el mayor relieve en la percepción, y los estudios sobre el carácter global de la percepción infantil han mostrado suficientemente que la frase o la palabra son perceptivamente más fáciles de captar que la letra. De este conjunto primitivamente global, la actividad discriminativa del espíritu individualiza poco a poco las partes.(pág. 43)

La crítica que se plantea ante este método es dejar a un lado los componente de la palabra, lo que puede llevar al aumento de la mala ortografía. Así plantea Cantero (2010) lo siguiente:

Los métodos globales son criticados negativamente por ser el origen de dislexias o de problemas de ortografía pues los niños y niñas no llegan a reconocer las particularidades de las letras ni de

las sílabas ni se hacen íntegramente con la escritura de las palabras. (pág. 5)

Como se puede observar son varios los aspectos en los que se diferencian los métodos sintéticos y analíticos. Básicamente en percepciones auditivas y percepciones visuales, pero estas percepciones, para la presente investigación, aíslan ciertos aspectos importantes que no pueden ser integrados con la creación de métodos “mixtos”. Es por ello que Ferreiro y Teberosky (1997) trazan aspectos significativos, que a la vez guían la presente investigación hacia una vista del aprendizaje, fuera de un método, centrado en la competencia lingüística del niño(a) y su aspecto cognoscitivo antes de entrar al Sistema Educativo. “El énfasis puesto en habilidades perceptivas descuida dos aspectos, que para nosotros son fundamentales: a] la competencia lingüística del niño, b] sus capacidades cognoscitivas” (pág. 20).

La presente investigación está guiada bajo los planteamientos de las autoras expuestas inicialmente, lo que ubica a la investigación en un contexto fuera de métodos y de capacidad o aptitudes para aprender a escribir. Si no más bien intenta ubicar este aprendizaje dentro de una enseñanza constructivista, donde el niño(a), a través de sus propias hipótesis, pueda formular preguntas sobre la escritura y entender este proceso de una manera vivencial y menos mecánica. “niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que, tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones, y se forja su propia gramática” (Ferreiro y Teberosky, 1997, pág. 22). Vincular este aprendizaje con el desarrollo cognitivo del niño(a), hace pertinente expresar, tanto el enfoque de las autoras expuestas como los enfoques relacionados a apuntes constructivistas.

2.2.3. ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA BAJO UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA:

El constructivismo es un enfoque pedagógico que tiene sus raíces en la psicología cognoscitiva. En este enfoque convergen diferentes teorías que tienen

en común la idea de que las personas *construyen* su conocimiento a través de la interacción, bien sea con el objeto a conocer o con las personas o ambiente que lo rodea, colocando al “aprendiz en el centro de la educación”. (Rodríguez, 2007, pág. 20)

El enfoque de esta teoría tiene varias posiciones compartidas, entre ellas se pueden considerar las expuestas por tres grandes autores, reconocidos por esta línea de pensamiento. Jean Piaget e Inhelder (2007) quienes señalan el desarrollo de la inteligencia basado en la *Epistemología Genética*; *epistemología* se refiere al estudio de los métodos y fundamentos del conocimiento científico y *genética* se refiere al origen de las cosas. Al igual que los aportes dados por Lev Vygotsky (1979), quien apunta al aprendizaje cooperativo como papel fundamental en el desarrollo intelectual, colocando la interacción entre una persona y otra como base. El tercer autor es David Ausubel (1983), quien propone el *aprendizaje significativo* en contraposición al aprendizaje basado en la memorización, donde se expone que algo tiene significado para alguien siempre y cuando esta persona logre entenderlo y darle sentido. A continuación se presentará, algunos elementos de la orientación de cada una de estas teorías, como aporte importante para enmarcar la presente investigación bajo un enfoque constructivista.

2.2.3.1. APRENDIZAJE COOPERATIVO DE VYGOTSKY:

Vygotsky (1979), señala que todo el aprendizaje tiene una historia previa, es decir todo niño(a) antes de iniciar la escuela tiene una experiencia previa, por tanto el aprendizaje y desarrollo están relacionados con los primeros años de vida del niño(a). El autor refiere dos niveles evolutivos.

El nivel evolutivo real: que comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de los niños(as), supone aquellas actividades que los niños(as) pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales.

El nivel de desarrollo potencial: donde al niño(a) se le ofrece ayuda o se le muestra cómo resolver un problema y éste lo soluciona; es decir el niño(a) llega a la solución de un problema con ayuda de otros.

Carrera y Mazzarella, (2001) refieren al respecto lo siguiente:

Se demostró que la capacidad de los niños, de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, e igualmente el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia es la que denominó Zona de Desarrollo Próximo. (pág. 43).

Vygotsky (1979) expone que La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP):

No es otra cosa que la distancia entre 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. (pág. 133).

Esto significa que la Zona de Desarrollo Próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se encuentran en proceso. Para complementar lo antes indicado, Carrera y Mazzarella, (2001) exponen lo siguiente:

La relación que establece Vygotsky entre aprendizaje y desarrollo se fundamenta en la Ley Genética General, donde se establece que toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el plano psicológico. (pág. 43).

Esto quiere decir que primero aparece los objetos, hechos o situaciones entre las personas que rodean al niño(a) y el niño(a) las observa, pero luego las va interiorizando, percibiéndolas internamente. Se puede decir que el aprendizaje estimula y activa los procesos mentales que se generan cuando tenemos interacción (lenguaje) con otras personas, estas interacciones son internalizadas de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación.

Cuando el autor expone que todo el aprendizaje tiene una historia, hace referencia a que el niño(a) no llega a la escuela sin saber absolutamente nada. Su experiencia y su interacción con el entorno le brindan la posibilidad de aprender sin necesidad de tener a una maestra al frente diciéndole cómo hacer las cosas.

Esto hace recordar, parafraseando un poco a Ferreiro (2003), que los niños(as) tienen la mala costumbre de no pedir permiso para aprender. La vinculación con la presente investigación se quiere hacer notar en el sentido de que el niño(a), antes de que la maestra le muestre las letras o los sonidos de las mismas, sabe que las letras existe y existe para y por algo. Siempre y cuando el entorno del niño(a) haya sido estimulador de este aprendizaje, por ende el educador debe intervenir con el objetivo de provocar en los niños(as) los avances que no suceden espontáneamente; es decir intervenir en la Zona de Desarrollo Próximo.

2.2.3.2. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL:

El aprendizaje significativo que propone este autor, se centra en defender y practicar aquel aprendizaje en el que se genera un verdadero cambio auténtico en el sujeto. “Para este autor este aprendizaje es un proceso por medio del que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender” (Méndez, 2006, pág. 91).

Es decir, es todo ese aprendizaje que realmente provoque un cambio en el educando, y esto se logra trabajando con material de interés para él, dejando a un lado la memorización y contemplando el engranaje lógico de los nuevos conocimientos con los conceptos o ideas existentes en el educando. “...se construye así un conocimiento propio, individual, un conocimiento de él para él”. (Viera, 2003, pág. 38).

Ausubel se centra en el aprendizaje significativo dentro de los marco del aprendizaje por recepción; aquel en el que se exponen los contenidos ya elaborados y que tienen que ser asimilados por el sujeto en forma de conocimientos. Viera (2003). El sujeto va a asimilar este aprendizaje siempre y cuando sea relevante para él, por lo tanto será un aprendizaje que no se olvidará rápidamente y que se aplicará en la vida cotidiana del sujeto porque ya forma parte de él.

Como apoyo de lo antes indicado, Méndez (2006) señala que:

La base biológica del aprendizaje significativo supone la existencia de cambios en el número o en las características de las neuronas que participan en el proceso. La base psicológica supone la asimilación de nueva información por una estructura específica de conocimiento ya existente en el sujeto (estructura cognitiva). Ausubel define estas entidades psicológicas que componen la estructura cognitiva como conceptos inclusores, o simplemente inclusores (pág. 92).

Los inclusores como la autora plantea, juegan un papel muy importante en éste aprendizaje. Las experiencias previas que tenga el sujeto determina el número y la variedad de los inclusores que posee, este aspecto lo debe tener en cuenta el educador, pues los inclusores se elaboran en la infancia del sujeto y poco a poco se generan más para la asimilación de más conceptos. Respecto a esto la autora, Méndez (2006), plantea, lo que a continuación se transcribe:

Los inclusores se elaboran en los primeros años de vida del sujeto, cuando este se encuentra en el proceso de formación de conceptos; es decir, cuando está aprendiendo a hablar. Una vez que el niño ha adquirido mil o dos mil conceptos, su diferenciación posterior, así como el desarrollo de conceptos nuevos, continúa mediante la asimilación de conceptos. En la edad escolar, el niño adquiere la mayor parte de conceptos nuevos por asimilación..."(pág. 92).

El aprendizaje significativo juega un papel muy importante en la presente investigación, como se dijo anteriormente en el apartado de Vygotsky, una vez más el entorno se convierte en el estimulador central en el aprendizaje de los niños(as), en esta oportunidad se habla sobre un entorno realmente relevante para el niño(a), generar material importante y relacionado con los intereses y necesidades del niño(a), tendrá como resultado una asimilación en el niño(a) y así un aprendizaje significativo, lo que ciertamente busca la presente investigación y sobre todo en la educación inicial.

Lograr que el niño(a) en edad preescolar se apropie del mensaje escrito,

dependerá de la estimulación y de las actividades que le presente la maestra en el aula. La maestra debe ser una persona alerta a las necesidades del niño(a), ser imaginativa y creadora a la hora de generar material para usar en el aula. En ella recae la responsabilidad de generar aprendizajes significativos dentro del aula.

2.2.3.3. EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA DE PIAGET:

Por último se presentarán los aportes de Piaget e Inhelder (2007), esto por considerar que no es sólo por ser uno de los autores más influyentes en la educación durante toda su trayectoria, sino por ser una de las grandes guías que formaron parte en las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1997). Conocer el desarrollo cognitivo del niño(a) se hace pertinente en todos los ámbitos como educadores, pero en específico como rasgo importante, en esta investigación, al entender el porqué de sus trazos y el saber qué debemos esperar y qué no, para evitar el riesgo de exigir al niño(a) capacidades que no van acorde a su desarrollo, sino más bien potenciarlas para lograr el aprendizaje deseado. A continuación se identificarán las características del desarrollo intelectual de los niños(as) según su edad propuestas por este autor, se destacarán las características del niño(a) en edad preescolar (en particular las de las edades entre los 3 a 6 años) para poder enmarcar la investigación.

Las etapas cognitivas observadas por Piaget, se pueden considerar como una guía para entender los procesos del pensamiento del niño(a) y así entender cómo aprende el niño(a). Antes de explicar los periodos propuestos por el autor, se exponen los conceptos bases, necesarios para entender todo este proceso.

2.2.3.3.1. ASIMILACIÓN:

Para Piaget e Inhelder (2007) refieren la asimilación como:

Toda relación nueva está integrada en un esquematismo o en una estructura anterior: entonces hay que considerar la actividad organizadora del sujeto tan importante como las relaciones inherentes a los estímulos exteriores, porque el sujeto no se hace sensible ante estos, sino en la medida en que son asimilables en

las estructuras ya construidas, que modificarán y enriquecerán en función de las nuevas asimilaciones (pág. 17).

Es decir el niño genera la asimilación cuando aprender a aplicar esquemas preexistentes a nuevos objetos o situaciones. Por ejemplo, cuando el niño(a) succiona, esquema innato, se acerca al pezón y lo hace, luego cuando vemos que hace lo mismo, pero con el chupón, adapta este esquema básico de succión para incluir el esquema de succión no nutritiva. "Durante la asimilación, los niños ajustan sus esquemas ya existentes para interpretar lo que ocurre en su entorno"(Morrison, 2005,pág. 190).

2.2.3.3.2. ACOMODACIÓN:

La acomodación es otro proceso básico para el desarrollo cognitivo del hombre, junto con la asimilación. Como vimos con la asimilación los niños(as) ajustan esquemas ya existentes para interpretar lo que ocurre alrededor, ahora bien, como resultado de este proceso a través de la acomodación "...los niños crean nuevos esquemas o modifican los ya existentes, de forma que encajen con la realidad de sus entorno". (Morrison, 2005,pág. 191).

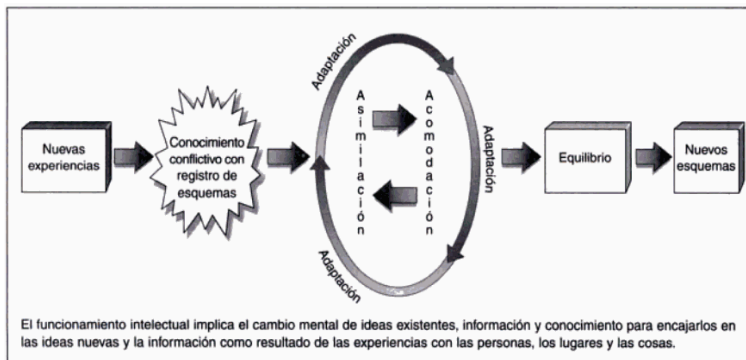
2.2.3.3.3. ADAPTACIÓN:

La adaptación es el resultado de los dos procesos nombrados anteriormente. La constante modificación del sujeto y objeto va favoreciendo progresivas adaptaciones. Para Piaget, de esto trataba la inteligencia, de la adaptación al lugar donde te encuentres, a través del proceso de la *asimilación* y *acomodación*, lo cual da como resultado el *equilibrio*.

Para Berger, 2007 la Adaptación es un "Proceso cognitivo mediante el cual se incorpora nueva información y se responde a ella. La asimilación y la acomodación son tipos de adaptación" (pág. 166).

2.2.3.3.4. EQUILIBRIO:

“El equilibrio es una estabilidad entre la asimilación y la acomodación” (Morrison, 2005,pág. 94). Al recibir datos sensoriales y experimentales nuevos, los niños encajan estos datos a los ya existentes, si los datos se asimilan rápidamente existirá el equilibrio, cuando no puede asimilar los datos, se intenta acomodar y cambiar su forma de pensar y actuar para presentar los datos nuevos y reestructurar el equilibrio.



Figuras “El proceso constructivista”

Fuente: Morrison, 2005 (pág. 94)

Estos cuatro procesos son necesarios para poder entender los planteamientos de Piaget, pues en ellos se basa el desarrollo de la inteligencia del niño(a). A continuación se enuncian y describen brevemente las etapas de desarrollo cognitivo propuestos por Piaget, resaltando la etapa que marca la edad preescolar (de 3 a 6 años de edad), por ser la etapa en la cual se encuentra basada la presente investigación.

2.2.3.3.5. ETAPAS COGNITIVOS PROPUESTOS POR PIAGET:

Según Piaget (1961), el desarrollo cognitivo del niño(a) se presenta en una sucesión de tres grandes construcciones (estadio sensorio motriz, pre operacional, operaciones concretas y operaciones lógicas). Cada uno se prolonga al anterior y cada uno es marcado por una edad. Cabe destacar que la edad puede variar para cada niño(a), pues la estimulación que éste reciba generará cambios en su aprendizaje.

2.2.3.3.5.1. PERÍODO SENSORIO MOTRIZ:

Se extiende desde el nacimiento hasta los 2 años. El bebé se ve gobernado por puras acciones reflexivas durante el primer mes de vida. Chupa, agarra, llora, hurga, traga, son acciones reflexivas. El bebé responde a todo de las mismas maneras. Los esquemas sensomotrices le ayudan a aprender formas nuevas de interactuar con el mundo, fomentando su desarrollo cognitivo (Morrison, 2005). Dentro de los 4 primeros meses se observan *las reacciones circulares primarias*, las cuales son “acciones repetitivas que están centradas en el propio cuerpo del bebé”. (Morrison, 2005, pág. 192). Comportamientos en el niño(a) empiezan a aparecer por desarrollo del reconocimiento de la causalidad, estas reacciones son similares a una relación estímulo-respuestas o causo-efecto. Se observa la adaptación de nuevos esquemas a esquemas ya establecidos. (chuparse el dedo)

Antes de llegar a los 8 meses aparecen *las reacciones circulares secundarias*, las cuales también serán acciones repetidas, pero ya no centradas en el cuerpo del bebé sino ya se trabaja con algún objeto o con alguna otra persona. Por ejemplo, el bebé toma el sonajero para que suene, repite ésta actividad descubriendo la causa que realiza (tocar el sonajero) y el efecto que produce (que suene). Morrison (2005) expone, en cuanto a estas reacciones circulares secundarias, que cuando se le da algún objeto al bebé éste:

Utilizará todos los esquemas disponibles, tales como hacer muevas, dar golpes o aporrear objetos; si uno de estos esquemas produce un resultado interesante, continuará utilizándolo para obtener la misma respuesta. La imitación se hace progresivamente intencional como un medio para prolongar el interés (pág. 193).

Llegando al primer año de vida del ser humano, irá apareciendo el concepto de permanencia del objeto. Antes de llegar a apropiarse de este concepto todo objeto que se le muestre al bebé y que luego tapemos con una manta, será inexistente para ellos, es decir lo que no pueden percibir con los ojos, simplemente no existe. Para el autor la permanencia del objeto es “el concepto de

que las personas y los objetos tienen existencia independiente más allá de la percepción del niño de los mismos” (pág. 193).

El bebé irá en búsqueda de algo nuevo, utilizando algún objeto, ocurren los ensayos y errores, buscará algún objeto tirando de la toalla. En las reacciones circulares secundarias sólo moverá la toalla tan solo para verla caer. A partir del primer año, hasta los 18 meses, aparecen lo que son *las reacciones circulares terciarias*, las cuales tienen que ver con “modificaciones que los bebés hacen en su comportamiento para explorar los efectos de dichas modificaciones” (Morrison, 2005, pág. 193). En las reacciones secundarias utilizaba el sonajero para producir un sonido, ahora se da cuenta que puede mover el sonajero, lanzarlo, cambiarlo de lugar; es decir comienza a adaptar sus esquemas, a través de la acomodación y la asimilación. El bebé experimenta con objetos para resolver problemas, sus acciones son repetitivas y modifica su comportamiento una y otra vez para ver qué ocurre. Piaget le da el nombre de “pequeño científico” y Berger (2007) lo define como “Pequeño científico: término de Piaget que se refiere al niño que pasa por la quinta etapa de desarrollo (entre los 12 y los 18 meses de edad) y que experimenta sin prever los resultados” (pág. 170)

En ese mismo sentido de progreso, aparece la *función simbólica*, aspecto fundamental para la presente investigación, pues a partir de esta función se inicia la escritura de los niños(as) con sus primeros dibujos. Prácticamente el niño(a) una vez que adaptó la permanencia del objeto, ahora es capaz de representar hechos que no están en su campo perceptual. Más adelante se explicará mucho mejor la función simbólica cuando se hable sobre la pertinencia de Piaget en el aprendizaje de la escritura en los niños(as).

La última etapa de la inteligencia sensorio motriz (entre los 18 y los 24 meses) se caracteriza por un niño(a) que anticipa y resuelve problemas simples utilizando la experimentación, pero a diferencia de la experimentación activa, esta experimentación es intelectual, donde el niño(a) prueba mentalmente las acciones antes de llevarlas a la práctica. Puede anticipar las consecuencias de sus actos y dejar de hacerlas para prevenir problemas, sin embargo puede calcular mal sus

acciones y seguir experimentando y no siempre elegir la acción que evite el peligro, pero al menos “algún pensamiento precede a la acción” (Berger, 2007).

Otro aspecto que se resalta en la última etapa del periodo sensomotriz, es la imitación diferida. Piaget lo describe como un logro intelectual que involucra el pensamiento como la memoria. Se produce cuando el niño(a) copia conductas que ya ha observado. Piaget (1962:63) en Berger (2007:170), describe un ejemplo de imitación diferida, cuando refiere una situación de su hija Jacqueline:

Que estaba de mal humor. Él gritaba mientras trataba de salirse del corralito y lo sacudía, golpeando sus pies contra el suelo. Jacqueline, que nunca antes había visto una escena similar, lo miró estupefacta e inmóvil. Al día siguiente, ella gritaba en su corral e intentaba moverlo, empujando con los pies varias veces

2.2.3.3.5.2. PERÍODO PRE OPERACIONAL:

El período pre operacional abarca desde los 2 años hasta los 7 años de edad del niño(a) y se caracteriza por el pensamiento simbólico, el cual es la base fundamental para la presente investigación. Conocer las características cognitivas del niño(a) pre operacional se hace necesario para evitar el riesgo de exigir al niño(a), como educadores, capacidades para las cuales no se encuentran preparados.

El período pre operacional se puede subdividir en 2 subetapas. La del pensamiento simbólico y la del pensamiento intuitivo.

El *pensamiento simbólico*, se presenta a partir de los 2 hasta los 4 años, aproximadamente, desde la aparición de la *función semiótica*, y se caracteriza porque el niño(a), después de pasar por todas las sensaciones y percepciones, empieza a simbolizar; es decir pueden representar o imaginar las acciones, o hacer que una cosa o una palabra sustituya o represente alguna otra. Pueden anticipar, mentalmente, las consecuencias de las acciones antes de realizarlas. Por igual se habla de unos preconceptos, los cuales son “los conceptos primitivos que el niño utiliza, y que es el paso intermedio entre el esquema sensorio motor y

el concepto.” (Castillas, 2006, pág. 263). Estos preconceptos aún no son lógicos, es decir el niño(a) todavía no organiza en clases ni por jerarquía, Castilla (2006):

El razonamiento que utiliza fundamentalmente estos preconceptos es el que Piaget denomina “transductivos”. El pensamiento de niño no procede ni por inducción ni por deducción, sino de lo particular a lo particular, manifestando por ello una total ausencia de reversibilidad y de ordenación lógica. El razonamiento transductivo, expresión de la centración, irreversibilidad y egocentrismo del pensamiento infantil, constituye la primera etapa de la inteligencia representativa que avanza hacia la descentración y la reciprocidad lógica (pág. 263)

El pensamiento simbólico se describirá más adelante por ser la base fundamental de la presente investigación. Se podrá encontrar en el apartado referente a la pertinencia de Piaget en el aprendizaje de la escritura en los niños(as).

El *pensamiento intuitivo*, se inicia a partir de los 4 años y se caracteriza por la reducción del egocentrismo y por la mayor capacidad para clasificar objetos. Se le llama intuitivo porque la capacidad de clasificar los objetos por parte de los niños(as) está basada en características perceptuales. La percepción todavía domina al pensamiento, por lo que pueden existir algunas equivocaciones en las clasificaciones.

El pensamiento preoperatorio mucho más avanzado que el pensamiento sensorio motor, pues llega más allá de los sentidos y las habilidades motoras para incluir el lenguaje, la imaginación y otros aspectos del pensamiento simbólico. Este pensamiento no requiere de objetos visibles e inmediatos, sino que puede utilizar palabras, la simulación y otros símbolos para ayudar a la cognición; sin embargo, este pensamiento es muy centrado y carente de lógica. La razón por la cual la lógica se encuentra alejada de los niños(as) pequeños, es por algo llamado *egocentrismo*, el cual se refiere a una tendencia de los niño(as) a pensar acerca del mundo exclusivamente desde su perspectiva (Berger 2007).

Como ya se indicó, el niño(a) pre operacional carece de lógica. A continuación se presentarán esos “obstáculos” que no le permiten al niño(a) pasar al siguiente estadio de operaciones concretas. Berger (2007) citando a Piaget, resalta los siguientes 4 aspectos, los cuales coloca como “Obstáculos para las operaciones lógicas”.

La centración: es una característica donde el niño(a) presta atención o se centra sólo en una idea e ignora las demás. Esta centración va acompañada por el egocentrismo, lo cual no se puede igualar a egoísmo, sino a una simple tendencia de pensar que todo existe por y para mí. Por ejemplo un niño(a) pre operatorio practica la centración al no entender que su papá también es hijo y también es hermano, para el niño(a) él es solamente su papá. En cuanto a la iniciación de la escritura se puede observar el centramiento, cuando un niño(a) en edad pre operatorio no es capaz de dibujar varias facetas del objeto, pues sólo dibuja una la que él observa.

La atención a la apariencia: es una característica donde el niño(a) ignora todos los atributos que no son aparentes en una cosa. Es decir una cosa es lo que aparenta ser. Si existen dos niño(a) uno más alto que otro, un niño(a) en edad pre operacional insiste en que el más alto es el mayor. Lo mismo ocurre en los dibujos de los niños(as) cuando escriben hormiga con letras muy pequeñas y oso con letras más grandes.

El razonamiento estático: es el pensamiento en el que se cree que nada cambia, es decir todo lo que existe, siempre ha sido y será así. Es decir no tienen en cuenta las transformaciones. Por ejemplo si se le pide a un niño(a) en edad pre operatoria que dibuje una acción realizada, el niño(a) sólo dibujará el comienzo de la acción o el final. Si se le muestra un palo sujetado por un dedo y se deja caer, y se le pide al niño(a) que lo dibuje, él sólo dibujará un palo perpendicular al suelo y un palo acostado en el suelo. En este período sólo considera los estados iniciales y finales, no el proceso o la transformación.

La irreversibilidad: los niños(as) no pueden invertir conceptualmente las

operaciones, esto consiste en rastrear mentalmente un objeto o acontecimiento hasta su origen. Es decir un niño(a) en edad pre operatoria, cuando observa una torta no es capaz de pensar que en algún momento era harina, azúcar, leche, huevos. Lo mismo ocurre cuando se colocan dos lápices a la misma altura, los niño(as) responderán que son del mismo tamaño, pero si por casualidad el maestro(a) mueve un lápiz, el niño(a) la respuesta será que ese lápiz es mucho más largo que el otro.

Por otro lado se puede destacar el pensamiento unidimensional del niño(a), el cual no es capaz de atender varios aspectos de una situación. En cuanto a sus dibujos el niño(a) pre operacional no es capaz de manejar dos planos, es por eso que en sus dibujos se presentan varias superficies para los objetos. Por ejemplo, si se le pide que dibuje un objeto en una montaña, la montaña tendrá un plano diferente que el objeto.

El niño(a) en edad preescolar, el cual es el niño(a) del cual se habla en la presente investigación tiene las características presentadas anteriormente. Es de suma importancia que los maestros(a) de educación inicial tengan en cuenta y conozcan las diferentes características de estos niños(as), pues es el único camino para evitar exigir capacidades imposible para ellos(as). Como se sabe poco a poco se relevan grandes cambios dentro del período pre operacional, por ejemplo, entre los 5 y los 7 años de edad se ven conductas como la distinción entre derecha, izquierda, mayor, menor, se va dejando a un lado el pensamiento unidimensional, se toman en cuenta más de un aspecto, el lenguaje aumenta poco a poco, incorporando más palabras y un razonamiento más amplio de las respuestas dadas. Las características principales del estadio pre operatorio se pueden separar en:

- El pensamiento depende en gran parte de las percepciones sensoriales inmediatas.
- El niño(a) no es guiado por la lógica, sino por el razonamiento transductivo y la intuición.

- Todas las cosas tienen vida para el niño(a). Se habla de animismo, pues conciben a todas las cosas como si estuviesen vivas.
- Aparece el pensamiento simbólico, con símbolos verbales y no verbales.
- El inicio del lenguaje se caracteriza por el egocentrismo, imitación y por la experimentación.
- Alrededor de los 3 o 4 años se produce la toma de conciencia de sí mismo. Esto se nota en el uso de los pronombres personales.
- El inicio del lenguaje se caracteriza en el egocentrismo, imitación y por la experimentación.
- A medida que aumenta el lenguaje se producen avances en la socialización y se deja, poco a poco, a un lado el egocentrismo.
- Va apareciendo el juego con otros, y muestra grandes dosis de imaginación.
- Aproximadamente a los 4 años, el niño(a) es capaz de representar en su pensamiento la acción que va a realizar, también expone a través del lenguaje hechos pasados.
- Aumenta la habilidad de resolución de problemas por el aumento del lenguaje, se piden opiniones, se entablan conversaciones.
- La agrupación de los objetos se realiza con base en las experiencias que tenga el niño(a) con ellos y no por sus categorías conceptuales.

2.2.3.3.5.3. PERÍODO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS:

Este período inicia aproximadamente a los 6 o 7 años de edad y se extiende hasta las 11. Se caracteriza por el inicio de la lógica y por la capacidad de distinguir su punto de vista de el de los demás, dejando atrás el egocentrismo. Todo esto permite un comportamiento más equilibrado, un pensamiento cooperativo, se observan los trabajos en equipo, el cumplimiento de normas y discusión sobre temas, demostrando el desarrollo de la inteligencia, la diferencia principal con el período anterior es dejar la dependencia intuitiva o perceptual y guiar el pensamiento de manera mucho más lógica.

Las operaciones concretas se organizan en sistemas que Piaget llamó agrupamientos operatorios, estos engloban a las operaciones de agrupación y seriación de las relaciones asimétricas, esto acarrea la aparición del sistema de los números. Es por eso que en muchas partes del mundo la educación primaria empieza alrededor de esta edad, pues el niño(a) empieza a trabar con ciertos conceptos muchos más lógicos que el intuitivo. Según Thomas y Méndez (1983) “Además, de las agrupaciones de operaciones lógicas-matemáticas, se constituyen en esta etapa del pensamiento, las agrupaciones de las operaciones espacio-temporales, también llamadas infralógicas. Gracias a ellas, el niño llega a una comprensión adecuada del tiempo y del espacio” (pág. 58).

Esto significa que se encuentra a un niño(a) que poco a poco va elaborando nociones cada vez más complejas y abstractas, se ven problemas de conservación de materia, a pesar de la transformación, es decir el niño(a) ha llegado a dominar el concepto de conservación, el cual lo aplica no sólo en el volumen de una materia, sino en el número, clase, longitud, peso, área. (Wiener y Dulcan, 2006).

Para comprender el pensamiento operacional concreto, se deben considerar los siguientes procesos, los cuales para los planteamientos de Piaget son casi imposibles que aparezca en los niños(as) más pequeños, pero que aparecen gradualmente durante su desarrollo. Siguiendo a Berger (2007) los procesos son: clasificación, identidad, reversibilidad e inversión.

Clasificación: es el proceso por el cual se organizan objetos en grupos o categorías, según alguna prioridad en común. Si se presentan dos flores (margaritas y rosas), se pueden clasificar las flores en dos subgrupos; margaritas y rosas.

Identidad: es el principio lógico por el que algunas características de un objeto se mantiene y permanecen, a pesar de que otras cambien. Si a un grupo se le añade otra (rosas más margaritas) y seguidamente se sustrae la margarita, se encuentra la clase inicial; rosas.

Reversibilidad: proceso lógico que sostiene que a veces es posible que algunas cosas que se han cambiado, puedan volver a su estado original, reinvertiendo el proceso por el que ha pasado. Guiar mentalmente el proceso y cambiar el inicio para cambiar el final. Si tenemos la clase de “flores” para agrupar las rosas y las margaritas y se sustraen las margaritas, el grupo ya no sería “flores” sino simplemente rosas.

Inversión: es el proceso lógico que plantea que dos cosas pueden cambiar en direcciones opuestas con el objetivo de equilibrarse. “una operación es reversible significa que toda operación corresponde a una operación inversa: ejemplo, la suma y la resta lógicas o aritméticas” (Piaget, 1968, pág. 178).

El niño(a) en este período trabaja estos cuatro procesos de manera simultánea, pues la reversibilidad se puede observar tanto en la inversión como en la reciprocidad, la inversión está ligada a la agrupación de clases, lo que da como operación la clasificación y la reciprocidad está ligada a la agrupación de relaciones, lo que tiene como resultado las operaciones de seriación. Cuando el niño(a) de cierta edad es capaz de realizar operaciones que combinen inversión con reciprocidad se está hablando de un niño(a) que se está iniciando en el período de las operaciones formales. Para esto Richmond (2000), plantea:

Las operaciones concretas, una vez desarrolladas, permiten que la observación y el experimento se afinen. Pueden formarse clases complejas y hacerse declaraciones concatenadas. A estas operaciones concretas les son inherentes dos importantes limitaciones. No ha surgido todavía un sistema en virtud del cual pueda el niño interrelacionar sus clasificaciones, y las dos formas de reversibilidad no pueden todavía funcionar al mismo tiempo, la una al lado de la otra (pág.79).

Es decir, cuando el niño(a) logra realizar operaciones, donde se combinen inversiones con reciprocidad, se está hablando del período de las operaciones formales. Algunas de las características que se pueden resaltar de este período, relacionándolo con el inicio de la escritura pueden ser; como el niño(a) se está alejando de lo que es el egocentrismo, se comienzan a observar en sus dibujos la línea base, pues el niño(a) está interiorizando que forma parte de algún grupo y

que existen otros puntos de vista. Su pensamiento ahora es bidimensional y puede mejorar la ubicación de los objetos en el espacio donde dibuja, se nota un poco más de orden, la profundidad, aparecen figuras de perfil y ahora el niño(a) no sólo se centra en un momento del dibujo, sino que ahora puede dibujar el proceso, por ejemplo aparecen las tiras cómicas, la cual sigue un hilo de acciones.

2.2.3.3.5.4. PERÍODO DE LAS OPERACIONES FORMALES:

El pensamiento formal, es un pensamiento adolescente. Para Piaget (1969):

La gran novedad que caracteriza el pensamiento adolescente y que empieza alrededor de los 11 o 12 años de edad, aunque probablemente no alcance su punto de equilibrio hasta los 14 o 15 (...), consiste en la posibilidad de manipular las ideas en sí mismas en lugar de manipular objetos (pág. 23).

En este período la persona puede hacer uso de hipótesis, experimentar, hacer deducciones y razonar de lo particular a lo general. Es decir, ya el adolescente no se ve atado al entorno ni a los objetos que lo rodean. Puede formular enunciados teóricos con independencia de contenidos específicos y es capaz de aplicar esta forma de pensar a muchos tipos de datos. El resultado de este pensamiento es tener potestad a la hora de pensar en un mundo concreto, de tener la posibilidad de manipular lo que se piensa en cualquier dirección. Es la capacidad de ir y venir sólo con la mente. Piaget (1958) plantea:

La propiedad distintiva del pensamiento formal es esta reversión de direcciones entre realidad y posibilidad; en lugar de derivar un tipo de teoría rudimentario a partir de los datos empíricos, como se hace en las inferencias concretas, el pensamiento formal comienza con una síntesis teórica que implica que ciertas relaciones son necesarias y a partir de ahí avanza en la dirección opuesta (pág. 251).

Para la presente investigación el período de las operaciones formales no se tomará mucho en cuenta, debido a que el período de interés es el pre operacional

y parte de las operaciones concretas. Cabe destacar que el niño(a) en edad preescolar puede estar, dependiendo de su estimulación, en el estadio sensorio motor o un poco más avanzado, pero no tendrá un pensamiento abstracto como el presentando en las operaciones formales. A continuación se presentará la pertinencia de los planteamientos de Piaget en el aprendizaje de la escritura.

2.2.3.4. PERTINENCIA DE LOS PLANTEAMIENTOS DE PIAGET PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA:

Como se dijo anteriormente, antes de observar detalladamente el enfoque constructivista, la presente investigación se libera de los métodos y las capacidades o aptitudes para aprender a escribir, pues se enmarca en un aprendizaje constructivista, donde el niño(a) a través de sus “hipótesis” pueda formular preguntas sobre la escritura y aprender este proceso de un manera muy personal, a través de sus vivencias o estímulos que le rodeen. El recorrido mostrado sobre los métodos dejó a un lado al sujeto cognoscente, al sujeto propuesto por Piaget, quien no espera que alguien le enseñe algún tema, sino que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea y de resolver interrogantes que se le plantean.

La presente investigación se basa en observar y entender al niño(a) preescolar como lo plantea Piaget, un sujeto activo que no espera para aprender. Un ejemplo encontrado en las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1997) es que se hace muy difícil imaginar que un niño de 4 o 5 años, que crece en un ambiente urbano, donde se encuentra constantemente con escritos, carteles publicitarios, letras en su ropa, en la televisión, en la computadora, no se haga ninguna idea de lo que son las letras y para qué sirven, y más aun si ya, como se dijo anteriormente, se sabe que es un niño(a) que se encuentra en el período pre operacional y que se cuestiona sobre todos los fenómenos, que observa y que plantea las preguntas más difíciles de contestar.

Se hace entonces necesario optar por la teoría Piagetiana como marco de referencia teórico que permite comprender cualquier proceso de adquisición de

conocimientos. Pues, si bien Piaget no dejó ningún estudio sobre la adquisición de la escritura en el niño(a), pero si dejó una gran teoría de los procesos de adquisición de conocimientos, los cuales están ahí para comprobarlos en diferentes aprendizajes, así como lo plantean Ferreiro y Teberosky (1997) al señalar que:

Concebir la teoría de Piaget de esa manera no supone aceptarla como “dogma”, sino, precisamente, como teoría científica, y una de las maneras de probar su validez general es tratar de aplicarla a dominios aún inexplorados desde esa perspectiva (pág. 32)

Para las autoras y para la presente investigación, el dominio inexplorado es el aprendizaje de la escritura, que como ya se dijo, tiene sus inicios en las primeras grafías del niño(a), cuando se inicia en su pensamiento simbólico. Piaget le dio nombre a este pensamiento, que se inicia al término del período sensorio motor, llamándolo función semiótica o simbólica, la cual es la función fundamental para dar pie al inicio de la escritura en los niños(a) y por consiguiente, sirve de apoyo teórico a la presente investigación.

2.2.3.4.1. FUNCIÓN SEMIÓTICA O SIMBÓLICA:

Alrededor del año y medio o los dos años, en el niño(a) aparece esta función, la cual Piaget e Inhelder (2007) definen como:

Función fundamental para la evolución de las conductas ulteriores, y que consiste en poder representar algo (un “significado” cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etcétera) por medio de un “significante” diferenciado y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc. (pág. 59).

Cuando el niño(a) ya se apropia de lo que significa la permanencia del objeto, se inicia la función semiótica, pues ya tiene la capacidad de representar algo (significado) que no puede percibir. Berger (2007) plantea sobre la

permanencia del objeto lo siguiente:

Piaget consideraba que el concepto de la permanencia del objeto surge durante la etapa cuatro, a los 8 meses aproximadamente. La permanencia del objeto se refiere a la conciencia de que los objetos o las personas continúan existiendo aun cuando no se encuentren dentro del campo visual. (pág. 168)

Al transcurrir el segundo año de vida, aparecen un conjunto de conductas que implican la evocación representativa de un objeto o acontecimiento ausente, lo que supone la utilización de “significantes” diferenciados, ya que el niño(a) debe poder representar elemento que no puede percibir. Piaget e Inhelder (2007) distinguen 5 conductas, de aparición casi simultánea, de las cuales se puede resaltar el dibujo que está vinculado con la presente investigación, como inicio de la escritura en los niños(as). A continuación se enumeran esas conductas en orden de complejidad, como las enumeraron los autores:

Imitación diferida: se refiere cuando el bebé observa alguna acciones realizada por alguien, y la lleva a cabo tiempo después o incluso días después, es decir se habla de una imitación en ausencia del modelo. En el período sensorio motriz, se puede observar la imitación, pero sin que implique alguna representación en pensamiento, dicho con las palabras de Piaget e Inhelder (2007)

En una conducta de imitación senso-motora, el niño comienza por imitar en presencia del modelo (p. Ej., un movimiento de la mano), después de lo cual puede continuar en ausencia de ese modelo, sin que ello implique ninguna representación en pensamiento. Por el contrario, en el caso de una niña de dieciséis meses, que ve a un amiguito enfadarse, gritar y patear(espectáculos nuevos para ella) y que, pero sólo una o dos horas después de su marcha, imita la escena riéndose, esta imitación diferida constituye un comienzo de representación, y el gesto imitador, un inicio de significante diferenciado. (pág. 61)

Juego simbólico: el juego simbólico es el juego “como si”, donde el niño(a) empieza a realizar actividades, es decir imita, pero ahora es acompañado por objetos. Por ejemplo, cuando los niños(as) aparentan dormir, pueden estar sonriendo, pero con los ojos cerrados, cabeza inclinada y el pulgar en la boca, es decir hace lo que habitualmente hace cuando duerme, poco después hace también dormir a su oso de peluche. “en todos esos casos la representación es neta y el significante diferenciado es, de nuevo, un gesto imitador, pero acompañado de objetos que se han hecho simbólicos” (Piaget e Inhelder, 2007, pág. 61).

El sistema de significantes engloba el juego simbólico creado por el niño(a), le permite funcionar y adaptarse a la realidad exterior, es decir representa con gestos realidades que no están presentes. En este período se observa que el niño(a) tiene un manejo de su cuerpo, el cual le permite utilizarlo como medio para representar.

Dibujo o imagen gráfica: "es en sus comienzos, un intermediario entre el juego y la imagen mental, aunque no aparece apenas antes de los dos o los dos años y medio" (Piaget e Inhelder, 2007, pág. 61). De manera específica los autores señalan que: “El dibujo es una forma de la función semiótica que se inscribe a mitad de camino entre el juego simbólico, del cual presenta el mismo placer funcional y el mismo autotelismo, y la imagen mental con la que comparte el esfuerzo de imitación de lo real” (pág. 70).

Esto quiere decir, que en los primeros períodos el dibujo del niño(a) se parece más a un juego, donde encuentra un placer con el sólo hecho de dejar una marca con un lápiz, pero que sin embargo, poco a poco el niño(a) empezará a reconocer formas y la representará a través de sus dibujos, utilizando la memoria o la percepción de algún objeto, lugar, persona. Es en ese momento donde el dibujo actúa como “significante”, compartiendo lo que existe en la imagen mental. El niño(a) buscará imitar algún modelo, a pesar de que al principio no dibuje lo que ve sino lo que conoce.

El inicio de la función semiótica le da paso al dibujo como una

manifestación de dicha función. El dibujo es en síntesis una manera que tiene el niño(a) de evocar lo que tiene en mente, todo esto siguiendo un desarrollo e iniciando en el simple placer de trazar líneas, transmitir a partir de sus dibujos lo que él piensa o siente, es lo que vincula al dibujo con la escritura, pues las dos son maneras de comunicar. Cuando el niño(a) se inicia en el dibujo en sus primeros trazos se observan los mismo trazos que luego utilizará para su escritura convencional.

Al iniciar sus primeros trazos los niños(as) no distinguen entre letra y dibujo, realizando el mismo trazo cuando se les solicita que dibujen o escriban, o por ejemplo diciendo que en el papel “hay” o “dice” algo, indistintamente de lo que se le haya solicitado si dibujar o escribir. Otra característica que pone de manifiesto al dibujo como función semiótica a la hora de iniciar la escritura, es el momento en el que el niño(a) escribe palabras relacionándolas a cómo él las conoce o se las imagina, por ejemplo al escribir “papá” más grande que su propio nombre, por el supuesto de que su padre es más “grande” que él.

Por otro lado también se puede observar cuando escribe “ELEFANTE” y “pez”, por cuanto recuerda haber visto o se imagina un elefante mucho más grande que el pez. Más adelante cuando se observe detalladamente las etapas del dibujo propuestas por Lowenfeld y Lambert (1947), se podrá distinguir el desarrollo del dibujo infantil y su estrecha vinculación con el inicio de la escritura propuesto por Ferreiro y Teberosky (1997).

Imagen mental: como ya se dijo, estas conductas de la función semiótica aparecen casi simultáneamente, luego del dibujo, pronto o tarde llega la imagen mental. De la cual no se tiene rastro en la etapa senso motriz, pues entonces el descubrimiento del objeto sería mucho más rápido al ser escondido. Piaget e Inhelder (2007) la definen como una imitación interiorizada y diferida. Las imágenes son algo interno que se puede ver así no tengamos delante la situación, más allá de ser la huella que dejó la percepción, implica todo el conocimiento que el sujeto tiene acerca de dicha situación. Es un pensamiento abstracto que va más allá de la percepción, puede que sea uno de las conductas más difíciles de

estudiar. pues no se pueden observar directamente en el niño(a). En este sentido Garcia y Delval (2010) plantean:

Las imágenes son quizá el vehículo de la representación más difícil de estudiar, porque no podemos llegar a ellas directamente. La imitación y el juego, como la mayor parte de las manifestaciones del lenguaje, se muestran al exterior y se pueden registrar, y el dibujo queda plasmado en su realización material. Las imágenes se estudian de manera indirecta, a través del dibujo o de descripciones verbales. También, mediante tareas que requieren de su empleo, y facilitan o dificultan su aparición (pág.151).

Piaget e Inhelder (2007) plantean que las imágenes derivan de la imitación y del conocimiento que se tiene sobre el objeto o situación, es por ello que contienen mucho más material que una simple percepción. Una de las razones por la cual los autores afirman que, las imágenes mentales no vienen de la percepción, porque si así lo fuera deberían existir desde que el niño(a) nace, y no se observa, sino hasta que el bebé se apropio de la permanencia del objeto.

Esto significa que el desarrollo de la imagen en el niño(a) se encuentra ligada al nivel de desarrollo intelectual que tenga. De tal forma podría decirse que el niño(a) forma imágenes de las cosas o situaciones que entiende o conoce, más que si se desarrollan frente a él (García y Delval (2010). Piaget e Inhelder (2007) clasifican las imágenes en reproductivas y anticipadoras.

Las reproductivas simplemente reproducen algo que se ha percibido anteriormente, puede ser la cara de alguna persona, algún objeto perdido, algún lugar visitado. Por otro lado se encuentran las imágenes anticipadoras, las cuales se producen cuando se imagina situaciones que puedan ocurrir, cuando se imaginan escenarios diferentes para un mismo espacio. Estas imagines podrían suponer mayor dificultad a los niños(as), por eso todo depende de su desarrollo cognoscitivo.

La relación que se puede presentar entre la imagen mental y el dibujo es que, mientras la imagen mental es una imitación interiorizada, el dibujo es una imitación exteriorizada realizada por el niño(a).

Lenguaje: el lenguaje en el niño(a) aparece aproximadamente al mismo tiempo que aparece la función semiótica, como se dijo anteriormente todas estas conductas expuestas aparecen simultáneamente o unas primero que otras. El lenguaje permite la evocación verbal de algún acontecimiento presente o ausente. Cuando algún niño(a) “hace como” algún animal sin ver al animal, existe la representación verbal, además de la imitación.

La función semiótica o simbólica, como se pudo observar tiene diferentes manifestaciones, se hable de cualquiera, siempre se estará colocando la relevancia en evocar representaciones de objetos o acontecimientos no percibidos en el momento. Todas estas manifestaciones se logran desarrollar y organizar con la ayuda constante de la estructura propia de la inteligencia. El dibujo y las imágenes mentales forman parte fundamental en la presente investigación, pues son las manifestaciones que le dan inicio a la escritura en los niños(as). Ahora que ya se registró su inicio desde la función semiótica, es hora de conocer los planteamientos de Ferreiro y Teberosky(1997) en cuanto al desarrollo de la escritura en los niños(as).

2.2.3.5. FERREIRO Y TEBEROSKY:

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky son las autoras del libro: Los Sistemas de Escritura en el desarrollo del niño, en el cual desarrollan, a través de un trabajo experimental con niño(a) de 4 y 6 años, una investigación que duró aproximadamente dos años, sobre el proceso de adquisición de la lecto-escritura, basándose en la teoría Piagetiana. Las autoras guiaron su investigación basándose en el niño(a) como sujeto que aprende y no en métodos de aprendizaje.

Cuando se presentaron los métodos sintéticos y métodos analíticos, como métodos de enseñanza de la lectura y escritura, se resaltó el planteamiento de

estas autoras cuando hacen énfasis en que estos métodos, por guiarse en habilidades perceptivas, descuidan dos aspectos que para ellas son importantes a la hora de iniciar cualquier aprendizaje; la competencia lingüística del niño(a) y las capacidades cognoscitivas que tengan. A la luz de estos planteamientos, se guió la presente investigación, al colocar el inicio de la escritura en los primeros trazos del niño(a). La importancia que aquí radica es el conflicto cognitivo que se genera en sus dibujos, cuando empiezan a aparecer letras. Estas letras aparecen por el simple hecho de representar o crear algo que ya vieron o algo que están imaginando, crear el conflicto cognitivo en el aula, mediando a través de preguntas, hará que esa creación del niño(a) pueda transformarse en sus primeras letras y pueda guiarlo a entender las letras convencionales que lo rodean, formando un progreso en su conocimiento.

Conflicto cognitivo o perturbación se define como “aquello que constituye un obstáculo para una asimilación, tal como la llegada a un objeto” (Piaget 1978, pág. 22). Para esto, las autoras Ferreiro y Teberosky (1997) plantean :

Un progreso en el conocimiento no se obtendrá sino a través de un conflicto cognitivo, es decir, cuando la presencia de un objeto (en el sentido amplio de objeto de conocimiento) no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea a realizar un esfuerzo de acomodación tendente a incorporar lo que resultaba inasimilable (y que constituye, técnicamente, una perturbación). Pero de la misma manera que no cualquier actividad define la actividad intelectual, tampoco cualquier conflicto es un conflicto cognitivo que permite un progreso en el conocimiento. Hay momento particulares en el desarrollo en los cuales ciertos hechos, antes ignorados, se convierten en perturbaciones (pág. 36)

Esto significa que no se trata de introducir al niño(a) en constantes situaciones conflictivas, sino en tratar de detectar cuáles son los momentos cruciales en los cuales el niño(a) es sensible a las perturbaciones y a sus propias contradicciones, a fin de poder ayudarlo(a) a avanzar en la reestructuraciones de sus esquemas. Los conflictos o desequilibrios sólo desempeñan la función de

“desencadenadores” y su fecundidad se mide por la posibilidad de superarlos. (Wolman y Casamajor, s/f)

Cuando los niño(as) se inician en sus escrituras silábicas, enfrentan varios conflictos, como por ejemplo de cantidad y de variedad, los cuales más adelante se van a plantear más detalladamente, cuando se hable de los niveles sucesivos para el aprendizaje de la escritura propuestos por las autoras. Sumado a estos conflictos se observará el valor extra escolar que tiene la escritura, y el cual los maestros(as) de aula no pueden obviar, las autoras otorgan gran importancia al valor extra escolar, pues notan que todas las primeras letras son realizadas en imprenta y no en cursiva, sabiendo que en la gran variedad de Instituciones Educativas se inicia con la letra cursiva. Ferreiro y Teberosky (1997): “Todos estos niños escriben en mayúscula de imprenta, lo cual hace resaltar, una vez más, el carácter extraescolar de este aprendizaje” (pág. 269).

Es claro que viendo al niño(a), así como el niño(a) que planteó y describió Piaget, que es activo, pregunta, crea hipótesis, las cambia, etc., es imposible pensar que él sólo va a aprender cuando tenga a una maestra(o) frente a él. La característica extra escolar que tiene el inicio de la escritura no puede ser obviado por ningún maestro(a), pues eso que los niños(as) “ya saben”, desencadenará todo su aprendizaje, y gracias a eso el maestro puede ubicarlo en algún momento del desarrollo de su escritura. A continuación se describen los niveles sucesivos que plantean las autoras para comprender el aprendizaje del niño(a)

2.2.3.5.1. NIVELES SUCESIVOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA COMPRESIÓN DE LA ESCRITURA:

Siguiendo las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1997), quienes, como ya se dijo, a partir de estudios longitudinales, definen cinco 5 niveles sucesivos que le permite al niño(a) la comprensión y el aprendizaje de la escritura, se puede inferir que los dibujos forman parte importante en los inicios de la misma, ya que el inicio de la escritura se caracteriza por las primeras diferenciaciones que se hace entre el dibujo y la escritura. Las autoras le otorgan una gran importancia

al nombre propio del objeto o de la persona que los niños(as) escriben, puesto que para la interpretación de esas escrituras es necesario apoyarse en dibujos cercanos a la palabra o a las oraciones que el niño(a) plasma.

Las autoras identifican diversas características que son comunes en las escrituras de los niños(as), antes de iniciarse en la escritura convencional. Como ya se dijo, las autoras definen 5 niveles sucesivos, los cuales están inmersos en 3 grandes períodos. A continuación se presentan los períodos y los 5 niveles sucesivos.

Período 1 : Distinción entre los modos icónicos y no icónicos de representación.

Inicialmente la escritura aparece en los trazos de los niños(as) como un objeto más que encuentran en el mundo. Poco a poco aparecen en sus creaciones o las observan en su alrededor y se crean sus preguntas sobre el por qué de esas letras. Como ya se sabe ubicando al niño(a) en un período pre operacional donde todo lo cuestiona.

Aproximadamente a los 4 años de edad (período pre operacional), los niños(as) empiezan a concebir la escritura como un objeto diferente al dibujo realizando preguntas como “¿Qué dice ahí?”, lo cual nunca ocurre cuando se refieren a una imagen u objeto. El problema que surge es comprender qué sustituye la escritura, es aquí donde se comienza a mediar la situación para que los niños(as) logren ver la diferencia entre dibujo y escritura.

Nivel 1: Escribir es reproducir los rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como la forma básica de escritura, estos rasgos típicos pueden ser imprenta o cursiva.

En este nivel lo que importa es la intención subjetiva del niño(a) que escribe, más que las diferencias objetivas del resultado escrito. Cada niño(a) interpreta su propia escritura, pero no la de los demás, es decir la escritura no

funciona como vehículo transmisor. “La intención subjetiva del escritor cuenta más que las diferencias objetivas en el resultado” (pág. 242), “la escritura es ininterpretable si no se conoce la intención del escritor” (pág. 242).

Esta afirmación guarda relación con lo que se explicó anteriormente en cuanto al lenguaje ideogramático, donde el significado del símbolo o signo se podría entender si previamente se conocía la escritura. Por otro lado se observa la función semiótica de imitar, a través del dibujo, al reproducir la escritura que observa a su alrededor.

En este nivel pueden aparecer intentos de establecer correspondencia figurativa entre escritura y objeto referido. La escritura del niño(a) cambia si el objeto es más grande o más pequeño. Este ejemplo se puede observar en el trabajo de las autoras, donde un niño escribe “pato” y las autoras intervienen y le piden que escriba “oso”, para esto el niño(a) responde que debe escribir más grande “porque es un nombre más grande que el pato”. Las autoras concluyen que esa respuesta se refiere a que “el nombre de un animal más grande que el pato”. Como estos, las autoras exponen varios ejemplos, lo que hace que se concluya una tendencia del niño(a) a tratar de reflejar en la escritura algunas de las características del objeto. “La correspondencia se establece entre aspectos cuantificables del objeto y aspectos cuantificables de la escritura y no entre aspecto figural del objeto y aspecto figural de lo escrito”(pág. 244)

Se guarda relación con la característica del período pre operacional de Piaget, “llamada atención a la apariencia”, donde el niño(a) sólo presta atención a lo que percibe, “si algo es grande, entonces se escribe grande”.

Se evidencian grafismos separados entre sí, círculos y líneas, o líneas onduladas que poco a poco tendrán un orden línea en la organización del espacio. Estos círculos y líneas guardan paralelismo con el inicio de la coordinación óculo manual que el niño(a) obtiene a la hora de tener un orden en sus garabatos. Más adelante se observará mucho mejor cuando se distinguen las características con las etapas del dibujo del niño(a).

Al inicio existe la indiferenciación entre dibujar y escribir, “ambas son productoras de grafías interpretables” (pág. 245). Cuando al niño(a) se le pide que

escriba o dibuje puede hacer cualquiera de las dos actividades, es por eso que la escritura nace del dibujo, cuando poco a poco en esos dibujos aparecen letras sueltas o rasgos parecidos a ellas. Es ahí donde el educador debe mediar la situación y trabajar la escritura como un proceso de construcción conceptual por parte del niño(a), poco a poco el niño(a) va creando su sistema de escritura hasta comprender su naturaleza alfabética.

Se empieza a evidenciar dos hipótesis con las que trabaja el niño(a): las grafías son variadas (hipótesis de variedad) y la cantidad de grafías es constante (hipótesis de cantidad), “Los niños de este nivel parecieran trabajar sobre la hipótesis de que hace falta un cierto número de caracteres-pero siempre el mismo-cuando se trata de escribir algo” (pág. 249). El número de grafías casi siempre es el mismo entre 3 a 4 grafías, la cantidad de grafías no varía si se trata de una palabra o una oración, sino por la percepción que tengan del objeto o persona que escriben, si es más grande o no. Las 3 o 4 grafías son diferentes, pudiendo existir 2 grafías iguales.

Por otro lado en este nivel, la lectura de lo escrito es siempre global, toda la oración puede significar lo mismo que una sola letra. Casi todas las escrituras hacen referencia a un nombre (hipótesis del nombre), pero los portadores de estos nombres (por ejemplo “perro”), tiene otras características que pueden ser expresadas en la escritura, puesto que la escritura de ese nombre no es, todavía, la escritura de la forma sonora, sino de la percepción visual.

El niño(a) se refiere a las letras y a los números como marcas que no son dibujos, es decir todas las marcas reconocidas como no icónicas son nombradas letras, incluso los números, o bien son llamados números,, incluidas las letras. Pero lo importante no es tener esa diferencia entre letra y número, sino entre iniciarse en la distinción entre dibujar y escribir, entre lo icónico y lo no icónico. Cuando se dibuja, se habla de lo icónico, las formas de las grafías hacen referencia al objeto en cuestión. Por otro lado, cuando se escribe, el niño(a) se sitúa fuera de lo icónico, las grafías no reproducen el objeto.

Período 2 : Construcción de formas de diferenciación

Lo importante en este período es lo que el niño(a) necesita para que algo se

pueda interpretar, no se puede interpretar una sola letra, sino una serie de letras que deben cumplir dos condiciones esenciales: tener una cantidad mínima (hipótesis de cantidad) y no presentar la misma letra repetida (variedad intra-figural), a lo que las autoras llaman hipótesis de variedad. Estas dos hipótesis se iniciaron en el período anterior, pero en este período el niño(a) ya afirma que algo no se puede leer o escribir por un problema de cantidad o de letras iguales. En este período se habla de “letras”, pero de hecho se debería hablar de grafemas no icónicos (letras y números), poco importa el parecido que tengan con los caracteres del alfabeto.

Nivel 2: Para poder leer cosas diferentes (es decir, atribuir significados diferentes) debe haber una diferencia objetiva en las escrituras.

Se habla de una construcción por parte del niño(a), de hipótesis de cantidad y variedad para que un texto sea legible. Ante los problemas que la escritura les presenta, los niños(as) enfrentan ahora problemas de clasificación y ordenamiento, ya hablados en el período pre operacional del niño(a), donde la clasificación y orden de los objetos es basado en la percepción que se tenga del mismo, “descubrir que dos órdenes diferentes de los mismo elementos pueden dar lugar a dos totalidades diferentes es un descubrimiento que tendrá enorme consecuencias para el desarrollo cognitivo en los más variados dominios en que se ejerza la actividad de pensar” (pág. 251). “Los niños expresan la diferencia de significación por medio de variaciones de posición en el orden lineal” (pág. 250). Este es un logro cognitivo notable en el período pre operacional, cuando el niño(a) es capaz de hacer un intercambio en el orden lineal para expresar diferencias de significado, manteniendo constante la cantidad y variando las letras. Un ejemplo que presentan las autoras es el siguiente, de una niña de 4 años. (pág. 250):

A 1 i 3 = Marisela

A 3 1 i = Romero (su apellido)

A 3 1 =Silvia (su hermana)

A 3 1 i = Carolina (su madre)

A 1 3 i = papá

A i 1 c = osos

A 1 i 3 = perro

En este nivel se puede observar si el niño(a) ha tenido la oportunidad de adquirir ciertos modelos estables de escritura, ciertas formas fijas, que pueden reproducir en ausencia del modelo. Las formas fijas más importantes son las del nombre propio, cuando se habla de modelos estables, se hace referencia a la función semiótica del niño(a), siendo capaz de realizar una imitación diferida de algún modelo no icónico visto, o realizado con anterioridad. Igualmente, en este nivel se observa la función semiótica. La escritura sigue siendo global. Cada letra o número vale como parte de un todo y no tiene valor en sí misma. La adquisición de la escritura estará sujeta a contingencias culturales y personales (familia que ofrece contextos para este aprendizaje, presencia de hermanos mayores). Las autoras le otorgan un gran valor al ambiente que rodea al niño(a).

Para terminar este período se puede finalizar con la importancia que tiene el nombre del niño(a), por lo que probablemente utilicen más de alguna de esas letras para escribir nuevas palabras y por último la sonorización aún no está presente, lo cual es el inicio del siguiente nivel.

Período 3 : Fonetización de la escritura

Los niños(as) ahora tienen los esquemas que les permiten observar que la palabra escrita tiene parte que se diferencian. Se comienza a realizar una correspondencia término a término entre parte escrita y parte oral. Las autoras plantean que se observa mucho mejor en los modelos de letra de imprenta. Una partición en sílabas es la primera respuesta que dan los niños(as), generando una nueva hipótesis; la hipótesis silábica.

Nivel 3: Valor sonoro a cada letra que componen una escritura (hipótesis silábica)

Con esta hipótesis el niño(a) da un salto cualitativo en referencia a los niveles anteriores, se supera la etapa de la correspondencia global, para pasar a

una correspondencia entre partes de la expresión oral y partes de la expresión escrita. Se evidencia la primera hipótesis del niño(a), la cual establece que la escritura representa sonidos. Las grafías que aparecen pueden ser lejanas a las formas de las letras o pueden estar bien definidas, lo importante es el valor sonoro que le otorgan y la separación que le hacen.

Cuando el niño(a) empieza a reconocer letras e identificar consonantes, le otorga un valor silábico en función del nombre al que pertenece, por ejemplo: “G es “la GU” para Gustavo, F es “la FE” de Felisa. Las vocales pueden representar deferentes sílabas, dependiendo de lo que se desee escribir. “ A puede representar PA, MA o SA, en función del nombre que se desea escribir”.

Cuando se empieza a trabajar la hipótesis silábica, dos de las características importantes de la escritura anterior pueden desaparecer momentáneamente: variedad y cantidad mínima de caracteres, este es un conflicto cognitivo donde las formas fijas dejan de ser vistas como globales y se le intenta dar un valor sonoro a cada una; cabe destacar que esta hipótesis silábica es una construcción del niño(a), no es una transmisión del adulto, pues los niños(as) saben escribir su nombre, papá, mamá, pero a la hora de escribir otras palabras ponen en práctica la hipótesis silábica, señalando letra por letra y si dicen alguna sílaba que no la ven escrita la agregan. (pág. 259).

Ferreiro y Teberosky (1997, pág. 257):

Estos cuatro niños de 6ª CM a los que nos estamos refiriendo utilizan la hipótesis silábica para escribir las palabras que les proponemos, a pesar de que todos ellos saben escribir correctamente el nombre propio y otras palabras (como “mamá y papá). Cabe entonces preguntarse cómo es posible que tal cosa ocurra. Lo cierto es que estamos aquí frente a un caso evidente de conflicto potencial entre nociones diferentes que llevan a resultados contradictorios: por un lado, las formas fijas, provistas por estimulación externa, y aprendidas como tales, con una correspondencia global entre el nombre y la escritura: por otro lado, una hipótesis construida por el niño mismo al intentar pasar de la correspondencia global a la correspondencia término a término, y que le lleva a atribuir valor silábico a cada letra.

Nivel 4: Pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética

El niño(a) abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya “más allá” de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías (exigencias del niño(a) internas), además del conflicto entre las formas gráficas que el medio le propone y la lectura de esas formas en términos de la hipótesis silábica (conflicto entre una exigencia interna y una realidad exterior al sujeto).

Este momento de transición representa un momento difícil para el niño(a), pues debe coordinar todas las hipótesis que ha construido y también la información que le ha brindado el medio. El entorno del niño(a) es sumamente importante, pues será el creador del conflicto, necesario para que el niño(a) elabore sus hipótesis.

(Ferreiro y Teberosky, 1997, pág. 264)

El medio ha provisto un repertorio de letras, una serie de equivalentes sonoros para varias de ellas (equivalentes sonoros que el niño ha podido fácilmente asimilar para las vocales, que constituyen de por sí sílabas, pero que ha asimilado necesariamente de una manera deformante en el caso de las consonantes), y una serie de formas fijas estables, la más importante de las cuales es sin duda el nombre propio. Cuando el medio no provee esta información falta una de las ocasiones de conflicto.

Los niños(as) pueden escribir algunas sílabas enteras dentro de palabras, utilizando fonemas que conozcan. Poco a poco irán precisando la escritura, integrando más consonantes y acercándose a la escritura convencional. Se refuerza la hipótesis de cantidad, pero desde la idea de que escribir es ir representando lo que se dice, y se notan muchas correcciones que los niños(as) le hacen a sus propios escritos a la hora de decir lo que escribieron. Carlos de 6 años escribe PAO para escribir PALO, SANA para escribir SUSANA, pero luego corrige por SUANA, SAP para escribir SABADO, pero luego corrige por SABDO.

Nivel 5: Escritura alfabética

El niño(a) comprende que cada uno de los caracteres de la escritura corresponde a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir.

Esto no quiere decir que todas las dificultades hayan sido superadas: a partir de este momento el niño afrontará problemas de escritura, en sentido estricto. Nos parece importante hacer esta distinción, ya que a menudo se confunden las dificultades ortográficas con las dificultades de comprensión del sistema de escritura. (Ferreiro y Teberosky, 1997, pág. 266)

Como educadores se debe evitar decirle al niño(a) que “no está bien escrito”, sino decirle “voy a escribir esta misma palabra al lado, observa las diferencias.”. Puesto que se pueden observar características como omisiones, sustituciones o confusiones de letras, que se pueden solucionar generando esa pequeña pregunta, la cual se puede traducir en un pequeño conflicto cognitivo, donde el niño(a) observará la diferencia tratando de iniciarse en la escritura convencional. A partir de este nivel el niño(a) afrontará otras dificultades, como la ortografía, pero no tendrá problemas de escritura.

Todas estas hipótesis que se le generan a los niños(as), vienen desde su mundo interno, de sus creaciones al intentar expresar lo que se le pide. Al inicio de sus trazos cuando eran círculos y líneas, las cuales se asemejan a las primeras letras, se observan creaciones innatas, las cuales nadie les enseñó, sino que ellos simplemente crearon. Creación, es el siguiente tema a tratar, la segunda vertiente sobre estas bases teóricas relacionada con las artes grafo plásticas. A continuación se mostrarán los conceptos teóricos relacionados con esta vertiente que fundamentan el presente trabajo.

2.2.4 ARTE:

El tema base o esencial de este trabajo es ver el arte como herramienta potenciadora y verdaderamente útil en el proceso de enseñanza y aprendizaje del niño(a), sobre todo en la iniciación en la escritura, para ello es necesario precisar

el significado de las actividades artísticas en los niños(as). (Lowenfeld y Lambert, 1947) plantean:

El arte es una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación de nuestros niños. El dibujo la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado (pág.15).

Por lo antes citado, el arte es una actividad capaz de potenciar la educación de los niños(as), llevándolos a ser capaces de crear un “todo” nuevo. A parte de mostrar su creación el niño(a) muestra, a través de estas actividades, sus sentimientos y emociones “...el niño da algo más que un dibujo o una escultura: proporciona una parte de sí mismo: cómo siente, cómo piensa y cómo ve” (Lowenfeld y Lambert, 1947, pág. 15). El hecho de que el arte haga que se pueda potenciar la educación del niño(a), ya es suficiente para pensarla como un actividad constante en el aula de clase y si aparte de esto, el arte logra que el niño(a) pueda crear algo nuevo, es preciso, como futuros educadores, trabajarla en el aula para incrementar la capacidad creadora. “La función del arte no se reduce solamente a ser un auxiliar didáctico de otras materias, sino que debe buscar los nexos necesarios para que, con ellas, se permita al individuo desarrollar todas sus potencialidades” (Palopoli y Palopilo, 2009, pág. 6).

Esta actividad creadora la encontramos desde los primeros años del niño(a), cuando se les observa practicar la imitación diferida: montar a caballo en un palo de escoba, usar zapatos altos como la madre, volar como un avión, etc. A todas estas imitaciones se le agrega la creación innata, puesto que no todo lo que imitan es todo lo que ven, es decir que los niños(as) recogen elementos de su entorno para formar algo creado por ellos (función semiótica). Así mismo, (Vygotsky 1930) afirma que los juegos de los niños(as) son:

(...)frecuentemente, un mero reflejo de lo que ven y escuchan de los mayores, pero dichos elementos de experiencia ajena no son nunca llevados por los niños a sus juegos como eran en

la realidad. No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del propio niño. (pág. 3).

Siguiendo esta misma línea de ideas, donde el arte hace que el niño(a) aumente su creatividad y que ésta los haga cambiar la realidad en la que viven, combinando vivencias y sentimientos, cabe mencionar el aporte de (Read 1943) en su libro Educación por el Arte, donde afirma que el arte es "...un modo de integración -el modo más natural para los niños- y como tal, su material es la totalidad de la experiencia. Es el único modo que puede integrar cabalmente la percepción y el sentimiento" (pág. 80).

Los autores citados anteriormente hablan sobre las artes como vehículo por el cual el niño(a) crea un mundo nuevo. La creatividad como "actividad unificadora", como "modo de integración" hará que el niño(a) sea capaz de producir y de modificarse "un sujeto productor no producido, capaz de modificarse y modificar a futuro el contexto sociocultural" Palopoli y Palopilo, (2009, pág. 22). En otras palabras, lo que se busca al trabajar con creatividad del niño(a) es que logre ser un sujeto partícipe del desarrollo sociocultural donde se encuentre, que sea capaz de tener un pensamiento autónomo, divergente, dispuesto a descubrir, transformar, siempre con miras a una mejor sociedad enmarcada en libertad, cambios, creación e innovación.

Todas estas características, buscan ser relacionadas con el inicio de la escritura en los niños(as), se busca que a través de esos primeros trazos, y de esas primeras creaciones nazca su primer sistema de escritura, que poco a poco a través de la generación de conflictos cognitivos y las hipótesis elaboradas, se logre llegar a una escritura convencional. Lo que se busca es la sencilla premisa de ver y trabajar con un niño(a) como lo ve Piaget, un niño(a) capaz de crear, activo, aprendiz por naturaleza. "Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente" Vygotsky (1930, pág. 9).

La actividad creadora o la capacidad creadora se genera en los niños(as) en diferentes ámbitos, a la hora de crear un juego, a la hora de imaginar e imitar actitudes, cambiándoles ciertas características, crear diferentes maneras de expresarse (danza, teatro, música), o trabajando con la expresión grafo plástica del niño(a). Lo que buscó la presente investigación es poder relacionar esas creaciones de los niños(as) a través de sus expresiones grafo plásticas, con los inicios de sus primeros sistemas de escritura. Como ya se observó en el inicio del marco teórico, gracias a los planteamientos de Ferreiro y Teberosky(1997), el inicio de la escritura nace por la constatación de hipótesis, generadas por la presencia de conflictos cognitivos, esa construcción se realiza basándose en las primeras creaciones de los niños(as), las cuales al principio no se logran diferenciar de los dibujos, que se caracterizan por redondeles y líneas y que poco a poco van tomando forma.

Estas primeras expresiones creadas por los niños(as) nacen, siempre y cuando el entorno le otorgue al niño(a) un espacio para crear. Es preciso tomar en cuenta esto, puesto que como educadores es un deber colocar a la mano de los niños(as), todas las herramientas necesarias para que su capacidad creadora pueda volar. Las experiencias del niño(a) y sus emociones van de la mano con su capacidad creadora. “Toda actividad imaginativa tiene siempre larga historia tras sí. Lo que llamamos creación no suele ser más que un catastrófico parto consecuencia de una larga gestación” Vygotsky (1930, pág. 31). El factor perceptivo del niño(a) es clave para su próxima actividad creadora, es razón entonces que el accionar metodológico de las sesiones de clase de los educadores debe estar guiada por prácticas sensoriales, emocionales, lúdicas e imaginativas.

Lowenfeld y Lambert (1947) también afirman que el hombre aprende a través de los sentidos. “Cuanto mayores sean las oportunidades para desarrollar la sensibilidad y mayor la capacidad de agudizar todos los sentidos, mayor será también la oportunidad de aprender” (pág. 19). En ese mismo sentido Read (1943) considera la “experiencia” como un hecho necesario en la educación del niño(a), el autor habla de la “percepción y sentimiento”, uniendo la experiencia con los

sentidos y con la sensibilidad, integración que fundamenta aun más el hecho de que el niño(a) debe captar con sus sentidos diferentes sensaciones, que lo harán sentir, para poder desarrollar su capacidad creadora.

A objeto de sustentar el presente trabajo fue necesario, entonces, hablar de un ambiente de trabajo adecuado que favorezca el desarrollo de la capacidad creadora, dicho ambiente de trabajo debe estar dotado de material didáctico suficiente y variado, de modo que estimule la creatividad y el aprendizaje, aunado a esto el educador(a) del aula debe conocer las formas de promover el desarrollo del niño(a) y por lo tanto ofrecer un ambiente de aprendizaje que contribuya a ese desarrollo. En consecuencia, para tener niños(as) creativos es necesario tener educadores(as) creativos, que sepan cuándo utilizar el material, a fin de lograr planificaciones que logren desarrollar sesiones de clase donde se disfrute y se aprenda. Es por esto que la intervención del educador(a), es sumamente importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y esto debe subrayarse como otro aspecto determinante a la hora de trabajar con el arte en las aulas de clase.

Bajo esa orientación Read (1943) planteaba “Un buen maestro puede hacer mucho para redimir un mal sistema; un buen sistema será arruinado por un mal maestro” (pág. 255). Tomando como base todo lo antes expuesto y para tener el mejor aprendizaje posible en las artes plásticas, el educador debe, entonces, tener presente aspectos como: practicar actividades senso-perceptivas, lúdicas, artísticas, explorativas, de observación. Para todo esto, los educadores deben conocer los diferentes materiales y saber cómo utilizarlos, a objeto de promover una verdadera situación de disfrute y de búsqueda de aprendizaje.

Este espacio de disfrute es el que debe prevalecer en las actividades grafo plásticas, las cuales brindan un sin fin de materiales para trabajar la percepción, además son por su propia naturaleza impulsoras de la creatividad y de hecho llevan en sí mismas el valor del disfrute, propician la expresión libre, la identificación de formas icónico y no icónicas en sus creaciones, lo cual coloca al niño(a) en la situación de identificar sus “letras” y poder llevarlas, poco a poco, a la escritura convencional.

2.2.4.1. ARTE GRAFO PLASTICA:

La expresión grafo plástica se forma como una dimensión de la expresión y de la creatividad, en donde se trabajan las actividades que tienen que ver con los gráficos (dibujos, grabados) y las actividades plásticas (esculturas, pinturas, construcciones, modelados). Su propósito principal es promover la libre expresión del niño(a), la formación de la autoexpresión, la autonomía, el deseo por crear, y por ende contribuye al desarrollo emocional, intelectual, físico, perceptivo, social, estético creador, de ahí que se otorgue un valor central para el desarrollo integral del niños(a).

Trabajar con las artes grafo plásticas, es trabajar con las primeras expresiones del niño(as), con las primeras huellas que plasma al darse cuenta que puede tener control sobre ellas. En otras palabras es trabajar con lo que el niño(a) siente, ve, y transmite. Es por eso lo importante de ellas, porque le permiten al educador conocer a sus niños(as) y poder mediar y enfocar su trabajo pedagógico, de la mejor manera y de la manera más significativa.

En la edad preescolar, o un poco antes, es sumamente necesario trabajar con las artes plásticas, pues es el período donde el niño(a) se inicia en el descubrimiento del mundo por sus propios medios, dejando atrás el descubrimiento que mami o papi coloca en sus manos. Es una actividad donde el niño(a) aflora sus emociones, expresa sus pensamientos y sentimientos, la cual lo ayuda a salir de ese período sensorial para conocer más el espacio que lo rodea y poder expresar lo que desea. Es una actividad que apoya, en todos los sentidos, al desarrollo integral del niño. Por ello Gamboa (2007) expresa que:

...la expresión plástica a través del ofrecimiento de actividades constituye uno de los ejes principales para la formación integral de los niños en su primera infancia, es el espacio de desarrollo de dimensiones como la sensibilidad (la percepción, la imaginación, la creatividad), la inteligencia (conocimiento y representación), lo espiritual y socio-afectivo. Todo lo anterior alcanzará desarrollos significativos, según la profundidad de la comprensión que del lenguaje visual tenga el educador y la calidad de experiencias que pueda éste ofrecer a los niños (pág. 15)

Es evidente la clara importancia que se le otorga a las artes grafo plásticas en el desarrollo integral del niño(a) y los grandes beneficios que se le ofrecen al niño(a) al trabajar con ellas. Dentro de las actividades grafo plásticas encontramos una gran variedad de técnicas que deben ser manejadas por los educadores para llevar a cabo la expresión plástica del niño(a). A continuación se muestra un grupo de técnicas grafo plásticas que pueden ser utilizadas en el aula como medio de expresión y creación.

2.2.4.1.1. TÉCNICAS GRAFO PLÁSTICAS:

Entre algunas de las técnicas grafo-plásticas que pueden utilizar los docentes están:

La mancha: técnica a través de la cual el niño(a) crea formas nuevas y abstractas. Para realizar esta técnica se dobla una hoja de papel por la mitad, luego de esto se coloca pintura en un sólo lado de la hoja y se prosigue a doblarla por donde ya se había hecho el doblado. Al realizar esto, cuando se vuelva a abrir el papel se podrá observar una mancha creada por los niños(as), en toda la hoja y no sólo en una mitad como se inicio.

Pintura soplada: técnica a través de la cual el niño(a) irá creando formas nuevas y abstractas a través del soplado. En una hoja blanca se colocan gotas de pintura combinada con agua, para que sea suficientemente líquida, se prosigue a soplar las gotas con un pitillo para ir formando figuras, se pueden unir colores y se puede agregar más gotas si se desea.

Pabito grafía: técnica a través de la cual los niños(as) dejan una marca de pintura en la hoja con un pedazo de pabito. Se necesita un pedazo de pabito de aproximadamente 20 centímetros y pintura. Se moja el pabito con la pintura y se prosigue a mover el pabito en la hoja en diferentes direcciones creando figuras.

Tiza mojada: técnica a través de la cual el niño(a) puede experimentar cómo resulta un dibujo con tiza y otro con tiza mojada. Sólo se debe mojar la punta de la tiza y empezar a dibujar en un papel. Se debe prestar atención al cambio del color y en la experimentación de trabajar con un material como la tiza.

Dáctilo pintura: esta técnica se caracteriza por generar dibujos libres a través de los dedos del niño(a), sólo se necesita pintura y hojas de papel. Los niños(as) se pintan los dedos y van dejando sus huellas en el papel. Pueden crear un dibujo definido o simples puntos o rayas (dependiendo de la etapa del dibujo en la que se encuentre).

Pintura mágica: esta técnica es muy divertida, pues juega con la imaginación del niño. Se necesita papel crepe rojo (por ser el que se descolora mejor), hisopos y cloro. El hisopo se moja en el cloro y con él se hacen trazos en el papel crepé buscando decolorarlo. Se debe tener mucho cuidado a la hora de trabajar con cloro.

Pintura fantasma: al igual que la técnica anterior es una técnica que juega con la imaginación del niño(a). En ella se va a dibujar en una hoja blanca con vela, lo cual será “invisible”, luego se va a colocar papel crepé rojo (por ser el que se decolora mejor) mojado sobre la obra de arte, para poder descubrir cómo quedó el dibujo.

Frotado: con esta técnica lo que se busca es conocer las diferentes superficies que nos rodean. Con un papel y un creyón de cera se prosigue a buscar superficies llamativas, se coloca el papel en cima de la superficie y se pinta con el creyón de cera, buscando fotocopiar la superficie en el taller. Es una técnica donde se trabajan texturas a través del sentido del tacto.

Pintura que corre: esta técnica se centra en mezclar colores a través del movimiento. En una tapa de cartón (puede ser la tapa de la caja de zapatos) se colocan metras mojadas de pintura, el niño(a) sólo debe mover la tapa y ver cómo la metra deja la huella. Se puede colocar música y que los niños(as) baile, bien sea con un ritmo rápido o lento.

Sellos: la técnica de sellos es muy divertida, se pueden trabajar con sellos de esponjas o sellos creados por los niños con frutas secas. Se pueden escoger pimentones ya secos (que no se vayan a ingerir), se pican por la mitad, se limpian y se usan como sellos. También se pueden usar otras hortalizas y la maestra se le puede hacer dibujos con el exacto para que sean sellos personalizados.

Salpicado: el salpicado es una técnica muy divertida en la cual el niño(a) moja un cepillo de diente con pintura unida con agua, y con el dedo roza las cerdas del cepillo generando el salpicado. Esta técnica se puede unir con la técnica de sellos y se pueden crear trabajos muy bonitos.

Teñido: con esta técnica se trabaja la imaginación del niño(a), interviene el sentido del gusto y la creatividad. Se necesita papel absorbente y gelatina en polvo unida con agua. Se dobla el papel absorbente una vez y se colocan las puntas dentro del agua de gelatina, con el fin de ver cómo el papel cambia de color y el efecto de absorción, una vez que las puntas estén teñidas, se vuelve a doblar, buscando más puntas libres para absorber. Al finalizar se abre con cuidado el papel absorbente y se pueden buscar figuras en el papel o imaginar qué se puede hacer con él.

Trazos libres y dirigidos: en esta técnica se busca trabajar el movimiento óculo manual del niño(a), indicándole que se harán trazos libres, que dibuje lo que el desee, para luego hacer trazos dirigidos, lo que la maestra indique, pueden ser líneas verticales, horizontales, oblicuas. Se puede realizar con creyones de cera o con pinceles y acuarela, o con cualquier otro material que sea conveniente. Esta técnica se puede unir con el dibujo fantasma, si se trabaja con creyones de cera y luego se les frota papel crepé mojado el resultado es una obra de arte muy bella.

Dibujo libre: El dibujo libre es una técnica que se puede utilizar con una gran cantidad de materiales, lo que se busca con ellas es la libre expresión del niño(a) y se puede trabajar con todos los materiales que se desee, como por ejemplo, acuarela, tizas, creyones de cera, lápices de colores, entre otros.

Varios autores, como Luquet (1927), Burt (1921), Lowenfeld y Lambert (1947), le han otorgado gran importancia al dibujo infantil que lo han separado en estadios o períodos, dependiendo de las creaciones realizadas. La realización de la presente investigación, hizo necesario conocer el inicio y el desarrollo del dibujo infantil, pues de ahí se creará la primera escritura del niño(a). De inmediato, se describen brevemente las etapas que propusieron Lowenfeld y Lambert (1947) en relación con el desarrollo del dibujo infantil.

2.2.5. ETAPAS DEL DESARROLLO ARTÍSTICO PROPUESTAS POR LOWENFELD Y LAMBERT :

Etapa del garabateo: de 2 a 4 años:

Se puede observar los primeros trazos del niño(a) alrededor de los 18 meses. De aquí en adelante (hasta los 4 años) los garabatos tendrán un orden bastante predecible. Los garabatos se clasifican en tres categorías: garabatos desordenados, garabatos controlados y garabatos con nombre.

Características de cada categoría:

Garabatos desordenados:

- Los primeros trazos no tienen sentido.
- Los trazos varían en longitud y dirección.
- A menudo, el niño(a) mira hacia otro lado mientras garabatea.
- La calidad de la línea puede variar.
- Los niños(as) utilizan varias maneras de agarrar el lápiz, creyón.
- Los niños(as) no usan los dedos ni la muñeca para controlar el elemento que dibujan.
- Los niños(as) repiten movimientos amplios, moviendo el brazo completo.
- Los garabatos no intentan representar algo. Los garabatos tienen base en el desarrollo físico y psicológico del niño(a).
- El niño(a) se siente fascinado por la actividad.
- El niño(a) aún no tiene control visual sobre los garabatos. Por lo que tampoco tiene control motor preciso; por ejemplo todavía mancha la ropa al comer, tendrá problemas para abrochar botones, no podrá seguir una dirección visual.
- Pueden encontrar el lápiz más interesante para mirarlo, tocarlo o chuparlo.

Un niño(a) de dos años, generalmente, ya no tiene esa inclinación por sólo chupar el lápiz, y la actividad del garabateo comienza a ser un medio real de expresión, uno de los primeros, después del llanto. El garabateo es una parte

natural del desarrollo total de los niños(as), el cual refleja su evolución psicológica.

Garabateo controlado:

Aparece aproximadamente seis meses después de que el niño(a) empieza a garabatear, aproximadamente a los 2 años de edad.

- El niño entiende que hay una vinculación entre sus movimientos y los trazos plasmados en el papel.
- El niño(a) descubre el control visual sobre los trazos que ejecuta
- Ahora las líneas se pueden repetir. Pueden ser horizontales, verticales o en círculo.
- Muy raramente se encontrarán puntos o pequeños trazos repetidos, puesto que esto requiere levantar el lápiz del papel.
- Aproximadamente a los tres años el niño(a) se aproxima a agarrar el lápiz como lo hace el adulto.
- A los tres años copia círculos pero no cuadrados.
- Las intenciones del niño(a) no son otras que mover el lápiz, y su goce proviene esencialmente de la sensación kinestésica y de su dominio.

La participación del adulto es muy importante, pues ahora el niño(a) lo hará participe de su entusiasmo y creación. Esta participación es lo importante y no el dibujo como tal.

Garabato con nombre:

Esta etapa tiene lugar alrededor de los tres años y medio y tiene mucha trascendencia en el desarrollo del niño(a), pues esta actitud de colocarle nombre a sus dibujos indica que el pensamiento del niño(a) ha cambiado, ahora no sólo se trata de la satisfacción por sentir, sino que ahora surge la imaginación.

- El niño(a) le da nombre a su garabato, aunque el dibujo sea irreconocible para el adulto.
- Conecta sus movimientos en el papel con el mundo que lo rodea, el garabato va más allá del placer de mover los brazos.

- El niño(a) ha cambiado del pensamiento kinestésico al pensamiento imaginativo.
- La discrepancia con los garabatos anteriores no tiene mucha diferencia, sólo que al empezar a hacerlo existe una idea de “qué voy a dibujar”.
- El niño(a) dibuja con una intención.
- Los trazos pueden estar bien distribuidos por toda la página y a veces estarán acompañados por una descripción verbal.
- El nombre que se le da a los trazos pueden variar al transcurrir la creación.
Puede ser realmente peligroso que los padres o maestros impulsen al niño(a) a que dé nombre o encuentre explicación a lo que ha dibujado. Por el contrario, se debe tratar de inculcar confianza y entusiasmo en este nuevo modo de pensar de los niños(as).

Etapa preesquemática: de 4 a 7 años:

Hacia los 4 años el niño(a) comienza a tomar consciencia de la forma. Aunque los dibujos puedan parecerse a los de la etapa del garabateo, en esta etapa el niño(a) empieza a estar consciente que ciertas formas tienen alguna relación con el mundo que lo rodea.

- Las trazos van perdiendo su relación con los movimientos corporales, ahora son controlados y se refieren a objetos del entorno o que alguna vez observaron.
- El niño(a) dibuja lo que sabe más no lo que ve.
- Hacia los 4 años se encuentran formas reconocibles, aunque sea un poco difícil identificarlas.
- Hacia los 5 años se pueden observar casas, árboles, personas.
- Hacia los 6 años las figuras han evolucionado y se distinguen mucho mejor, se observa algún tema en cuestión.
- La figura humana aparece. También llamada monigote, renacuajo, cabezón, cabeza pie. Se trata de un círculo que representa la cabeza y dos líneas verticales que representan las piernas.
- Aparecen los triángulos y cuadrados.

- No existe la relación de espacio, lo cual no se debe criticar porque podría acarrear desconfianza en sus trabajos.
- Se observan dibujos regados por toda la hoja, algunos reconocibles y otros no.
- Los dibujos cambian, el hombre o la casa que dibuje hoy será diferente al de mañana.
- Hacia los 7 años habrá establecido cierto esquema. Para Lowenfeld el papel del esquema sólo puede comprenderse si se considera que ese esquema es fruto de una larga búsqueda individual del niño(a).

El color en esta etapa no tiene mucha importancia, pues los niños(as) acaban de descubrir que pueden trazar estructuras reconocibles y se dejan dominar por esta circunstancia. La función del adulto es dar todas las posibilidades para llegar a la experimentación, el adulto no debe decir que el cielo es azul y no morado, pues debe permitir que el niño(a) descubra sus relaciones afectivas con el color y su utilización armónica en los trabajos que realice.

Etapa esquemática: de 7 a 9 años:

Después de varias experimentaciones el niño(a) ha llegado a formar un concepto definido del hombre y de su ambiente. Aunque se sabe que cualquier dibujo puede llamarse esquema o símbolo de un objeto real, Lowenfeld y Lambert (1947) llaman esquema "al concepto al cual ha llegado un niño, respecto de un objeto, y que repite continuamente mientras no haya alguna experiencia intencional que influya sobre él para que lo cambie" (pág. 173). Este esquema no se puede confundir con un estereotipo, pues la diferencia está en que el esquema es flexible, y pueden presentar variaciones aportadas por el niño(a), en cambio los estereotipos siempre son exactamente iguales.

- Por el pensamiento operatorio del niño, sus formas son mucho más definidas.
- Se evidencian los primeros pasos a un pensamiento abstracto.
- Ahora la figura humana responde a esquemas que ya el niño(a) ha formado según su experiencia.

- Los esquemas entre niños(a) son distintos, dependen de sus experiencias, personalidad y la actividad del maestro.
- Se observa orden en el dibujo. Aparece la línea base y no se observan dibujos flotando en toda la hoja.
- Se observa una relación en el entorno de todos los dibujos.
- Se observa una representación del espacio, a la cual Lowenfeld (1947) llama espacio-tiempo. Es la manera que tienen los niños(as) de señalar acontecimientos que tuvieron lugar en distintos momentos, (secuencia de dibujos).
- Aparecen las radiografías o los "rayos x". Es un dibujo donde se representa el interior y el exterior de las cosas, no importa si se puede ver o no.
- Se evidencia el color preciso para cada objeto, ahora el color si toma importancia y es reflejo del desarrollo progresivo del niño(a).

El niño(a) se aleja del egocentrismo, de tener la mente ligada al yo, por lo cual lo coloca en un lugar listo para interesarse por palabras y por otros estímulos del exterior. El concepto de sí mismo que se está desarrollando es muy importante en cuanto a sus relaciones con el aprendizaje y con su entorno.

Etapas del realismo: de 9 a 12 años:

El niño(a) intenta enriquecer cada vez más sus dibujos para adaptarlos a la realidad. En cuanto a la figura humana, aparecen características de los niños y de las niñas(a) por separado.

- En los dibujos puede que desaparezca la línea base, pues el niño(a) está buscando representar la tercera dimensión.
- Se empiezan a reconocer diferentes texturas en los dibujos.
- En cuanto al color se empiezan a diferenciar por ejemplo entre azul celeste y azul marino, todo con miras de llevarlo a lo más real.
- Se comienzan a ver dibujos característicos de cada género. Las niñas(a) representan dibujos parecidos, al igual que los niños(o).
- Los detalles en cada dibujo son más abundantes, aparecen las sombras.

- Se pueden observar representaciones con movimientos.
- Los esquemas quedan atrás, se busca caracterizar objetos del entorno. El esquema ya es demasiado generalizador.
- Se evidencian dibujos grupales, sus pares adquieren importancia y cada niño(a) descubre su independencia social.

Es una época donde los niños(as) tratan de independizarse de los adultos. Es un momento ideal para fomentar la cooperación grupal y los hábitos de respeto y consideración. Se comienza a notar un conocimiento consciente de la decoración y el diseño. Es de vital importancia, favorecer los intentos individuales del niño(a) para hallar sus propias respuestas y resolver problemas. El niño(as) será más creador en la medida que explore más e intente buscar más soluciones, los materiales deben ser utilizados de todas las maneras, esto ayudará a ser más flexibles

Etapa pseudonaturalista: de 12 a 14 años:

El producto final de la creación adquiere mucha más importancia y el cuerpo humano adquiere un gran significado, sobre todo por las transformaciones de cada género. Las características sexuales son más exageradas.

- Algunos niños(as) se interesan más por sus estímulos visuales, tales como color, luz, perspectiva de espacio. Otros se interesan por la interpretación subjetiva del dibujo.
- Por estar en una etapa de transformación, mucho de los niños(as) sufren por observar en sus dibujos características infantiles, ahora se toman su tiempo para la mediación y la contemplación de su entorno.
- El cuerpo adquiere un enorme significado y lo dibujan y caricaturizan constantemente.
- Las características sexuales de los personajes son muy exageradas.
- Su creciente sentido del humor y la crítica constante a todo lo que los rodea, los inclina a representar el mundo en forma satírica y a través de caricaturas, no se observan censuras.
- Pintan la luz y los colores con mucho más detalle.

Etapa de la decisión: de 14 a 17 años:

Llega el momento de elegir cuál de todas las actividades y técnicas desea dominar perfeccionar. Ya se observa la diferenciación entre el creador de tipo visual y el creador emocional.

- El sujeto de tipo visual se toma su tiempo para contemplar, observa el conjunto, luego los detalles, para luego llevarlo todo según su impresión. Se comporta como un espectador atento y admirativo. Se caracteriza por empezar sus dibujos por el contorno, para luego enriquecerlo con muchos detalles.
- El creador emocional se demuestra menos preocupado por la experiencia visual, es esencialmente emocional. En sus dibujos proyecta sus emociones, participa como actor en la obra expresando sensaciones y sentimientos.

El adolescente de esta etapa es un joven autocrítico, idealista, introspectivo y tiene una creciente preocupación por las relaciones con los demás. El arte en esta etapa debe brindar la oportunidad en los jóvenes que expresen sus sentimientos y emociones y que su arte es tan importante para ellos que para los demás.

Conocer las diferentes etapas por las cuales el niño(a) y el joven atraviesa en cuanto al arte, es de suma importancia, ya que a través de ello el educador tiene una gran fuente de información sobre el desarrollo cognitivo de sus niños(as), puede responder el por qué de los dibujos, y puede conocer al niño(a) o al joven a través de sus dibujos. La relación que existe entre el dibujo, el desarrollo del niño(a) a nivel cognitivo y la iniciación de la escritura tiene un valor fundamental en la presente investigación, pues ella fundamenta los objetivos de la misma y el plan de acción a tomar.

A continuación se mostrará la relación entre las etapas de desarrollo expuestas por Piaget e Inhelder (2007), etapas del dibujo infantil por Lowenfeld (1947) y los sistemas de escritura de los niños(as) por Ferreiro y Teberosky (1997). Cabe destacar que sólo se mostrará hasta el período de las Operaciones

Concretas, por abarcar sólo las edades infantiles, a fin de poder enmarcar la teoría en el presente trabajo.

Tabla 1 Relación entre Piaget e Inhelder (2007), Lowenfeld y Lambert (1947) y Ferreiro y Teberosky (1997):

Piaget	Lowenfeld	Ferreiro
<p><u>Etapa Sensoriomotora</u> 0-2 años Aprendizaje por movimientos corporales y experiencias sensoriales. Conductas innatas</p> <p>Acciones que generan algo. “Soy la causa”</p> <p>Aparece la función semiótica. La imitación es el paso para la siguiente etapa</p>	<p><u>Garabateo Desordenado</u> Desde los 18 meses Placer. No hay dirección ni control de movimientos No trata de representar nada Mira hacia otro lado mientras garabatea Goce kinestésico GRANDES MOVIMIENTOS Dibujar es una experiencia de sensación</p> <p><u>Garabateo Ordenado</u> 6 meses después del primer garabato (2 años aprox.)</p> <p>Se pueden observar trazos pequeños Líneas, círculos. Pero no cuadrados Existe una mejor coordinación óculo-manual, pero persiste el placer por plasmar.</p> <p>El niño(a) se dan cuenta que puede modificar el papel, le puede poner color... “Soy la causa”</p> <p>Con una mejor coordinación de lo que dibuja pasa a la siguiente etapa</p>	<p><u>Escribir es reproducir los rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como la forma básica de escritura. (La forma básica puede ser imprenta o cursiva)</u> 2-3 años</p> <p>Encontramos grafismos separados entre sí. Círculos y líneas. O líneas onduladas. La escritura no sirve como vehículo de transmisión</p>
<p><u>Etapa Preoperacional</u> 2-7 años Función semiótica: representar algo; “significado”, a través de un “significante”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imitación diferida • Juego simbólico • Dibujo o imagen grafica <ul style="list-style-type: none"> • Imagen mental • Lenguaje 	<p><u>Garabateo con Nombre</u> ...-Hasta los 4 años</p> <p>Cierta coherencia en trazos, imita movimientos</p> <p>Verbaliza sus dibujos. “esto es un...”. Pasa del pensamiento kinestésico al imaginativo. El dibujo tiene una intención. “mi intención”, aun puede ser inentendible al adulto El dibujo se transforma en medio de</p>	<p><u>Diferencia entre grafismos</u> 4 - 6 años</p>

<p>Egocentrismo Pensamiento unidimensional. No percibe el proceso, sino el comienzo y el final.</p> <p>No existen dos opciones</p> <p>Centramiento: interés por una única faceta del objeto. Detalles exagerados</p> <p>Ordena objetos por cualidades físicas.</p>	<p>comunicación</p> <p>Pre esquemática Primeros esquemas del cuerpo humano. El niño dibujo lo que sabe más no lo que ve Aparecen los triángulos y cuadrados</p> <p>No existen dos planos. (dibujo de la casa en la colina) No hay relación de espacio</p> <p>Mejora el esquema del cuerpo humano</p> <p>Algunas formas reconocibles</p>	<p>Intentos de correspondencia figurativa ente la escritura y el objeto referido. OSO hormiga. (el niño(a) sabe que la hormiga es más pequeña que el oso)</p> <p><i>hipótesis de cantidad y variedad</i></p> <p>Grafismos más definidos Aparece cadena de letras, sin fonética</p>
<p><u>Etapa Operaciones Concretas</u> 7- 9 años Alejamiento del egocentrismo “existen otros puntos de vista” “formo parte de...”</p> <p>Pensamiento bidimensional</p> <p>Aparecen las asociaciones, inicio de la lógica</p>	<p><u>Esquemática</u> 7-11 años Aparece la línea base. “formo parte del ambiente”</p> <p>Mejora la ubicación de los objetos en el espacio. Aparecen transparencias. Doblado. Profundidad. Figuras de perfil. Ahora no sólo se representa el comienzo y el final, sino también el proceso</p>	<p><u>Valor sonoro</u> 6-9 años</p> <p>El niño(a) se inicia a dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura, dividiendo a la palabra en sílabas y valiendo cada letra por una sílaba.</p> <p>Por primera vez el niño(a) trabaja claramente con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla.</p> <p>La hipótesis silábica es una construcción del niño(a), no es una transmisión del adulto. Saben escribir su nombre , papá, mamá, pero a la hora de escribir otras palabras ponen en practica la hipótesis silábica: “Estos cuatro niños de 6ª CM a los que nos estamos refiriendo utilizan la hipótesis silábica para escribir las palabras que les proponemos, a pesar de que todos ellos saben escribir correctamente el nombre propio y otras palabras (como “mamá y papá). Cabe entonces</p>

		<p><i>preguntarse cómo es posible que tal cosa ocurra. Lo cierto es que estamos aquí frente a un caso evidente de conflicto potencial entre nociones diferentes que llevan a resultados contradictorios: por un lado, las formas fijas, provistas por estimulación externa, y aprendidas como tales, con una correspondencia global entre el nombre y la escritura: por otro lado, una hipótesis construida por el niño mismo al intentar pasar de la correspondencia global a la correspondencia término a término, y que le lleva a atribuir valor silábico a cada letra”.</i></p> <p><u>Pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética</u></p> <p>Es el periodo de investigación, del niño(a), entre el nombre de la sílaba y la representación fonética de las letras.</p> <p>Cada letra corresponde a una de las sílabas que componen el nombre. El entorno es importante para crear el conflicto.</p> <p>“El medio ha provisto un repertorio de letras, una serie de equivalentes sonoros para varias de ellas (equivalentes sonoros que el niño ha podido fácilmente asimilar para las vocales, que constituyen de por sí sílabas, pero que ha asimilado necesariamente de una manera deformante en el caso de las consonantes), y una serie de formas fijas estables, la más importante de las cuales es sin duda el nombre propio. Cuando el medio no provee esta información falta una de las ocasiones de conflicto”.</p> <p>Escritura alfabética</p> <p>El niño(a) comprende que cada uno de los caracteres de la escritura corresponde a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a</p>
--	--	---

		<p>escribir.</p> <p>A partir de este nivel el niño(a) afrontará otras dificultades, la ortografía, pero no tendrá problemas de escritura.</p> <p>“Esto no quiere decir que todas las dificultades hayan sido superadas: a partir de este momento el niño afrontará problemas de escritura, en sentido estricto. Nos parece importante hacer esta distinción, ya que a menudo se confunden las dificultades ortográficas con las dificultades de comprensión del sistema de escritura”.</p>
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

2.3. BASES LEGALES:

Los aspectos legales en las cuales se apoya la presente investigación, a objeto de potenciar la creatividad del niño(a) a través de técnicas grafo plásticas para iniciarlos en la escritura, y así lograr una transformación en la enseñanza de la escritura infantil, son los siguientes:

En la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en el Capítulo VI, el cual refiere los Derechos Culturales y Educativos, en torno a ello expresa:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento de conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con **la finalidad de desarrollar el potencial creativo** de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el

proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley

Así mismo la Ley Orgánica de Educación (2009), define la Educación así:

Artículo 14. La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva, promueve la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo, y la integralidad y preeminencia de los derechos humanos, la formación de nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social, consustanciada con los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afrodescendiente y universal. La educación regulada por esta Ley se fundamenta en la doctrina de nuestro Libertador Simón Bolívar, en la doctrina de Simón Rodríguez, en el humanismo social y está abierta a todas las corrientes del pensamiento. **La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes.**

En cuanto a los Fines de la Educación:

Artículo 15. La educación, conforme a los principios y valores de la Constitución de la República y de la presente Ley, tiene como fines: 1: Desarrollar el **potencial creativo de cada ser humano** para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática basada en la valoración ética y social del trabajo liberador y en la participación activa, consciente, protagónica, responsable y solidaria, comprometida con los procesos de transformación social y consustanciada con los principios de soberanía y autodeterminación de los pueblos, con los valores de la identidad local, regional, nacional, con una visión indígena, afrodescendiente, latinoamericana, caribeña y universal.

En el Capítulo IV, referente a la Formación y Carrera Docente, como factor fundamental en la Formación Permanente, se expresa lo siguiente:

Artículo 38. La formación permanente es un proceso integral continuo que mediante políticas, planes, programas y proyectos, actualiza y **mejora el nivel de conocimientos y desempeño de los y las responsables y los y las corresponsables en la formación de ciudadanos y ciudadanas**. La formación permanente deberá garantizar el fortalecimiento de una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país.

La educación en Venezuela se concibe como un derecho humano y un deber social con una gran variedad de necesidades, entre ellas la necesidad de formar un ciudadano creativo capaz de innovar y transformar. Al situar la presente investigación en este contexto, se observa que la importancia de la creatividad en el niño(a) en edad preescolar se hace relevante en la Leyes que rigen al país. Cuando se observa que según el Currículo de Educación Inicial (2005) el ambiente de aprendizaje para la atención preescolar debe contar con:

Un espacio, rincón o área para que se propicien **expresiones de sentimientos e ideas** (...). Por esta razón el equipamiento de este espacio debe estar centrado en recursos que promuevan el desarrollo de todos los medios de expresión: el lenguaje oral y el **lenguaje gráfico plástico, que abarca la escritura, la pintura, el dibujo, y el modelado**. Este espacio debe ser rico en materiales **para crear**, para expresarse musicalmente, para escribir y leer, vistas no sólo como construcción de conocimiento, sino como generadores de placeres estéticos, de valores culturales y morales contextualizados dentro de la realidad social convencional, familiar y educativa. (pág. 131).

Igualmente, en el Currículo de Educación Inicial (2005) también se expresan los cuatro aprendizajes fundamentales, señalados en el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. En dicho apartado se plantea que para “aprender a hacer”, es necesario que el niño(a) “se expresa creativamente a través de actividades artísticas: la pintura,

el dibujo, el modelado, la música, la expresión corporal, representaciones de personajes y situaciones” (pág. 46).

Hacer que el niño(a) en edad preescolar se exprese creativamente a través del dibujo, de la música, del teatro, de la danza, no es tarea difícil puesto que los niños(as) a esta edad (3 a 6 años) están deseosos por expresarse, pintar, bailar sin miedo al qué dirán, por dejar su huella en algún lugar, por mancharse las manos. Es por eso que se debe aprovechar esta necesidad del niño(a) para abordar el aprendizaje y para que esta actividad sea realmente una actividad de disfrute.

Cuando se habla de la formación permanente en los docentes, se podría hablar sobre esa formación que hace que a los docentes se les actualice, o se les refresque todos esos conocimientos construidos en su formación docente. En este contexto, la presente investigación tiene como uno de sus objetivos diseñar y ejecutar un taller dirigido a docentes del área (preescolar) para atender las necesidades y fortalezas que presenten en cuanto a las técnicas grafo plásticas como medio para facilitar el proceso de aprendizaje de la escritura. Por consiguiente, dicho taller estuvo dirigido a contribuir en la formación permanente de las maestras a quienes se les impartió y con quienes se espera compartir los logros de este sustento teórico, bajo la firme convicción de que con ello se está contribuyendo a promover la formación de los niños(as) de la Institución que sirvió de marco para la realización de la presente investigación.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN:

El tipo de investigación en que se ubica el presente trabajo, es un estudio de campo cualitativo, por tanto descriptivo, puesto que el mismo permitió obtener información directamente vinculada al objeto de estudio, Sandín (2003), define a la investigación cualitativa como:

Una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (pág. 123).

Según Barrios (1998) la investigación de campo: “se basa en el análisis sistemático de los problemas de la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza, y factores constituyentes, explicar su causa o efecto, o producir su ocurrencia” (pág. 5).

De ahí que, esta investigación buscó la transformación de la práctica educativa cumplida por las maestras, esto se hizo mediante dos formas, la primera dirigida a conocer cómo las maestras de una Institución promovían el aprendizaje de la escritura en niños(as) de preescolar, la segunda se encaminó a mejorar esa práctica allí observada, para lo cual se procedió a la aplicación de un conjunto de técnicas grafo plásticas como estrategias que favorecen la iniciación de la escritura en los niños(as), que son atendidos en el centro de educación inicial involucrado en el presente estudio. La intención fue transformar el escenario educativo, colocando a las artes plásticas como actividades a desarrollar durante todo el año escolar, y no sólo en determinadas ocasiones. Esta misma autora, (Sandín, 2003, pág. 141) presenta las principales tradiciones de la investigación cualitativa. “Y hablamos de *tradiciones* (aunque en muchos momentos también de

métodos)” (Sandín, 2003, pág. 141). Estas tradiciones son: Biografía/Historias de vida, Teoría fundamentada, Estudios etnográficos, Estudios fenomenológicos, Estudios de casos, Fenomenografía, Etnometodología, Investigación-acción, Investigación evaluativa.

De acuerdo con esa clasificación, este trabajo se enmarca también en la Investigación-Acción, puesto que lo que buscó fue mejorar la acción educativa, teniendo como campo de acción problemas del quehacer diario. Este tipo de investigación coloca a los(as) educadores como protagonistas de sus propias investigaciones, según Sandín (2003) “El objetivo prioritario de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él”. (pág. 161). La finalidad de esta investigación no trata sobre la acumulación de conocimientos sobre la práctica educativa, sino de aportar información que guíe los procesos de desarrollo, para mejorar esa práctica. Parafraseando un poco a (Pérez S, 1994) esta investigación no sólo la realizan personas de alto nivel intelectual o que se encuentren en un alto rango en el organigrama de la Institución Educativa, sino que también la hacen personas que estén en contacto con la realidad educativa y que pueden evaluarla con toda su complejidad.

En esta investigación se tomó como población a las maestras del Centro de Educación Inicial Nacional Simoncito (C.E.I.N.S) “Kapadare”, ubicado en la Candelaria, Caracas. Centro educativo donde realizó la práctica profesional la investigadora. Además, se contó con el personal directivo interesado en realizar la investigación para lograr mejoras en la atención de los niños(as). En este caso, se tomó una muestra intencional conformada por todas las maestras de preescolar que laboran en la Institución, es decir no se trabajó con maternal.

Para introducir la investigación con el método Investigación-acción, se trabajó por fases en función de cada uno de los objetivos específicos propuestos. La primera fase, la cual se llamó diagnóstico, estuvo dirigida bajo la técnica de la observación directa, donde se contactaron a los sujetos de la investigación y su trabajo dentro del aula, gracias a la observación se pudo investigar las técnicas

grafo plásticas que utilizaban las maestras de aula como ayuda para la iniciación de la escritura de los niños(as) en edad preescolar, por otro lado se observó los Blocks o carpetas de trabajo de los niños(as), y también se aplicó un cuestionario semi-estructurado a las maestras, se pudo indagar cuánto tiempo, en la rutina diaria del aula, la maestra se dedicaba a realizar actividades grafo plásticas con los niños(as), al igual que el conocimiento que poseen sobre las técnicas grafo plásticas como medio para facilitar el aprendizaje de la escritura en niños(as) de edad preescolar. Cabe destacar que en un inicio se tenía previsto realizar la técnica de la entrevista ya que es una de las características, junto con la observación, de la investigación cualitativa, pero dadas las circunstancias la Institución no proporcionó tiempo para la entrevista y se nos pidió que realizáramos la encuesta, por cuestiones de tiempo. Sin embargo la encuesta se realizó con preguntas abiertas y totalmente anónima.

La observación y el cuestionario ayudaron a determinar las fortalezas y necesidades que presentaron las maestras, en torno a las técnicas grafo plásticas como medio para facilitar el aprendizaje de la escritura en niños de edad preescolar.

La segunda fase se dirigió al diseño del Taller sobre las técnicas grafo plásticas como estrategia para la iniciación de la escritura en los niños y niñas en edad preescolar, dirigido a las maestras del área. La tercera fase se orientó a la ejecución del taller con las maestras, la cuarta fase, una vez realizado el Taller, se orientó a la evaluación del taller por parte de los involucrados de investigación y una quinta fase orientada a un proceso de acompañamiento que se le hizo a cada maestra que participó en el Taller. La iniciativa para realizar el acompañamiento nació por el poco tiempo que se le otorgó a la investigadora para ejecutar el Taller. El acompañamiento se realizó durante 3 semanas e iba orientado a la ayuda y a la colaborar con la maestra del aula, para realizar las técnicas grafo plásticas ejecutadas en el Taller.

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA:

3.2.1. POBLACIÓN:

La población con la cual se trabajó fueron las maestras que laboran en el Centro de Educación Inicial Nacional Simoncito (C.E.I.N.S) “Kapadare”. La población total de maestras que laboran en esta Institución es de dieciséis (16), cuatro (4) maestras que laboran en las dos (2) secciones de maternal y doce (12) maestra que laboran con la etapa de preescolar.

3.2.2. MUESTRA:

Este estudio se centró sólo en el desempeño de las maestras que trabajan en la etapa de preescolar, esto significa que se trabajó con los seis (6) salones destinados a la educación preescolar, en total doce (12) maestras.

3.3. TÉCNICAS UTILIZADAS:

Las técnicas utilizadas en esta investigación fueron la observación y la encuesta.

3.1. OBSERVACIÓN:

Para Rodríguez (2005), la observación “es la más común de las técnicas de investigación; la observación sugiere y motiva los problemas y conduce a la necesidad de la sistematización de los datos.” (pág. 98). Para poder lograr el primer objetivo de esta investigación era necesario realizar una observación directa, la cual Rodríguez la define como:

La observación directa es aquella en la cual el investigador puede observar y recoger datos mediante su propia observación... la observación puede subdividirse en dos tipos: la participante y la no participante. La observación participante es aquella en la que el investigador juega un papel determinado dentro de la comunidad en la cual se realiza la investigación,

mientras que la observación no participante es en la que el investigador hace uso de la observación directa sin ocupar un determinado status o función dentro de la comunidad, en la cual se realiza la investigación (pág. 98).

Primero se realizó una observación no participante. Se acercaba a la Institución para observar y hablar con las maestras. Luego, a medida que se fue desarrollando el estudio, se fue transformando en observación participativa. La investigadora a medida que observaba formaba parte en las actividades en los espacios, conversaba con las maestras mientras hacían la actividad, la ayudaba a ordenar los materiales que se iban a usar en cada espacio, a la hora de jugar en el parque la investigadora conversaba con la maestra sobre sus planificaciones y lo que tenía pensado hacer.

El apoyo de las maestras en cuanto a brindar información siempre estuvo presente, la mayoría de ellas laboraban en la Institución cuando la investigadora acudía como pasante, lo que hizo que la observación fuera muy participativa y que el cuestionario sirviera como un gran apoyo informativo, pues las maestras tenían muy buena disposición de trabajar con la investigadora.

3.3.2. REGISTROS DESCRIPTIVOS:

Para realizar la observación, se utilizó el instrumento de hojas de registro descriptivo, a través del cual se tuvo la oportunidad de dejar por escrito todo lo que observaba en cuanto a las estrategias empleadas por las maestras para facilitar el aprendizaje y los trabajos de los niños(as), para Rocha (2007) el registro descriptivo:

Lo realiza el mismo investigador que hace la observación directa. El registro descriptivo contiene la transcripción de las intervenciones del docente y de los alumnos cuando se desarrolla el trabajo de clase en gran grupo, el detalle de los momentos de discusión de los alumnos en pequeño grupo y comentarios acerca de la situación de enseñanza y de aprendizaje que el observador ha considerado relevantes (pág. 148).

La observación y el registro se hizo, en dos (2) oportunidades en cuatro (4) secciones, en dos (2) secciones (5 A y 5 B) sólo se pudo realizar la observación y

el registro un día, por limitaciones de tiempo ya que los niños(as) tenían actividades fuera de la Institución. Una vez registrada toda la información necesaria a través de la observación: (ver TABLA 2), se inició la creación del cuestionario semi estructurado.

3.3.3. LA ENCUESTA:

La encuesta es una técnica que utiliza como instrumento básico el cuestionario. En este caso se utilizó un cuestionario semi estructurado.

3.3.3.1. CUESTIONARIO:

El cuestionario realizado fue un cuestionario semi estructurado, con preguntas abiertas y cerradas sobre las estrategias que utiliza la maestra para facilitar el aprendizaje de la escritura, así como también sobre el conocimiento que posee sobre las técnicas grafo plásticas como medio para facilitar este aprendizaje en niños(as) de edad preescolar, ello se hizo con el fin de poder diseñar el taller basándose en las necesidades detectadas a través del cuestionario semi estructurado. Para Rodríguez (2005) el cuestionario:

Constituye una forma concreta de la técnica de observación, logrando que el investigador fije su atención en ciertos aspectos y se sujeten a determinadas condiciones. El cuestionario contiene los aspectos del fenómeno que se consideran importantes; permite, además, aislar ciertos problemas que nos interesan principalmente. Reduce la realidad a ciertos números de datos esenciales (pág. 98)

El cuestionario centró su atención en las técnicas grafo plásticas y el aprendizaje de la escritura en el niño(a), como tema central. También se enfocó en los logros y en las dificultades que presentan las maestras en el momento de la enseñanza de la escritura, y por último se le preguntó a las maestras cuáles eran sus sugerencias ante este aprendizaje y qué le gustaría mejorar. Este cuestionario fue validado por tres expertos, conocedores del tema y con experiencia en la

construcción de instrumento, ello hizo que este cuestionario fuera reelaborado a partir de las observaciones dadas por los expertos. En el Anexo 1 se puede apreciar el instrumento para la validación de los expertos. En Anexo 2 se podrá observar el instrumento definitivo que se entregó a cada maestra.

En la TABLA 2 se puede leer los procedimientos que se emplearon en el desarrollo de esta investigación. Estos se presentan por cada objetivo Específico.

Tabla 2 Procedimientos para lograr los objetivos específicos:

Objetivos Específicos	Procedimiento
<p>Determinar las fortalezas y necesidades que presentan las maestras de Educación Inicial sobre las técnicas grafo plásticas como medio para facilitar el aprendizaje de la escritura en niños de edad preescolar</p>	<p>Para lograr este objetivo se utilizó:</p> <p>Técnica de Observación directa de la maestra en el aula y del trabajo de los niños(as).</p> <p>Instrumento: Registro de observación de las estrategias empleadas por la maestra para facilitar el aprendizaje y los trabajos de los niños(as) (carpetas, block, cuadernos).</p> <p>Técnica de la encuesta: Instrumento: Cuestionario semi estructurado, con preguntas abiertas y cerradas sobre las estrategias que utiliza la maestra para facilitar el aprendizaje de la escritura y el conocimiento que posee sobre las técnicas grafo plásticas como medio para facilitar el aprendizaje de la escritura en niños de edad preescolar Validación del instrumento por expertos. Se remitió a dos profesoras de mención de Preescolar, con más de 5 años de experiencia en la Educación Inicial y a un experto en construcción de instrumento y conocedor de Educación Inicial</p>
<p>Precisar los fundamentos teórico-conceptuales sobre el aprendizaje de la lengua escrita, a fin de diseñar un taller dirigido a atender las necesidades y fortalezas de los docentes entorno a las técnicas grafo plásticas como medio para facilitar el proceso de aprendizaje de la escritura</p>	<p>Para lograr este objetivo se realizó una revisión bibliográfica del tema, el cual forma parte del marco teórico.</p> <p>Luego, con la información obtenida de la observación y el cuestionario aplicado a las maestras, se diseñó el taller atendiendo a las necesidades detectadas.</p>
<p>Ejecutar y evaluar el taller dirigido a atender las necesidades y fortalezas de los docentes entorno a las técnicas grafo plásticas como medio para facilitar el proceso de aprendizaje de la escritura en niños de edad preescolar</p>	<p>Este objetivo se logró a través de la ejecución del taller. El Taller se ejecutó en una sesión, el sábado 25 de abril de 2015.</p> <p>El mismo día las maestras lo evaluaron, a través de un cuestionario sobre qué les pareció el taller, aprendizajes logrados y nivel de satisfacción por lo aprendido.</p> <p>Este Instrumento de evaluación también fue Validado por expertos en el área.</p>

	<p>Al finalizar se plantearon las fechas en que se haría el acompañamiento en cada salón. Luego de cada acompañamiento las maestras, a través de un cuestionario, lo evaluaron y ofrecieron su opinión y sugerencias.</p> <p>Se analizaron los resultados, se elaboraron las conclusiones y las recomendaciones.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia.

El diseño, desarrollo y evaluación del taller, junto con el desarrollo del acompañamiento en el aula, se podrá leer detalladamente en el siguiente Capítulo, referente a la Presentación e Interpretación de Resultados. Luego de esto, se podrá revisar las conclusiones y las recomendaciones que la investigadora aporta al finalizar el presente trabajo.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

La presentación e interpretación de los resultados, se realizó en función de los objetivos planteados. La naturaleza de esta investigación permitió tener un contacto con la realidad, dando la oportunidad de observarla y de detectar necesidades para poder satisfacerlas. A continuación se presentan los objetivos específicos que guiaron este trabajo y cómo se lograron.

4.1. LO LOGRADO CON EL PRIMER OBJETIVO ESPECÍFICO:

El primer objetivo requería determinar las fortalezas y necesidades que presentan las maestras del Simoncito Kapadare, sobre las técnicas grafo plásticas como medio para facilitar el aprendizaje de la escritura en niños(as) de edad preescolar. Para ello se comenzó, como ya se mencionó en el capítulo III, con la observación del trabajo de doce (12) maestras en su aula, durante dos jornadas completas de trabajo. Esto permitió una primera aproximación a lo que realmente realiza la maestra en su trabajo con los niños(as), en relación a este tipo de técnicas. En la Tabla 3 se presentan los incidentes significativos observados en cada jornada de trabajo observada por sección y fecha. Véase que la mayoría de los salones utilizan material multigrafiado; de los seis (6) salones visitados cinco (5) lo utilizan. Partiendo de la premisa que la Educación venezolana quiere formar ciudadanos creativos, libres e innovadores, es importante resaltar la utilización de estas hojas multigrafiadas. Estas pueden actuar como estereotipos limitando o coartando la expresión libre del niño(a), para esto Lowenfeld y Lambert (1947) exponen: “La dependencia del niño con respecto a los bosquejos que otro ha trazado hace que se sienta mucho menos seguro de sus propios medios de expresión.” (pág. 108). Los autores, cuando hablan de estos libros para colorear, plantean el gran problema que acarrea utilizarlos, hacen énfasis en lo perjudicial que son a la hora de inhibir la expresión creadora del niño(a), nombran

investigaciones donde el resultado es negativo, puesto que gracias al uso de estos libros el niño(a) pierde el concepto propio y original que tenía sobre algún objeto. Por otro lado plantean que muchos de esos dibujos, creados por alguna computadora, carecen de contexto a la hora de presentarlos en un aula de clase y para finalizar plantean que:

Dar instrucción artística empleando esta clase de elementos es peor que no dar nada. Son actividades predigeridas que obligan a los niños a imitar e inhiben su propia expresión creadora. Estas actividades no estimulan ningún desarrollo emocional, puesto que cualquier variación que introduzca el alumno no será sino una equivocación; tampoco promueven la destreza, pues ésta es una consecuencia de la propia expresión; por el contrario, obligan a los niños a aceptar los conceptos del adulto sobre arte, que el niño es incapaz de producir solo y, por consiguiente, sus impulsos creadores se ven frustrados (pág. 109).

A la luz de la presente investigación fue necesario atender este tema, pues la creatividad y la libre expresión es lo que llevará al niño(a) a crear su propio sistema de escritura, el cual, a través de conflictos cognitivos creados por el maestro, irá cambiando y construyendo, para llegar a una escritura convencional. Por otro lado se notan muy pocos dibujos libres y se puede observar el enfoque de actividad de apresto que le otorgan al dibujo y las actividades de motricidad fina, que si bien es importante a la hora de empezar a escribir, lo que se desea es destacar la importancia del dibujo libre en el inicio del aprendizaje de la escritura de los niños(as).

Tabla 3: Observación realizada a las maestras durante la jornada de trabajo con los niños(as).

Grupo	Incidentes resaltantes de la Observación realizada al docente	Interpretación
<p>Grupo 3 A</p> <p>Grupo 3 A</p>	<p>Fecha: 30-10-2014 En el momento de trabajar en los espacio, se llaman a 6 niños(as) para trabajar en el espacio de Expresar y Crear, se le entrega una hoja multigrafiada grande con un dibujo de unos niños en el baño, la maestra coloca pinta dedos en la mesa y le dice a los niños(as) que van a pintar el dibujo con los dedos. Poco a poco los niños se manchan las manos completas y hacen movimientos circular en la hoja. La maestra les repite que sólo pueden usar los dedos y evitar salirse de la línea. Mientras los niños(as) dibujan la maestra les va diciendo qué se debe hacer en el baño y qué no. Al terminar de pintar la maestra les limpia las manos y ellos se dirigen a otro espacio.</p> <p>Fecha: 31-10-2014 Las actividades siguen girando en el proyecto del salón el cual es "Las normas y deberes". Para esto la actividad de hoy es calcar una imagen, dicha imagen mucha a niños(as) botando la basura en su lugar, regando las matas, no caminar encima del tobogán, entre otras. La maestra muestra las imagen y les pregunta a los niños(as) qué ven, los niños(as) responden y y Estefanía dice que debemos botar la basura en su lugar y no pegarle a los demás niños(as). La maestra entrega a cada niño(a) un dibujo y le pide que lo calquen, se colocan crayones en el centro de la mesa y los niños(as) se interesan más por conocer el crayón que por hacer la actividad. Cuando empiezan a dibujar, realizan garabatos alrededor de toda la hoja sin prestar atención a lo que la maestra les dijo sobre calcar la imagen de abajo. Al finalizar la actividad, le muestran el dibujo a la maestra y se dirigen a otro espacio. Al revisar los trabajos de los niños(as) se observaron muchos trabajos multigrafiados y pocos dibujos libres</p>	<p>No se observa dibujo libre.</p> <p>Se les pide usar sólo los dedos y no la mano.</p> <p>No se observa dibujo libre.</p> <p>Se les pide a los niños(as) una destreza que aun no tienen dominada como lo es la coordinación óculo-manual.</p> <p>Uso de Material multigrafiado</p>
<p>Grupo 3 B</p> <p>Grupo 3 B</p>	<p>Fecha: 3-11-2014 En el espacio de Expresar y Crear se encuentran Gabriela, Jean Piero y Edgar jugando con plastilina, No tenía ninguna actividad planeada para ese día, los niños(as) sólo jugaban con la plastilina. Revisando los trabajos de los niños(as) se observó trabajos de rasgado, dibujo libre con ténpera y dibujo multigrafiados</p> <p>Fecha: 04-11-2014 En el espacio de Expresar y Crear se encuentran Gabriel, Santiago y Fany jugando con plastilina, la maestra llega al espacio y les dice: "debemos realizar la cartelera de Educación Inicial, debemos hacerla pintando o recortando, lo que ustedes quieran hacer ", poco a poco los niños van diciendo qué quieren hacer, si dejar su huella en la hoja de papel bond con ténpera o recorta alguna letra o dibujo de las cartillas y pegarla en el papel bond. Los niños que quisieron recortar lo hicieron con ayuda de la maestra, y los niños(as) que quisiera dejar su huella, se pintaban las manos de su color favorito y cuidadosamente dejaban su huella en el papel bond. (cartelera</p>	<p>Actividad de modelado</p> <p>Actividades grafo plásticas.</p> <p>Actividad de modelado</p>

Grupo	Incidentes resalantes de la Observación realizada al docente	Interpretación
<p>Grupo 4 A</p> <p>Grupo 4 A</p>	<p>Fecha: 5-11-2014 En el espacio de Expresar y Crear se trabajó toda la mañana con témpera y creyones, no era una actividad en pequeños grupos. El niño(a) que quisiera trabajar en el espacio agarraba creyones o tempera y realizaba su dibujo libre, luego se lo mostraba a la maestra y lo archivaba en la carpeta de trabajos.</p> <p>Fecha 6-11-2014 Una vez que cada niño escoge el espacio que quiere trabajar se dirigen a ellos. En el espacio de Expresar y Crear la maestra le entrega a cada niño(a) una hoja blanca y plastilina, les pide que estiren la plastilina sobre la hoja y hagan la forma que ellos quieran, mientras esto ocurre la maestra va haciendo preguntas mediadoras como: "de qué color es la plastilina, qué vas a hacer, quieres hacer otra cosa? ". Al revisar los trabajos de los niños(as) se observaron muchos trabajos multigráficos y trabajos de dibujo libre con diferente material.</p>	<p>Expresión libre</p> <p>Actividad motriz.</p> <p>Expresión libre.</p> <p>Material multigráfico. Dibujo libre.</p>
<p>Grupo 4 B</p> <p>Grupo 4 B</p>	<p>Fecha 11-11-2014 En el espacio de Expresar y Crear se encuentran Hector, Antuan, Alejandro, Sebastián y Estefanía. Hector agarra el marcador para escribir en la pizarra y dice que va a escribir. La maestra le dice "muy bien... a ver dibújate a ti y luego tu nombre para saber que eres tu". La maestra coloca en la mesa imágenes del cuerpo humano (proyecto de aula) y le dice a los niños(as) que pueden hacer dos actividades: recortar las imágenes o colorearlas. Poco a poco los niños(as) escogen lo que quieren hacer y la maestra realiza preguntas mediadoras con cada uno. Antuán dibuja el cuerpo humano con el color rojo, la maestra interviene y dice: "rojos?, nosotros somos rojos? ", Antuán se queda callado e intenta cambiar el color. Al finalizar la maestra le pregunta que se sabe escribir su nombre solo o lo ayuda, Antuán le dice que si sabe y lo deja escribir. Por otro lado Alejandro está dibujando un cuerpo humano y dibujo la cara de color azul y los brazos de color beige, la maestra le dice que debe pintar la cara y los brazos del mismo color y que nadie en este salón es azul. Sebastián está dibujando a su mamá y la maestra le pregunta cómo se llama. Sebastián: Vanessa Maestra: Vamos a escribir su nombre. Sebastián: No se hacerlo. Maestra: saquemos el banco de letras. Poco a poco ve diciendo el nombre de tu mamá y mientras se iremos buscando las letras que se parezcan. Sebastián: Va... V.. V (sonido de la letra) La maestra poco a poco muestra las letras hasta completar la palabra Vanessa. Fecha : 12-11-2014 La maestra pregunta quién desea ir al espacio de Expresar y Crea, Daniel expresa que quiere ir porque quiere pintar.. y la maestra le dice que hoy vamos a trabajar con plastilina. Una vez que todos están sentados en el espacio la maestra les entrega las plastilina y se dirige a otro espacio. Al revisar las carpetas de los niños(as) se observaron muchos trabajos multigráficos y pocos dibujos libres</p>	<p>Actividad motriz.</p> <p>Material multigráfico.</p> <p>Se coarta la creatividad</p> <p>Material multigráfico</p>

Grupo 5 A	<p>Fecha: 13-11-2014</p> <p>En el Espacio de Expresar y Crear la maestra les dice a los niños(as) que debemos realizar la cartelera de Navidad y que se van a recortar imágenes de las revistas que tengan que ver con el tema, para luego pegarlos en una hoja de papel blanco. Poco a poco los niños(as) seleccionan las imágenes y la maestra les va preguntando por qué escogieron cada imagen. Las respuestas variaban entre “porque esto es un regalo que trae el niño Jesús”, “porque en Navidad se come”, “este es un arbolito de Navidad”. Cuando la maestra tenía varias imágenes les decía a los niños(as) que ya podían ir a otro espacio y que otro día pegaban las imágenes en la cartelera. Al revisar los trabajos de los niños(as) se observaron muchos trabajos multigrafiados y pocos dibujos libres</p>	<p>Actividad motriz</p> <p>Material multigrafiado.</p>
Grupo 5 B	<p>Fecha: 14-11-2014</p> <p>Cuando todos los niños se ubican en el espacio de Expresar y Crear la maestra les entrega cartillas para recortar, y les dice que una vez que las recorten las vamos a forrar para hacer un juego de memoria, es decir se necesita que cada imagen esté repetida. Los niños(as) empiezan a recortar y poco a poco van terminando... la maestra se sienta y cada recorte lo pega en una cartulina y le coloca papel contac. Los niños sólo recortaron la imagen. Al finalizar de recortar, lo dejan en el espacio y se dirigen a otro.</p> <p>Al revisar los trabajos de los niños(as) se observaron muchos trabajos multigrafiados y pocos dibujos libres.</p>	<p>Actividad motriz.</p> <p>Material multigrafiado.</p>

Fuente: Registros de observación realizada a los docentes

A partir de estas observaciones se elaboró un cuestionario semi estructurado, para recoger información que permitiera conocer mejor las fortalezas y necesidades que presentan las maestras sobre las técnicas grafo plásticas como medio para facilitar el aprendizaje de la escritura en niños(as). Este cuestionario se aplicó y se obtuvieron los resultados que se presentan en las tablas siguientes.

En la Tabla 4 se pueden apreciar las diferentes actividades que las maestras, expresaron, realizan para facilitar el aprendizaje de la escritura en los niños(as). Nótese que, las maestras realizan actividades variadas que contribuyen a promover el aprendizaje de la escritura, pero llama la atención que, de las doce (12) maestras sólo una (1) realiza actividades como modelado, rasgado, punzado, y dos (2) son las que toman en cuenta el dibujo libre como una actividad para facilitar el aprendizaje de la escritura en los niños(as). Esto no significa que las demás actividades no estén acorde con el aprendizaje de la escritura, todas contribuyen, lo que se desea es destacar que el dibujo constituye una actividad fundamental para el aprendizaje de la escritura; como muy bien lo plantean Ferreiro y Teberosky (1997), quienes consideran al dibujo como el primer grafismo de la escritura, el cual constituye la unidad básica para expresarse por escrito.

Tabla 4 Opinión de la maestras sobre las actividades que realiza en el aula para facilitar el aprendizaje de la escritura de sus niños(as):

Maestras	Actividades que realiza la maestra para el aprendizaje de la escritura de los niños(as).	Interpretación
1	Rompecabezas, memoria, figuras de encajes, entre otras, sobre las letras. Se elaboran bancos de letras y palabras con los docentes y niños(as). Se facilitan revistas, periódicos, cartillas de letras. Se invita a los niños (as) a copiar las vocales y palabras de su interés.	Bancos de letras y palabras.
2	Rompecabezas, memoria, figuras de encajes, entre otras, sobre las letras. Se elaboran bancos de letras y palabras con los docentes y niños(as). Se facilitan revistas, periódicos, cartillas de letras. Se invita a los niños (as) a copiar las vocales, y palabras de su interés.	Bancos de letras y palabras.
3	Realizo actividades donde el niño(a) pueda aprender jugando el proceso de escritura, como juegos de memorias, asociación de imágenes, entre otras.	Juegos didácticos memoria y asociación.
4	Las actividades previas a la escritura son: el modelado con plastilina o plastidedos, rasgado de papel en diferentes direcciones, por el contorno de una figura, ensartado, punzado, encaje de figuras, entre otros, el cual su nivel de dificultad se va a dar, según la edad de la niña o niño con la finalidad de fortalecer los pequeños músculos de las manos y su desarrollo sensorio motor.	Actividades grafico plásticas
5	Dibujo libre acerca de lo que le gusta, acerca de lo que escucha en la lectura de un cuento. No descarto los métodos convencionales como: métodos fonéticos, silábicos, entre otros. Crucigramas, el juego del ahorcado, otros.	Dibujo libre. Métodos fonéticos, silábicos, entre otros. Crucigramas.
6	Juegos didácticos que motiven a los niños y niñas a dicho aprendizaje	Juegos didácticos
7	A través del banco de palabras, paquetes de chucherías vacíos	Banco de palabras
8	Pizarra acrílica. Banco de palabras. Lectura de cuentos	Pizarra acrílica, Banco de palabras. Lectura de cuentos
9	Actividades lúdicas y dinámicas como recortar y pegar letras	Recortar y pegar letras
10	Dibujos y escrituras libres. Dictados de palabras (dibujan la palabra e intentan escribirla) Invitarlos a colocar el nombre a su dibujo o trabajo. Escribir su nombre y preguntar: ¿Cuántas letras tiene, cuántas se repiten, cuántos sonidos tienen? Dibujar o escribir los acuerdos de los espacios	Dibujos. Escrituras libres. Dictados de palabras
11	Lectura de cuentos. Banco de letras. Banco de palabras	Lectura de cuentos. Banco de letras. Banco de palabras.
12	Banco de palabras. Pizarra acrílica. Lectura de cuentos	Banco de palabras. Pizarra acrílica. Lectura de cuentos

Fuente: Cuestionario de opinión aplicados a las maestras. Elaboración propia

En este caso, según lo explícito en la Tabla 4, se hace evidente que los docentes en su mayoría no le asignan al dibujo infantil y las actividades gráfico plásticas la importancia que tienen para el desarrollo de destrezas esenciales en el aprendizaje de la escritura. Pareciera que las maestras no consideran o aprovechan al máximo este tipo de actividades para ayudar al niño(a) a apropiarse

del lenguaje escrito. Esto mismo se evidenció en las observaciones que se le hicieron a las maestras. Véase en la Tabla 3 que sólo dos (2) salones de los seis (6) que fueron observados realizan actividades como modelado y algunas actividades grafo plásticas, como lo son el 3 B y el 4 A, de resto todas las actividades realizadas en el Espacio de Expresar y Crear están enfocadas a trabajar la motricidad fina. Esto significa que las maestras no están conscientes de la importancia que tiene para el niño(a) permitirle plasmar en sus dibujos lo que desea, motivarlos a agregar infinidad de detalles a sus creaciones hasta que un día logre incorporar palabras en sus dibujos y se dé cuenta que la escritura es otro medio de expresión de ideas y pensamientos. Esto es necesario que se atienda porque de lo contrario el proceso de aprendizaje significativo de la escritura en los niños(as) se ve afectado y perdemos la posibilidad de lograr formar niños(as) escritores.

Tabla 5 Opinión de las maestras sobre la relación que tiene el dibujo libre con el desarrollo de la escritura en sus niños(as):

Maestras	Relación del dibujo libre con el desarrollo de la escritura de los niños(as)	Interpretación
1	Por medio del dibujo los niños(as) relacionan el dibujo con la palabra. Ejemplo: "casa" y dibujan la misma.	Relación dibujo con la palabra.
2	Por medio del dibujo los niños(as) relacionan el dibujo con la palabra. Ejemplo: "casa" y dibujan la misma.	Relación dibujo con la palabra.
3	En el dibujo libre el niño(a) expresa sus intereses por conocer las letras ya que asocia sus garabatos a objetos y les das nombre.	Expresa interés por conocer las letras. Relación dibujo con la palabra.
4	El dibujo libre es parte fundamental ya que a través del mismo los niños(as) transmiten sus pensamientos y es una forma de ellos plasmarlos aunque no sea de la manera convencional, por eso es tan importante que las etapas del dibujo por la cual para el niño(a) sean consideradas y tienen un significado que va de acuerdo a su edad o característica particular.	Expresión de pensamiento. Atención de las etapas del dibujo.
5	A través del dibujo el niño expresa lo que siente, lo que observa y comienza a buscar el significado de las cosas para luego transformarlo en símbolos escritos.	Expresión de sentimientos. Busca de significado. Transformación en símbolos escritos.
6	Estimula el desarrollo de la motricidad fina que es el elemento fundamental para la iniciación a la escritura	Desarrollo de la motricidad fina.
7	Porque así expresan lo que saben.	Expresión de conocimiento.
8	Aquí los niños(as) expresan sus ideas, sus sentimientos, sus emociones, así ellos desarrollan sus aprendizajes por medio del dibujo libre, y aumenta sus conocimientos acerca de la escritura.	Expresión de ideas, sentimientos y emociones. Aumenta el conocimiento de la escritura.

9	A través del dibujo el niño (a) expresa lo que desea y podemos indagar sobre un tema y reforzar la escritura.	Expresión de deseos. Reforzar la escritura.
10	Le brinda a los niños expresar lo que ellos deseen, desarrollar su creatividad, estimular sus sentidos, la motricidad fina es más suelta y el pensamiento lógico está en mejor disposición para asimilar y acomodar nuevos retos.	Expresión de deseos. Desarrollo de creatividad. Estimulación de los sentidos. Desarrollo motricidad fina.
11	Mucho porque a través de él ayuda al desplazamiento del lápiz o creyón y a ir conociendo gráficamente la forma de la alfabetización.	Desarrollo de la motricidad fina. Conocer gráficamente la alfabetización.
12	No respondió	

Fuente: Cuestionario de opinión aplicados a las docentes. Elaboración propia

En la Tabla 5 se puede apreciar lo que las maestras expresaron sobre la relación que tienen el dibujo libre con el desarrollo de la escritura en los niños(as). Se puede observar que ocho (8) de las doce (12) maestras piensan que el dibujo libre sirve para que los niños(as) expresen lo que sienten, lo que piensan, sus emociones, para luego transformarlo en símbolo gráfico, seguido a esto dos (2) maestras piensan que los niños(as) relacionan sus dibujos con la palabra (dibujando la palabra que les dice la maestra). Una (1) maestra responde a que a través del dibujo el niño(a) puede nominar sus garabatos relacionándolo con objetos. Es decir, la mayoría de las maestras consideran al dibujo como una actividad de apresto necesaria para el aprendizaje de la escritura y afirman que a través del dibujo libre los niños(as) expresan lo que desean, sus sentimientos y emociones, sin embargo en la Tabla 4 sólo dos (2) maestras consideraron el dibujo como actividad para facilitar el desarrollo de la escritura.

A nivel teórico las maestras reconocen la importancia del dibujo libre, pero en la práctica no lo llevan a cabo, esto también se evidenció en las observaciones realizadas en el trabajo con los niños(as), nótese en la Tabla 3, donde se presentan la información recogida en la observación a las maestras, que sólo en dos (2) salones (3 B y 4 A), está presente el dibujo libre en el espacio de Expresar y Crear, los demás salones hacen actividades de motricidad fina, que si bien es importante a la hora de empezar a escribir, lo que se desea es destacar la importancia del dibujo libre en el inicio del aprendizaje de la escritura de los niños(as).

Es necesario que las maestras internalicen y que en su práctica diaria consideren que a través de la escritura los niños(a) también expresan lo que

desean, es entonces cuando el dibujo se convierte en la primera escritura de los niños(as), tal y como lo plantean Ferreiro y Teberosky (1997:40,123) "...cuando un niño comienza a escribir produce trazos visibles sobre el papel". "Dibujo y escritura...son concebidos como distintas formas de representar un mismo significado". Es decir que el primer trazo que realiza el niño(a) se considera su primera escritura, pues bien no es la convencional y difícilmente servirá para comunicar algún mensaje, representa lo que el niño(a) quiere transmitir. Se puede hacer el paralelismo cuando los niños(as) empiezan a hablar, sus primeros sonidos e intentos de comunicación (verbal y no verbal), puede que no sea el convencional el cual todos los presentes lo van a entender, pero es el mismo acto de intentar comunicar algo.

Al igual que las madres se alegran al primer intento vocal de comunicación de sus hijos(as), también deberían alegrarse por el primer intento de transmitir algo a través de sus trazos, lo cual se transforma en su primer dibujo y en su primera escritura pues son distintas formas de representar un significado.

En la misma línea de idea (Lowenfeld y Lambert, 1947) exponen que:

Aunque el niño se exprese vocalmente muy temprano, su primer registro permanente por lo general toma la forma de un garabato alrededor de los dieciocho meses de edad. El primer trazo es un paso muy importante en su desarrollo, pues es el comienzo de la expresión que no solamente lo va a conducir al dibujo y a la pintura, sino también a la palabra escrita (pág. 119).

Como bien plantean los autores, el primer trazo es el primer paso para llegar a la escritura. Esto muestra que colocar al dibujo alejado de la escritura es como si se estuviese separando dos acciones que van juntas por toda la vida, como si se separara el balbuceo del habla, el gateo de la caminata.

Tabla 6 Opinión de las maestras sobre la relación que tienen las técnicas grafo plásticas con el desarrollo de la escritura en sus niños(as):

Maestras	Relación de las técnicas grafo plásticas con el desarrollo de la escritura de los niños(as)	Interpretación
1	Por medio de la práctica y el uso de las masas, plastilina, plastidodos, tijera, los niños(as) pueden desarrollar su motricidad fina ejerciendo sus dedos y manos para un mejor agarre y manejo del lápiz al momento de escribir.	Desarrollar su motricidad fina.
2	Por medio de la práctica y el uso de las masas, plastilina, plastidodos, tijera, los niños(as) pueden desarrollar su motricidad fina ejerciendo sus dedos y manos para un mejor agarre y manejo del lápiz al momento de escribir.	Desarrollar su motricidad fina.
3	Cuando en el aula las técnicas grafo plásticas se mezclan con el proceso de la escritura se desarrollan habilidades y destrezas para iniciar el conocimiento de la lectoescritura.	Desarrollar su motricidad fina.
4	A través de las técnicas grafo plásticas los niños(as) desarrollan su creatividad y sus destrezas motoras lo cual son antecedentes para un buen aprestamiento de la escritura.	Desarrollar Creatividad y motricidad fina.
5	Sirven como medio de expresión, además que en edad preescolar el niño las disfruta, lo que facilita la comunicación de sus pensamientos e ideas	Expresión de sentimientos. Comunicación de pensamientos e ideas.
6	Permite el desarrollo de la motricidad, que es la base fundamental para el desarrollo de la escritura	Desarrollar su motricidad fina
7	Es una escritura libre y espontanea	Escritura libre y espontanea
8	La relación que existe es que en ese momento el niño(a) está expresando por medio del dibujo libre lo que quiere escribir.	El dibujo libre expresa lo que quiere escribir
9	A través de las técnicas grafo plásticas ayudamos a desarrollar la escritura a través de las diferentes actividades.	Desarrollar la escritura
10	Motricidad fina más desarrollada, pensamiento lógico estimulado.	Desarrollar su motricidad fina
11	Puede comunicar sus ideas, sentimientos, emociones y deseos.	Comunicación de ideas y deseos
12	No respondió	

Fuente: Cuestionario de opinión aplicados a las docentes. Elaboración propia

Obsérvese en la Tabla 6, seis (6) maestras responden que las técnicas grafo plásticas ayudan a trabajar la motricidad fina, la cual es necesaria para escribir, a su vez tres (3) maestras responden a las técnicas grafo plásticas como ayudantes de la creatividad y expresión de sentimientos de los niños(as). En general, se refieren a las técnicas grafo plásticas como actividades para desarrollar la creatividad y la motricidad fina, necesarias para el aprendizaje de la escritura. Tomando en cuenta esto las maestras conocen la importancia que tiene el desarrollo de actividades grafo plásticas para el desarrollo integral del niño(a) y en particular para la escritura, pero en la Tabla 4 sólo una (1) maestra la consideró como actividad para facilitar el desarrollo de la escritura, y en la observación sólo se evidenció trabajo grafo plásticos en un (1) solo salón, prácticamente todos los

salones trabajan con material multigráfico. La pregunta que surge ¿Por qué las maestras en su actuar diario no aplican estas actividades si conocen la importancia que tienen?. En este sentido, Porlán y Rivero (1998) plantean cuatro tipos de conocimientos de los profesores, uno de esos se llama Los Saberes Académicos, el cual se refiere al:

Conjunto de concepciones disciplinares que tienen los profesores, sean éstas relativas a los contenidos del currículum o a las Ciencias de la Educación. Son saberes que se generan fundamentalmente en el proceso de formación inicial (los referidos a los tópicos curriculares realmente se generan durante todo el tiempo de escolarización). Son explícitos y están organizados, en el mejor de los casos, atendiendo a la lógica disciplinar. En general, los vinculados a las Ciencias de la Educación suelen tener una escasa influencia en la actividad profesional, debido a su aprendizaje descontextualizado y fragmentario, y constituyen eso que muchos profesores rechazan llamándolo despectivamente “la teoría” (pág. 97)

Teniendo en cuenta esta afirmación podemos deducir que la mayoría de las maestras observadas y encuestadas practican éste tipo de conocimiento, pues puede que las maestras conozcan la importancia de las actividades grafo plásticas porque en algún momento de su carrera lo estudiaron, pero su actuar educativo no se ve influenciado por este *conocimiento*, debido a su descontextualización con su práctica. Esto también puede ocurrir cuando al momento de iniciar una carrera de Licenciatura o de Técnico Superior nunca visitas el lugar de trabajo para el cual estas estudiando. Esa relación realmente será el punto de partida o por otro lado el punto de quiebre a la hora de finalizar los estudios.

Las técnicas grafo plásticas son actividades donde el niño(a) se expresa a través del arte y donde se trabaja la motricidad fina y la actividad óculo manual. Además de tener su valor motriz, a través de ellas el niño(a) se expresa y logra materializar su idea. Así mismo se puede hablar sobre el valor actitudinal, viéndolo como un tema que marca la vida del niño(a) a lo largo de su vida, la autora Borbor (2012) afirma que:

Las técnicas grafo plásticas son el medio idóneo para propiciar actitudes como sentir percibiendo, ver interiorizando, comprendiendo, descubriendo, gracias al placer derivado de los estímulos visuales, táctiles, de experimentación, entre otros. Todo ello obliga a darle un peso específico a las técnicas Grafo plásticas dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje en la etapa de la educación básica. (pág. 19).

La autora plantea la importancia del aprendizaje a través de los sentidos. Como se sabe el primer aprendizaje que se genera en los niños(as) es a través de sus sentidos, de los que conoce. Generar un ambiente donde reine la estimulación de los sentidos hará el proceso de aprendizaje más ameno y se verán muchos resultados positivos. Esta estimulación la brinda las técnicas grafo plásticas, es por ello que como plantea la autora se debe darle un peso importante en la práctica educativa.

Luego de que las maestras expusieran su opinión sobre la relación que encuentran entre el dibujo libre y las técnicas grafo plásticas con la iniciación de la escritura, se les preguntó cuáles habían sido sus logros más significativos en la atención de este aprendizaje. A continuación se muestran, en la Tabla 7, las respuestas junto con la interpretación y análisis.

Tabla 7 Opinión de las maestras sobre sus logros más significativos en la atención del aprendizaje de la escritura en sus niños(as):

Maestras	Logros más significativos en la atención del aprendizaje de la escritura en los niños(as)	Interpretación
1	Uno de mis logros y satisfacción es ver que los niños(as) al finalizar el año escolar logran tener un buen manejo del lápiz, logran colorear respetando el margen, escribir su nombre, vocales, palabras cortas, al igual que pueden copiar palabras del banco de palabras en el pizarrón.	Coordinación óculo manual Escribir nombre, vocales palabras Copiar palabras
2	Uno de mis logros y satisfacción es ver que los niños(as) al finalizar el año escolar logran tener un buen manejo del lápiz, logran colorear respetando el margen, escribir su nombre, vocales, palabras cortas, al igual que pueden copiar palabras del banco de palabras en el pizarrón.	Coordinación óculo manual Escribir nombre, vocales palabras Copiar palabras
3	Que los niños(as) se inicien en el proceso del conocimiento de las letras, de su nombre y de los objetos que los rodean en el ambiente.	Conocer letras, su nombre y de los objetos
4	Que los niños(as) que se han formado en nuestra institución desde la etapa maternal y potenciaron bien los procesos les fue más viable la consolidación tanto de escritura como el desarrollo de otros conocimientos que los complementa como la lectura, lógico-matemático, entre otros.	Consolidación de escritura
5	La escritura espontanea de mis niños al salir a primer	Escritura espontanea

	grado, la fluidez y seguridad con que lo hacen es satisfactorio, ya que es proceso complejo	Fluidez y seguridad.
6	Evidencias que las distintas estrategias aplicadas han dado resultado en todo lo relacionado con la iniciación de la escritura..	Iniciación en la escritura
7	Mis logros han sido bastantes hermosos ya que así logramos niños creativos	Niños creativos
8	Cuando ellos (as) ya saben escribir su nombre y lo identifican en algún espacio del salón.	Escribir e identificar el nombre.
9	Se ha logrado que el niño(a) pueda salir preparado para enfrentar la nueva fase de primaria conociendo la letras e iniciándose en la lectura a través de actividades lúdicas.	Conocer letras Iniciación en la lectura
10	Escritura espontánea. Creación de cuentos Facilidad para escribir	Escritura espontanea Creación de cuentos Facilidad para escribir.
11	Los niños(as) han tenido mayor concentración, disponibilidad y emoción al realizar sus actividades de escritura.	Mayor concentración, disponibilidad y emoción.
12	Cuando los niños ya saben escribir palabras, sobre todo su nombre.	Escribir su nombre y palabras.

Fuente: Cuestionario de opinión aplicados a las docentes. Elaboración propia

La Tabla 7 permite observar los logros de las maestras, en cuanto a la atención del aprendizaje de la escritura en los niños(as). Ocho (8) maestras respondieron que sus mayores logros han sido la escritura y el conocimiento, por parte de los niños(as), de las letras y de sus nombres. A su vez dos (2) maestras exponen como logros, la escritura espontanea y la creación de cuentos. Seguido a esto se observan logros tales como; el respeto al margen al colorear, la copia de palabras del banco de palabras, mejor agarre del lápiz, mayor concentración, disponibilidad y emoción a la hora de escribir. Sin embargo, la expresión libre y creativa por parte del niño(a) no se toma en cuenta como parte de la apropiación del lenguaje escrito, sólo dos (2) maestras lo consideran como logro, es necesario atender este aspecto, pues copiar y rellenar dibujos fotocopiados sin salirse de los bordes es un logro del proceso madurativo del niño(a), que se va a lograr con la práctica, pero otorgarle el peso que merece a la creatividad en el proceso de iniciación de la escritura lo puede prestar el dibujo libre y las técnicas grafo plásticas, en las cuales el niño(a) al poder expresarse libremente y tener la libertad de crear, creará su propio vocabulario, sus propias letras, las cuales tal vez no sean convencionales, pero es ahí donde la maestra, después de generar el conflicto cognitivo, aborda la situación guiando el aprendizaje. Esto se puede observar en los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1947), cuando se habla

sobre generar un conflicto cognitivo para que el niño(a), a partir de la hipótesis que tenga sobre el tema, pueda modificarlo:

Un progreso en el conocimiento no se obtendrá sino a través de un *conflicto cognitivo*, es decir, cuando la presencia de un objeto (en el sentido amplio de objetos de conocimiento) no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporarlo que resultaba inasimilable (y que constituye técnicamente una perturbación). Pág. 36”

Es decir que a la hora de que el niño(a) observa sus letras que, tal vez no sean convencionales, o no sean iguales a las que la maestras escribe, es el momento donde la maestra aborda la situación y a través de preguntas mediadoras y acciones guiadas, se llega a la solución del conflicto acomodando e incorporando información en el conocimiento, ya creado, por el niño(a).

A continuación se observarán las dificultades que presentan las maestras encuestadas, a la hora de atender este aprendizaje. Nótese en la Tabla 8 el gran peso que se le otorga a la ayuda de los padres.

Tabla 8 Opinión de las maestras sobre dificultades confrontadas en la atención del aprendizaje de la escritura en tus niños(as):

Maestras	Dificultades confrontadas en la atención del aprendizaje de la escritura en los niños(as)	Interpretación
1	Hay casos de niños(as) con dificultad para prestar atención, hay niños(as) que se distraen mucho con cualquier cosa y al momento de escribir se ha visto casos de niños(as) con mano tensa para agarrar el lápiz y niños(as) con dificultad para agarrar el lápiz.	Dificultad para prestar atención. Distracción de niños(as). Dificultad al agarrar el lápiz.
2	Hay casos de niños(as) con dificultad para prestar atención, hay niños(as) que se distraen mucho con cualquier cosa y al momento de escribir se ha visto casos de niños(as) con mano tensa para agarrar el lápiz y niños(as) con dificultad para agarrar el lápiz.	Dificultad para prestar atención. Distracción de niños(as). Dificultad al agarrar el lápiz.
3	Algunos niños(as) presentaban ciertas dificultades para iniciarse en este aprendizaje.	Dificultad para iniciarse en la escritura
4	La mayor dificultad es que el desarrollo de todos los aprendizajes no tiene un resultado fructífero sin el apoyo o continuidad en el hogar por parte de los padres y/o representantes.	Falta de apoyo de los representantes.
5	La premisa de los padres en forzar este aprendizaje, la falta de compromiso por parte de la familia en el abordaje didáctico, sin tomar en cuenta la edad y madurez del niño	Padres que quieren forzar el aprendizaje. Falta de apoyo de los representantes.
6	La falta de atención como también, entender que existe una diversidad en cuanto al ritmo de aprendizaje de cada	Dificultad para prestar atención.

	niño y niña	Entender la diversidad de los niños(as).
7	La falta de continuidad en casa.	Falta de apoyo de los representantes.
8	Mis dificultades han sido cuando el niño(a) tiene problemas de motricidad fina y se le dificulta agarrar correctamente el lápiz	Problemas de motricidad fina. Dificultad al agarrar el lápiz
9	Mi mayor dificultad es la falta de colaboración por parte de los padres o representantes para su desarrollo en cuanto a la escritura y lectura	Falta de apoyo de los representantes.
10	Poca colaboración de los padres. Desinterés de los niños por falta de estimulación de los padres Factor tiempo para elaborar recursos	Falta de apoyo de los representantes.
11	Mi dificultad ha sido el inicio de la enseñanza de la escritura (primeras palabras escritas).	Enseñanza de la escritura.
12	La poca colaboración de los padres.	Falta de apoyo de los representantes.

Fuente: Cuestionario de opinión aplicados a las docentes. Elaboración propia

La Tabla 8 presenta las dificultades expuestas por las maestras, las cuales radican, más que todo, en los padres. Seis (6) maestras exponen la falta de apoyo en casa y la premisa de los padres por forzar el aprendizaje de la escritura, dos (2) maestras colocan como dificultad la falta de atención de los niños(as), la manotensa y el mal agarre del lápiz. Sumado a esto se pueden observar dificultades como; problemas de motricidad fina, entender el ritmo de aprendizaje de cada niño(a), el inicio de la escritura de las primeras letras y el factor tiempo para elaborar recursos.

En los planteamientos de Porlan y Rivero (1998), se plantea que los conocimientos de los profesores están referidos por una gran diversidad de objetos de estudio, entre estos objetos de estudio se encuentra “ el aprendizaje de los niños”. Los autores cuando se refieren a este objeto hacen referencia al fracaso escolar y plantean que:

Según los puntos de vista más aceptados en la actualidad, las ideas personales sobre los fenómenos de la realidad (concepciones, constructos, representaciones, etc.) tienen una clara influencia en el aprendizaje y en la conducta (...) Las ideas personales cambian y evolucionan en interacción con el medio natural, social y cultural. Estos procesos de cambio se pueden favorecer con la intervención de otras personas (padres, educadores, etc.), y han sido teorizados de diferentes maneras, resaltando más unos aspectos u otros. Las ideas de *aprendizaje significativo* (Ausubel, 1976), de *desequilibrio y equilibrio cognitivo* (Piaget, 1978), de *zona de desarrollo próximo* (Vigotsky, 1978) y de *andamiaje* de Brunner constituyen algunos conceptos muy significativos para la práctica docente. Tomemos en consideración, por ejemplo, los problemas relacionados con el

llamado *fracaso escolar*. Muchos profesores piensan que las causas que explican la falta de un aprendizaje comprensivo de los alumnos o los errores conceptuales que con frecuencia cometen, y que se ponen en evidencia a través de los exámenes, son de naturaleza externa a la enseñanza (falta de estudio, falta de apoyo familiar, bajo nivel de inteligencia del alumno, etc.). Sin embargo, las teorías mencionadas apuntan también a otras causas que pueden estar afectando al proceso: no tener en cuenta las concepciones personales del que aprende, excesiva distancia entre lo que el alumno sabe y lo que se le pretende enseñar, ausencia de los apoyos emotivos y conceptuales necesarios para que el alumno se active como sujeto de aprendizaje, etc. Una visión simplificada del rendimiento escolar de los alumnos puede conducir, por tanto, a un tratamiento superficial de los problemas de aprendizaje, a la frustración de los profesores, que necesitan recibir compensaciones profesionales a su esfuerzo docente, y al enrarecimiento del clima del aula (pág. 79).

Como es el caso, la mayoría de las maestras respondieron que su mayor dificultad a la hora de abordar este aprendizaje, es la falta de apoyo de las familias. Ahora bien, cabría preguntarse si las maestras, que expusieron esta respuesta, realmente toman en consideración lo que se observa en la cita anterior, características del niño(a), conocimiento de lo que el niño(a) sabe, brindar apoyo emocional y conceptual al niño(a). No se debe colocar a un lado el hecho de que la mayor parte del tiempo de un niño(a) transcurre en la escuela, echarle la culpa a los padres por una acción, que fácilmente puede abordarse desde el aula, puede radicar en el desconocimiento de los maestros de la gran responsabilidad que tienen como maestros de aula. Si bien la Educación es una corresponsabilidad entre profesor, padres y comunidad, el hecho de que de las 24 horas del día el niño(a) se encuentre en la escuela 9 o 10 horas, como es el caso del C.E.I.N.S Kapadare, hace que la escuela sea la base y la responsable a la hora de hablar de aprendizaje. Igualmente como resultado de esta investigación se podría visualizar la tarea de realizar una guía para padres, la cual ayude en el abordaje del aprendizaje de la escritura en los niños(as).

Muchas de las dificultades expuestas, se podrían atenuar o mejorar la situación teniendo un aprendizaje continuo en la Institución Educativa. Conocer el desarrollo del niño(a), las etapas que atraviesa para su desarrollo, hace que cada

grupo de niños(as) tenga actividades específicas que lo preparen para su siguiente año escolar, el desarrollo y la continuidad de estas actividades facilitarán el trabajo y reducirán las dificultades.

En la Tabla 9 se presentan los resultados en cuanto a lo que a las maestras les gustaría mejorar en la atención del aprendizaje de la escritura. De las nueve (9) maestras que respondieron, tres (3) hacen referencia a que les gustaría contar con mayor apoyo y comprensión de las familias. Por otro lado tres (3) maestras desean contar con guías de estrategias y estrategias dinámicas para abordar este aprendizaje Y por último a una (1) maestra le gustaría mejorar el conocimiento sobre las etapas de desarrollo de los niños(as) para así tener actividades acordes a la edad y mejorar lo que es la motricidad fina y la postura del niño(a) al sentarse.

Tabla 9 Opinión de la maestra sobre lo que le gustaría mejorar en la atención del aprendizaje de la escritura con sus niños(as)

Maestras	Qué le gustaría mejorar en la atención del aprendizaje de la escritura en los niños(as).	Interpretación
1	Me gustaría a contar con una guía de estrategias para poder aplicarlas con los niños(as) acerca de la escritura.	Contar con una guía de estrategias.
2	Me gustaría a contar con una guía de estrategias para poder aplicarlas con los niños(as) acerca de la escritura.	Contar con una guía de estrategias.
3	Que las estrategias sean más dinámicas para que los niños(as) aprendan de una manera divertida.	Estrategias dinámicas.
4	Que de acuerdo a la etapa y edad se desarrolle los procesos básicos del niño(a) según la etapa y edad en la que se encuentre.	Tener presente las etapas de desarrollo de los niños(as).
5	Nada, creo que dentro de mi experiencia he utilizado buenas estrategias para abordar este proceso.	Nada.
6	En definitiva el apoyo de los padres o representantes en todo lo relacionado con la enseñanza aprendizaje de sus hijos(as).	Apoyo familiar.
7	No respondió.	No responde.
8	Que el niño(a) tenga bien avanzada la motricidad fina. Que tenga una buena postura al momento de sentarse a escribir.	Motricidad fina y mejor postura al momento de sentarse.
9	Mayor compromiso por parte de los padres para su completo aprendizaje.	Apoyo familiar.
10	Que los padres comprendan que no es trabajo sólo de la escuela.	Comprensión familiar.
11	No respondió.	No responde.
12	No respondió.	No responde.

Fuente: Cuestionario de opinión aplicados a las docentes. Elaboración propia

Nótese que prácticamente la totalidad de las maestras que respondieron, expresan la petición de ayuda, bien sea hacia los padres, hacia una guía de estrategias o hacia conocimientos sobre el desarrollo motor y cognitivo de los

niños(as). Es necesario atender estas peticiones, pues así se puede lograr un mejor abordaje del tema de estudio, en este caso el aprendizaje de la escritura en los niños(as). Para satisfacer las peticiones de las maestras se piensa en un Taller, como la mejor manera de tratar dichas necesidades, por el tiempo y por el tema del dinamismo teórico y práctico. Tomando en cuando los temas que a las maestras les gustaría mejorar en su actuar educativo, se planificará un Taller con el objetivo de abordar todos los temas necesarios. El hecho de escoger un Taller como mejor vía se muestra identificado en la siguiente Tabla 10. La mayoría de las maestras lo sugieren para mejorar la atención del aprendizaje tratado.

Tabla 10 Opinión de la maestra sobre sugerencias para mejorar la atención del aprendizaje de la escritura en los niños en la institución donde trabaja:

Maestras	Qué sugerencias tienen las maestras para mejorar la atención del aprendizaje de la escritura	Interpretación
1	Mayor colaboración de los padres, madres o representantes en el proceso de aprendizaje de la escritura de sus hijos, lo ayuden en casa a hacer ejercicios que lo ayuden en el manejo del lápiz y del coloreado, como: recortar, hacer peloticas, rasgar, seguir puntos, colorear, y así mismo nos podrían ayudar a reforzar la motricidad fina en los niños(as) y estaríamos trabajando en conjunto, en la escuela como en la casa. Haciendo que el trabajo de la escritura sea mejor tanto para ellos como para nosotras.	Apoyo familiar.
2	Mayor colaboración de los padres, madres o representantes en el proceso de aprendizaje de la escritura de sus hijos, lo ayuden en casa a hacer ejercicios que lo ayuden en el manejo del lápiz y del coloreado, como: recortar, hacer peloticas, rasgar, seguir puntos, colorear, y así mismo nos podrían ayudar a reforzar la motricidad fina en los niños(as) y estaríamos trabajando en conjunto, en la escuela como en la casa. Haciendo que el trabajo de la escritura sea mejor tanto para ellos como para nosotras.	Apoyo familiar.
3	Sugiero estrategias más innovadoras para éste aprendizaje.	Estrategias innovadoras.
4	Sugiero implementar una guía de actividades según la edad y características particulares, que den diversas alternativas para desarrollar el proceso de adquisición de la escritura.	Guía de actividades.
5	Sugiero documentarse más acerca de las diferentes y variadas estrategias que existen para trabajar la escritura en edad pre escolar.	Documentarse sobre el tema.
6	Sugiero aplicar estrategias divertidas para le enseñanza de la escritura en los niños.	Estrategias divertidas.
7	Ayuda por parte de sus padres en las actividades que se	Apoyo familiar.

	envían para el hogar.	
8	Sugiero trabajar con libros donde el niño(a) pueda colorear, dibujar y escribir.	Material de apoyo.
9	Sugiero más trabajo dirigido, ayudar a través de fichas de aprendizaje.	Fichas de aprendizaje.
10	Sugiero un conversatorio dinámico y práctico para que las personas visualicen la importancia del dibujo libre y sus técnicas para el desarrollo integral de los niños y así permitan y ejecuten dichas actividades con los niños, que observen lo que se logra haciendo cosas diferentes en vez de hacer siempre lo mismo. Charlas a los padres sobre la importancia de su participación activa en el proceso de aprendizaje-enseñanza de sus hijos.	Conversatorio; dinámico y práctico. Charlas a los padres.
11	No respondió	No responde.
12	No respondió	No responde.

Fuente: Cuestionario de opinión aplicados a las docentes. Elaboración propia

En la Tabla 10 se observan las sugerencias de las maestras para mejorar la atención del aprendizaje de la escritura en los niños(as) de la Institución donde laboran. Nótese que más de la mitad de las maestras sugieren contar con guías de estrategias, estrategias dinámicas, fichas de aprendizaje, conversatorios teórico-prácticos, material de apoyo y por otro lado tres (3) maestras sugieren, como ya se ha visto anteriormente, el apoyo familiar. En estos resultados resaltó la necesidad de mejorar la forma como las maestras inician a los niños(as) en la escritura, y qué mejor manera que exponiendo los planteamientos sobre las técnicas grafo plásticas como herramienta para iniciar dicho aprendizaje. Aprovechar esta herramienta engloba varias de las sugerencias y de las peticiones de las maestras expuestas en la Tabla 9 y 10.

Gracias a estas dos (2) últimas tablas se ve necesario y pertinente realizar el Taller propuesto. Un Taller teórico práctico donde se exponga la importancia del arte, de la creatividad, de las técnicas grafo plásticas en el proceso de aprendizaje de la escritura en el niño(a) en edad preescolar, con el fin de atender las necesidad y fortalezas de las maestras en cuestión. Por otro lado se ve oportuno brindar a la Institución Educativa una guía de actividades sobre las técnicas grafo plásticas, dirigidas a la enseñanza de la escritura para realizar en el aula y otras para realizar en casa con padres o representantes, todo esto para satisfacer las necesidades observadas durante todo el proceso de observación, encuesta.

4.2. LO LOGRADO CON EL SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO:

Este objetivo procuró precisar los fundamentos teórico-conceptuales sobre el aprendizaje de la lengua escrita, a fin de diseñar un taller dirigido a atender las necesidades y fortalezas de los docentes entorno a las técnicas grafo plásticas como medio para facilitar el proceso de aprendizaje de la escritura. Parte de este objetivo constituye el marco teórico del presente trabajo, el cual permitió diseñar el Taller que a continuación se presenta. Cabe destacar que más adelante se podrá observar todo el desarrollo del Taller, paso a paso. A continuación se presentan las actividades realizadas y el material usado.

4.2.1. DISEÑO DEL TALLER SOBRE LAS TÉCNICAS GRAFO PLÁSTICAS COMO ESTRATEGIA PARA LA INICIACIÓN DE LA ESCRITURA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD PREESCOLAR:

El diseño del Taller tuvo grandes variaciones por temas de tiempo dispuestos por la Institución. Al inicio se presentó un diseño, basado en objetivos, para ejecutarlo en tres (3) sesiones, este diseño no pudo ser viable porque la Institución sólo otorga un día al mes para estos encuentros pedagógicos. Es por eso que se tuvo que reducir todas las actividades y centrarlas en un día de ocho (8) horas. Luego de diseñar el Taller para ocho (8) horas, la Coordinadora del C.E. I.N.S Kapadare pide que el Taller debe reducirse a una mañana (4 horas), por tema de tiempo otorgado. A continuación se presenta, en la Tabla 10 el diseño del Taller para las maestras del Centro de Educación Inicial Nacional Simoncito Kapadare, con una duración de cuatro (4) horas separado en tres (3) actividades.

Tabla 11 Diseño del taller sobre las técnicas grafo plásticas como estrategia para la iniciación de la escritura en los niños y niñas en edad preescolar:

Propósito 1	Duración	Desarrollo de la actividad a realizar	Materiales necesarios
Sensibilizar a las maestras sobre la importancia de la libre expresión como espacio para crear	25 minutos	Entrega de todo el material bibliográfico a tratar. <u>Inicio:</u> Se entrega hoja blancas y creyones de cera para dibujar una flor. <u>Desarrollo:</u> Luego de que dibujen se comienza discutir sobre sus creaciones: en qué se parecen y en qué se diferencian. <u>Cierre:</u> Una vez que se haya discutido el tema se prosigue a leer la lectura sobre El pequeño niño de Helen Bluckey, para entrar en la discusión sobre qué hacemos como docentes a la hora de motivar el punto de referencia de nuestros niños(as), ¿de verdad dejamos que se expresen libremente y los llevamos a la creación?. Mostrar información sobre el dibujo libre, sus beneficios, y planteamientos del Currículo de Educación Inicial.(2005).	Material bibliográfico. 12 hojas blancas. Creyones de cera. Cuento del niño pequeño: <i>Helen Bluckey</i> . Rotafolio
Propósito 2	Duración	Estrategias y preguntas para mediar	Materiales necesarios
Propiciar una experiencia vivencial a través de la Ejecución del Rally de técnicas Grafo plásticas	1 hora y media	<u>Inicio:</u> Se inicia colocando en las mesas el material necesario para cada técnica, cada una separada de otra, para lograr hacer una rotación cómoda y que cada maestra pase por todas. Una vez que todas las maestras se distribuyan equitativamente en cada técnica la investigadora prosigue a explicar de qué trata cada una y qué material van a utilizar. <u>Desarrollo:</u> Una vez explicada cada técnica se inicia el Rally. <u>Cierre:</u> Cuando todas las maestras haya ejecutado las 5 técnicas se inicia el cierre, hablando de cada técnicas, si ya la conocían, de cómo la harían, con qué otro material.	El nombre de cada técnicas: 1 <u>Dáctilo pintura:</u> pinta dedos, papel bond, teipe. 2 <u>Frotado:</u> hojas blancas, creyones de cera. 3 <u>Trazos libres y dirigidos:</u> creyones de cera, hojas blancas, papel crepé mojado. 4 <u>Dibujo Fantasma:</u> velas, hojas blancas, papel crepé rojo. 5 <u>Dibujo libre con acuarela o tizas:</u> Acuarela, pinceles.
Propósito 3	Duración	Desarrollo de la actividad a realizar	Materiales necesarios
Facilitar la identificación de las etapas del dibujo infantil y ahondar en teoría sobre el dibujo infantil	1 hora y media	Se entregan dibujos de diferentes etapas. <u>Inicio:</u> Preguntar a las participantes cuáles etapas del dibujo conocen, qué actividades realizan para cada etapa. Para qué creen que sea necesario conocer las etapas del dibujo infantil. Dividir los dibujos por etapa. <u>Desarrollo:</u> Luego de tener la	Dibujos para identificar la etapa según Lowenfeld (1947) y Ferreiro y Teberosky (1997)

		<p>discusión con las participantes, se prosigue a mostrar un cuadro (rotafolio) de relaciones, entre Piaget e Inhelder (2007), Lowenfeld (1947) y Ferreiro y Teberosky (1997).</p> <p><u>Cierre:</u> Para cerrar esta actividad se les indica a las participantes que se unan en grupos, según la edad de sus niños(as) para que creen una actividad donde</p>	Rotafolio
--	--	--	-----------

Fuente: Elaboración propia

4.3. LO LOGRADO CON EL TERCER OBJETIVO ESPECÍFICO:

Este tercer objetivo persiguió ejecutar y evaluar el taller dirigido a atender las necesidades y fortalezas de los docentes entorno a las técnicas grafo plásticas como medio para facilitar el proceso de aprendizaje de la escritura en niños de edad preescolar, la presentación de este objetivo se realizará en cuatro puntos específicos, de acuerdo a la actividad realizada.

4.3.1. EJECUCIÓN DEL TALLER:

La ejecución del Taller se realizó el sábado 25 de abril de 2015 en las instalaciones del Centro de Educación Inicial Nacional Simoncito Kapadare. Su duración fue de cuatro (4) horas y se realizaron las actividades presentadas en el diseño del Taller. La asistencia al Taller fue de nueve(9) maestras, entre ellas dos(2) que laboraba en un Centro de Educación Especial, y el resto formaban el conjunto de las siete (7) maestras que laboraban en la Institución. Por otro lado se contó con la presencia de la Coordinadora General de Formación Permanente de la Zona Educativa No 1, junto con dos (2) acompañantes de la Zona Educativa.

Todas las actividades estuvieron acompañadas de diferentes acciones, pertinente al objetivo que se trabajaba. A continuación se mostrará cómo se ejecutó el Taller.

El Taller inició con la entrega, a cada participante, de todo el material bibliográfico que se iba a presentar en la exposición. Luego de esto se inició el Taller invitando a dibujar una flor o un árbol. Cada uno expone su dibujo. Y se realiza la pregunta ¿Qué es para ustedes el dibujo libre?.

Los participantes fueron respondiendo y escuchando la idea de las demás, cuando se termina la discusión se muestran citas sobre el dibujo libre, las cuales también están incluidas en el material entregado a cada maestra, el cual puede ser observado en el Anexo 3. Este material se puede observar en Anexos 3 del trabajo. Por otro lado también se mostraron los beneficios que trae el dibujo libre, generando esa sensibilización que busca el objetivo. Al finalizar la discusión se les indica a los participantes que extraigan del material entregado la lectura de Helen Bluckey, para leerla. Entre todos los participantes se lee y al finalizar se entra en la discusión sobre qué hacemos como docentes a la hora de motivar el punto de referencia de nuestros niños(as), ¿de verdad dejamos que se expresen libremente y los llevamos a la creación?. Muchas ideas positivas nacieron de esta discusión, tales como: “si le decimos qué hacer, en qué momento van a crear”, “podemos darle un tópico, de qué va a tratar el dibujo, pero ellos solitos creen lo que quieren”, “qué importante es que los niños creen”.

Ya entrados en el tema de la creación la investigadora les pregunta ¿Por qué necesitamos niños(as) creativos que se dejen llevar por su libre expresión?, ¿Quién nos dice esto?. Los participantes responden cosas como “necesitamos innovadores”, “el niño creativo es más libre”. Cuando se finaliza la discusión la investigadora muestra a través del rotafolio: *Cuál es el perfil del niño o niña que egresa de Educación Inicial deseado por nuestro país*, según el Currículo de Educación Inicial (2005). La investigadora empieza a hablar sobre lo que el país exige a la educación venezolana, sus objetivos y finalidad, demostrando que en todos esos objetivos se encuentra la necesidad de formar niños(as) creativos, espontáneos, capaces de pensar por sí mismos, de tomar decisiones, de resolver problemas. Por otro lado se muestran los cuatro aprendizajes fundamentales, señalados en el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996), en los cuales también aparece la creatividad, y la libre expresión como finalidad de la educación Venezolana. Este punto es sumamente importante porque les demuestra a las maestras que el Taller tiene unas bases legales para su presentación.

Al finalizar la discusión, la cual trajo varios comentarios positivos, sobre la creatividad y el dejar que el niño(a) exprese lo que desee a través de sus trazos, se indica que se va a dar inicio al Rally de técnicas grafo plásticas, esto con el fin de mostrarle a los participantes 5 técnicas, que los pueden ayudar a trabajar la libre expresión en el aula.

El Rally de técnicas se ejecuto como un circuito, donde las maestras realizaban una técnica y al finalizar pasaban a la siguiente. Se pudo distribuir todos los materiales para que la rotación fuera la más cómoda y se trabajó cada técnica mientras la investigadora, de manera activa, las ayuda y les decía cómo hacer cada técnica. Las técnicas ejecutadas fueron: Dáctilo pintura, Frotado, Trazos libres y dirigidos, Dibujo Fantasma y Dibujo libre con acuarela. A continuación se muestran imágenes del Rally:



Frotado



Dáctilo pintura



Trazos libres y dirigidos



Dibujo Fantasma



Dibujo libre con acuarela.

Al finalizar el taller, se ordenó nuevamente todo para realizar la culminación del Taller con los planteamientos de los autores que fundamentan el presente trabajo. Se les entregan dibujos para que identifique las etapas planteadas por Lowenfeld y Lambert (1947) y por otro lado se presentan creaciones escritas de niños(as), para que identifiquen las etapas de la construcción escrita planteadas Ferreiro y Teberosky (1997).

Una vez realizado y discutido el ejercicio se le presenta el cuadro comparativo donde aparecen los planteamientos de Piaget e Inhelder (2007), Lowenfeld (1947) y Ferreiro y Teberosky (1997), este cuadro fue creado por la facilitadora está incluido en el material bibliográfico entregado a los participantes del Taller y se puede apreciar en el marco teórico en la página (101).

Para culminar el Taller se les invita a los participantes que se unan en parejas, según la edad de los niños(as) que atienden, para que creen una actividad donde trabajen alguna técnica vista en el rally, la cual puedan incluir en su planificación de aula. Luego de esto se prosigue a su exposición, resaltando la etapa del dibujo que están trabajando, los materiales y el desarrollo. A continuación se presentan las actividades creadas por las ocho (8) maestras.

Primer grupo: Etapa del garabateo descontrolado.

Inicio: se le mostrará al estudiante un gato, le preguntamos ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿cómo hace?.

Desarrollo: se le explicará que es un animal, se llama gato, es peludo, blanco y negro y dice “miau miau”. Todos vamos a repetir “miau” (como hace el gato). Vamos a tirarnos en el suelo a caminar como el gato, vamos a comer, bañarnos, entre otros, como lo hacen los gatos.

Cierre: cantemos la canción del gato y vamos a dibujar un gato.

Recursos: hojas, creyones de cera.

Técnicas: dibujo libre, demostración, explicación, preguntas modelaje, canto.

Segundo grupo: Etapa del garabateo controlado.

Inicio: invitar al niño(a) a que de una manera espontanea manipule el pincel y las acuarelas.

Desarrollo: mostrar a los niños(as) los trazos a realizar (círculos, líneas), entre otras; primero hacer trazos libre y después llegar a los trazos dirigidos.

Cierre: se invita a los niños(as) a mostrar los trabajos realizados y se les pregunta qué les parece, qué hicieron, si les gustó la actividad.

Técnica: trazos libres y dirigidos.

Materiales: pinceles, acuarelas, hojas y agua.

Tercer grupo: Etapa del garabateo con nombre.

Inicio: se les muestra el material, se invita a que manipule y exploren el mismo (hojas, pinturas).

Desarrollo: se les explicará la técnica y cómo lo pueden realizar, utilizando su imaginación y creatividad ya que pueden realizar un dibujo libre. Se realizaran las siguientes preguntas ¿qué te gustaría hacer?, ¿cómo lo harías?, ¿qué colores te gustaría utilizar?.

Cierre: se les invita a los niños(as) a ir culminando la actividad, y luego proponerles mostrar su actividad. ¿a quién le gustaría mostrar el suyo?, ¿cómo lo hiciste?, ¿con qué material?.

Técnica: dátilo pintura.

Materiales: hojas y pintura

Cuarto grupo: Etapa preesquemática.

Estrategia en pequeños grupos.

Inicio: colocar música relajante, presenta el material invitarlo a hacer un dibujo libre.

Desarrollo: ¿qué te gustaría hacer?, ¿cuáles colores te gustaría utilizar?, ¿qué es eso que estás haciendo?, otros.

Cierre: invitarlos a dejar todo ordenado y preguntarles si les gustó la actividad, qué fue lo que les gustó más e invitarlos a escribir una historia su dibujo.

Técnica: dibujo libre con acuarela.

Materiales: acuarelas, agua, pinceles, hojas.

Cabe resaltar la iniciativa de las maestras por incluir en las técnicas el aspecto de los sentidos, bien sea tocando al gato, o escuchando música. Dentro del taller y en el marco teórico se encuentran referentes hacia el trabajar con los sentidos para un mejor aprendizaje. El ser humano no sólo aprende a través del oído y de la vista, también aprende a través del sentido del tacto, del gusto y del olfato.

Una vez finalizadas las exposiciones se entrega un álbum de técnicas gráficas plásticas, el cual puede ser observado en el Anexo 4, para cada participante, buscando satisfacer la necesidad de las maestras de contar con guía de actividades, dinámicas e innovadoras, esto se puede observar en las tablas 9 y 10. Por otro lado se comenta sobre el acompañamiento que la facilitadora debe realizar. Como se dijo anteriormente el diseño del Taller tuvo varios cambios. A raíz de esto se decidió incluir una etapa de acompañamiento en el aula, con el fin de estar presente mientras la maestra ejecutaban las técnicas, proporcionándole ayuda y discutiendo la técnica trabajada. Más adelante se observará la etapa del acompañamiento en forma más detallada.

4.3.2 EVALUACIÓN DEL TALLER:

Al finalizar el taller se le entregó a cada participante un instrumento para la evaluación del mismo, en la Tabla 12 se puede observar la valoración dada a los aspectos evaluados en el taller. En ella se observa que las respuestas estuvieron centradas entre Muy Bien y Excelente, recordando que en el instrumento también

se encontraban las calificaciones de: Deficiente, Regular y Bien. A continuación se muestra el instrumento de evaluación y sus resultados.

Instrumento de Evaluación para el Taller.

Estimada Docente:

El siguiente instrumento está diseñado para evaluar el desarrollo del taller sobre las Técnicas Grafo-plásticas. Este cuestionario es anónimo, no necesitas identificarte, por favor, responde las preguntas con toda sinceridad.

Instrucciones:

A continuación se presenta una serie de aspectos a considerar en la evaluación del taller, acompañados de una escala de estimación de cinco categorías. Por favor, marque con una **X** debajo de la **categoría** que considere refleje **mejor la forma como se trató cada uno de los aspectos en el taller**, para ello utilice una sola de las **categorías** de la siguiente escala:

1 = Deficiente 2 = Regular 3 = Bien 4 = Muy bien 5 = Excelente

Aspectos a Evaluar del taller	1	2	3	4	5
1.- La atención dada a las necesidades y expectativas del grupo de docentes.					
2.- Los conocimientos promovidos en torno a las técnicas grafo- plásticas.					
3.- La información que se suministró sobre la iniciación del niño(a) en la escritura.					
4.- La contribución que aportaron las estrategias empleadas en taller para el logro de los objetivos propuestos.					
5.- El aporte del material ofrecido para enriquecer el tema tratado.					
6.- El dominio del tema por parte del facilitador					
7.- La participación del grupo promovida por el facilitador					
8.- El manejo del tiempo por el facilitador.					

8.-¿Qué esperas realizar con los conocimientos o experiencia adquirida en este taller?

9.- ¿Tienes alguna sugerencia y recomendación sobre este taller? Por favor indícala.

Muchas Gracias

Tabla 12 Opinión de las maestras en relación a la evaluación del taller sobre las técnicas grafo plásticas como medio para facilitar el proceso de aprendizaje de la escritura en niños de edad preescolar:

Aspectos a evaluar del Taller	Categorías consideradas por las maestras al evaluar el Taller		
	Excelente Cantidad %	Muy Bien Cantidad %	Total Cantidad %
1.Atención dada a las necesidades y expectativas del grupo de docentes.	6=75 %	2=25%	8=100%
2.Conocimientos promovidos en torno a las técnicas grafo- plásticas	7=87.5%	1=12.5%	8=100%
3.La información que se suministró sobre la iniciación del niño(a) en la escritura.	7=87.5%	1=12.5%	8=100%
4.Contribución de las estrategias empleadas en taller para el logro de los objetivos .	7=87.5%	1=12.5%	8=100%
5.Aporte del material ofrecido para enriquecer el tema tratado	8=100%		8=100%
6.Dominio del tema por parte de la facilitadora	5=62.5%	3=37.5%	8=100%
7.Participación del grupo promovida por el facilitador	5=62.5%	3=37.5%	8=100%
8.Manejo del tiempo por el facilitadora	7=87.5%	1=12.5%	8=100%

Fuente: Instrumento de evaluación del taller aplicados a las docentes. Elaboración propia

Se puede decir, de acuerdo a los resultado que el Taller fue pertinente en cuanto a la atención de las necesidades y expectativas de las participantes, puesto que del 100% (8 maestras), el 75% (6 maestras), responden a que fue excelente. Por otro lado, el 87.5% (7 maestras) respondió a que el conocimiento promovido y la información que se suministro sobre las técnicas grafo plásticas y la iniciación de la escritura en los niños(as) fue excelente, al igual que las estrategias empleadas en el rally y el manejo del tiempo empleado por la facilitadora.

Seguido a esto el 62.5% (5 maestras), le otorgaron la calificación de Excelente al dominio del tema por parte de la facilitadora y a la participación del grupo promovido por la misma. Y por último el total de las maestras calificó como Excelente al material ofrecido durante el Taller, para enriquecer el tema. Con base en esto se puede concluir que el Taller tuvo un aporte positivo durante su ejecución, sin embargo es pertinente mejorar los aspectos que no llegaron a tener la calificación de Excelente. A continuación, siguiendo la evaluación del taller, se mostrará lo que las maestras respondieron en cuanto a qué esperan realizar con

las experiencias vividas en el Taller y para finalizar la evaluación se mostrará las respuestas de las maestras en cuanto a sus sugerencias y recomendaciones.

Tabla 13 Opinión de la maestra sobre lo que espera realizar con los conocimientos o experiencia adquirida en el taller:

Maestras	Opinión de las maestras sobre lo que espera realizar con los conocimientos o experiencia adquirida en el taller
1	Aplicarlas con mayor frecuencia
2	Poner en práctica
3	Ponerlos en práctica
4	Ponerlos en práctica en el Instituto de Educación Especial en el cual laboro. Además de multiplicar el aprendizaje.
5	Aplicar las diferentes técnicas en los primeros grupos en el área de educación especial.
6	Con los conocimientos adquiridos voy a realizar las técnicas en el aula de clase con mis niños(as).
7	Compartirlos con mis compañeras de aula y ponerlos en práctica con mi grupo.
8	Ponerlas en práctica en mis planificaciones

Fuente: Instrumento de evaluación del taller aplicados a las docentes. Elaboración propia

En la Tabla 13 se puede apreciar lo que las maestras esperan realizar con las experiencias y actividades ejecutadas durante el Taller. Nótese que las ocho (8) maestras esperan aplicar las técnicas en sus aulas y por otro lado dos (2) maestras esperan poder multiplicar la información a sus demás compañeras. Se puede decir que la realización del rally de técnicas durante el taller y la entrega de un álbum de técnicas grafo plásticas, creado por la investigadora, pudo haber animado a las maestras a aplicarlas en su planificación. Esta fue una de las actividades previstas en el taller, en atención de las sugerencias y peticiones de las maestras en el primer cuestionario realizado, antes de ejecutar el taller. En las Tablas 9 y 10 se puede observar que algunas maestras pedían guías de actividades para mejorar el aprendizaje de la escritura en los niños(as), actividades innovadoras y dinámicas, guías de estrategias, entre otros. Con la entrega del álbum de técnicas se buscó satisfacer esa necesidad detectada.

En la Tabla 14 las maestras expusieron sus recomendaciones y sugerencias. Se puede observar que tres (3) de las ocho (8) maestras sugieren que se practiquen talleres con más frecuencia y que se permita la integración de los padres o representantes a los taller, para así manejar el tema del inicio de la

escritura en casa y en el aula. Este punto es muy importante para la presente investigación, pues uno de los mensajes que se le quiso dejar a las maestras es que el aprendizaje de la escritura es un aprendizaje extra escolar que no, necesariamente, empieza cuando el niño(a) se inicia en preescolar, la participación de los padres o representantes en estos taller puede ser un paso muy productivo a la hora de que los niños(as) construyan su aprendizaje. Por otro lado, por la participación de dos (2) maestras de Educación Especial, se puede observar una respuesta que busca la integración de los docentes de Educación Especial e Integral y que las Instituciones de Educación Especial cuenten con la posibilidad de participar en dichos talleres. Una de las respuestas fue decir al inicio del taller cómo se iba a ejecutar el taller y cuándo sería el momento de preguntas y/o opiniones, se puede inferir que esta respuesta es consecuencia de las varias intervenciones durante la ejecución del taller, especialmente por la Coordinadora de Formación Permanente de la Zona Educativa, quien, en varias oportunidades, quería ofrecer su punto de vista. Esto no hizo que el taller se extendiera, en cuanto a tiempo, pero igualmente se tomará como una crítica constructiva a la hora de realizar otro trabajo, es importante que estemos abiertos al dialogo de saberes.

Tabla 14 Opinión de las maestras sobre sugerencia y recomendación al taller realizado:

Maestras	Sugerencias y/o recomendaciones de las maestras sobre el taller ejecutado
1	Me pareció excelente felicidades y mucho éxito.
2	Invitar a otras docentes, padres y representantes a asistir a los taller. Sería genial realizar con más frecuencia estos encuentros. Felicidades.
3	Sugiero que éste taller se les dé a los padres y representantes para que ellos tengan conocimiento de dónde empieza la escritura en sus niños(as).
4	Exponer desde el inicio de la actividad las normas, es decir informarles a los participantes que hay un espacio (tiempo) en el cual ellos deben exponer sus inquietudes, para que no interrumpen la ponencia.
5	Promover estas formaciones en Instituciones de educación especial, propiciar la integración del docente especialista de Educación Especial y las docentes de Educación Inicial.
6	Muy bueno, sigue así
7	Que se den con más frecuencia ya que son excelentes.
8	Seguir realizándolos

Fuente: Instrumento de evaluación del taller aplicados a las docentes. Elaboración propia

Luego de haber culminado el taller se acordó con las maestras los horarios para visitar las aulas de clase, para así realizar el acompañamiento en el puesto

de trabajo de las participantes. Dicho acompañamiento se le realizó a seis (6) de las ocho (8) maestras que recibieron el taller, puesto que dos (2) de ellas no laboraban en el C.E.I.N.S Kapadare, como se dijo anteriormente, eran dos maestras de una institución vecina de Educación Especial.

4.3.3 EJECUCIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO:

El acompañamiento se realizó a las seis (6) maestras que participaron en el Taller. Cabe destacar que se visitó cinco (5) salones porque dos (2) maestras que participaron en el Taller laboran en el mismo salón. El acompañamiento se realizó en cada salón, según la fecha acordada previamente, esto, con el fin de tener dispuesto el día y los materiales necesarios para ejecutar la técnica trabajada en el Taller. A continuación se muestra lo que se realizó en cada salón:

Salón 3 A: 28 de abril de 2015.

Trabajaron la técnica de la dactilo pintura, pues era la técnica que la maestra expuso en el Taller. La maestra colocó pintura y hojas en la mesa y le indicó a los niños(as) que dibujaran lo que quisieran con sus dedos. Se hizo todo lo que colocó en su planificación al igual que introdujo preguntas mediadoras, por otro lado expresó que: “Ellos están en la etapa del garabateo con nombre, a todo lo que dibujan le colocan nombre”. La actividad terminó muy bien y los niños(as) expresaron que les gustaba pintar. La mayoría le colocó nombre a su dibujo y eran bastante reconocibles. Se podría decir que en este salón, o al menos los niños(as) que participaron en la actividad, se están iniciación la etapa preesquemática.

Salón 3 B: 29 de abril de 2015.

En este salón se trabajó la técnica de los trazos dirigidos, como lo decía la planificación realizada en el Taller. En este caso se realizaron los trazos con acuarelas y pinceles. La maestra expresó que le gustó trabajar con acuarela en el Taller y que por eso decidió trabajar con ella. El acompañamiento fue muy productivo, pues la maestra expresó que “tenía tiempo sin trabajar con acuarela, es increíble como los niños(as) se concentran en usarla y cómo nosotros podemos abordar el aprendizaje a partir de sus trazos”. Esta expresión de la maestra muestra el agrado y el aprendizaje que logró en las experiencias durante el Taller.

Es sumamente satisfactorio poder escuchar estas palabras y que se haya generando gracias al presente trabajo.

Salón 5 A: 29 de abril de 2015.

La técnica trabajada por este salón fue el dibujo libre con acuarela. Las maestras de este salón deciden trabajar esta técnica porque nunca la habían trabajado y afirman que va a ser muy productiva porque sus niños(as) se encuentran en la etapa preesquemática. Estas dos (2) maestras participaron en el Taller y realizaron lo que planificaron en el mismo. Se les entregó acuarela, pinceles y hojas a los niños(as) para que empezaran a crear, una vez terminada su creación los que quisieran podían escribir algo sobre su dibujo.

Salón 4 A: 5 de mayo de 2015.

En este salón la maestra trabajó con el dibujo libre con acuarelas, a pesar de que en su planificación estaba la dactilo pintura como técnica, ella decidió trabajar con acuarela porque nunca había trabajado con acuarela con sus niños(as). El dibujo libre en este salón fue muy provechoso, en él se lograron ver las primeras letras de los niños(as), a lo que la maestra expresó “¡Mira hay letras!, qué bueno esto”. El poder observar las letras en las creaciones de los niños(as), sin que la maestra le haya dicho qué dibujar, fundamenta mucho más esta investigación, dándole el valor que merece la creación y la libre expresión en el desarrollo integral del niño, en este caso, en la iniciación de la escritura. Los dibujos fueron muy originales, los niños(as) verbalizaban qué dibujaban, se encontraron cosas como: “una señora caminando”, “mira maestra una tormenta”, “voy a pintar a mi mamá verde”, “un mueble”. Todos los dibujos estaban regados por la hoja y eran un poco reconocibles, se podría inferir que están entrando en la etapa preesquemática.

Salón maternal A: 6 de mayo de 2015.

En el salón de maternal se trabajó con el dibujo libre con acuarela, a pesar de que su planificación estaba dirigida a trabajar los trazos libres y dirigidos, decidió trabajar con el dibujo libre para ver lo que sus niños(as) dibujaban. La maestra lo primero que hizo fue colocar música instrumental, comentó “Esto no estaba en la planificación, pero ayer le pusimos música para bailar y se nos

activaron mucho, luego le pusimos música instrumental e hicieron las actividades más ordenados“. Luego de que la maestra colocó la música, prosiguió a pegar en la mesa un papel bond grande y le dio a cada niño(a) un pincel, les mostró la acuarela y les dijo que iban a dibujar lo que quisieran “hagan dibujos en toda la hoja muy lindos“. Los niños(as) empezaron a dibujar y la maestra les empezó a preguntar qué estaban haciendo, de qué color era y qué más le iban a agregar, los niños(as) no respondían y seguían dibujando.

Al finalizar la actividad el acompañamiento sirvió para expresarle a la maestra que a veces no es necesario preguntarle al niño(a) lo que dibuja, pues en la etapa del garabateo, ellos sólo disfrutaban al desplazar el pincel por la hoja y que forzarlos a que coloquen nombre puede ser perjudicial al momento de su creación, el garabateo con nombre va a nacer de la verbalización del niño(as), del autor, no del adulto externo.

A continuación se muestran imágenes del acompañamiento, por salón :

Salón 3 A: Dáctilo pintura



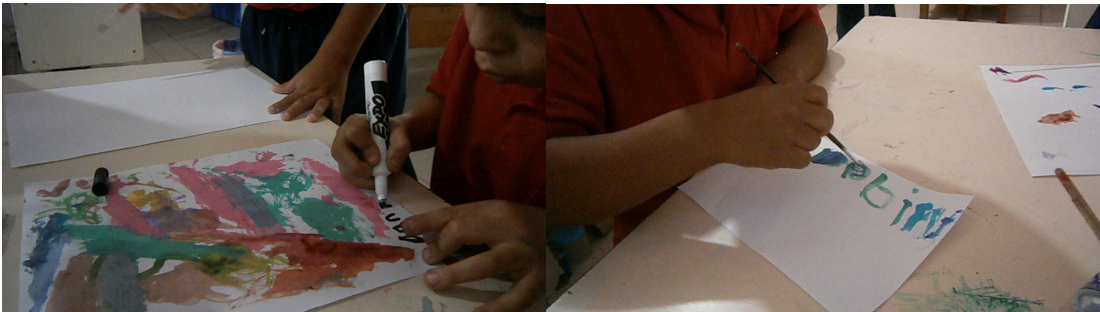
Salón 3 B: Trazos libres y dirigidos



Salón 4 A: Dibujo libre con acuarela



Salón 5 A: Dibujo libre con acuarelas



Salón maternal A: Dibujo libre con acuarelas



4.3.4 EVALUACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO:

Una vez realizado cada acompañamiento a las maestras en sus aulas, se procedía a evaluarlo, a través de un instrumento, que se puede apreciar a continuación, junto son su resultado. En la Tabla 15 se puede observar la opinión de las maestras sobre el acompañamiento realizado por la facilitadora. Las seis (6) maestras responden que el acompañamiento si les proporcionó y facilitó la comprensión de los conocimientos sobre la relación de las técnicas grafo plásticas y la iniciación del niño(as) en la escritura y agregaron que el acompañamiento fue,

preciso, conciso, nutritivo, productivo y claro. Y una (1) sola maestra respondió que le hubiera gustado contar con más tiempo y más visitas al aula, se quiso tener más tiempo para poder ejecutar todas las técnicas del álbum, pero el tiempo en el preescolar transcurre muy rápido y los niños(as) deben realizar otras actividades.

Instrumento de evaluación para el Acompañamiento
Estimada Docente:

El presente instrumento fue diseñado para obtener información sobre logros y limitaciones que se presentaron durante el acompañamiento dado por la facilitadora a los docentes, a fin de promover la aplicación de los aspectos tratados en el taller sobre Técnicas Grafo-plásticas. El instrumento es anónimo, no necesitas identificarte, solo se pide que, por favor, leas lo exigido en cada pregunta y la respondas con toda sinceridad. Recuerda que tu aporte es muy valioso y decisivo para el éxito de este trabajo. Por favor responde las cinco preguntas que se formulan y tenga mi profundo agradecimiento, ya que su opinión es decisiva.

1.- Consideras que el proceso de acompañamiento hecho por la facilitadora del taller te proporcionó y facilitó la comprensión de los conocimientos básicos sobre las técnicas grafo plásticas, así como su relación con la iniciación del niño(a) en la escritura?

Si ___ No ___ Cualquiera sea tu respuesta, por favor, explique brevemente.

2.- Escribe en el cuadro adjunto los logros y las limitaciones que observaste durante el proceso de acompañamiento hecho por la facilitadora.

Logros	Limitaciones

3.- ¿Cómo aplicarás en tu trabajo con los niños los conocimientos adquiridos durante este proceso de acompañamiento hecho por la facilitadora? Por favor, escríbelo.

4.- Señala los aspectos que te gustaría profundizar sobre los contenidos tratados durante ese proceso de acompañamiento hecho por la facilitadora, como actividad formativa.

5.- ¿Tienes alguna sugerencia o recomendación? Por favor, escríbela

Muchas Gracias por tu colaboración.

Tabla 15 Opinión de las maestras sobre si considera que el proceso de acompañamiento hecho por la facilitadora del taller proporcionó y facilitó la comprensión de los conocimientos en relación a las técnicas grafo plásticas y la iniciación del niño(a) en la escritura:

Maestras	Opinión de la maestra sobre si el acompañamiento facilito la comprensión de los conocimientos en relación a las técnicas grafo plásticas y la iniciación del niño(a) en la escritura
1	Si, todo el proceso fue muy preciso en cuanto a las técnicas grafo plásticas
2	Si, todos los aprendizajes fueron claros y precisos durante el acompañamiento
3	Si, ya que me permitió evaluar y avanzar en la adquisición de la escritura de los niños(as)
4	Si, la expositora fue clara y concisa y además nos facilitó material para ejecutar una de las técnicas, la cual me permitió vivir la experiencia y nutrir mis conocimientos.
5	Si, estuvo completa la explicación, más fue muy productiva ya que se llevó a la práctica las técnicas utilizando el material adecuado para la elaboración de las mismas.
6	Si, todo el acompañamiento fue muy nutritivo, me gustaría haber contado con más tiempo y muchas más visitas al aula.

Fuente: Instrumento de evaluación aplicados a las docentes. Elaboración propia

Se puede notar el agrado de las maestras al contar con el acompañamiento, emoción que se comparte, puesto que, en el primer diseño del Taller se tenía pensado realizar varias sesiones, para poder obtener un resultado bien nutritivo, pero por cuestiones de tiempo y de disponibilidad de las maestras se le otorgó sólo una mañana. Debido a esto se prosigue a realizar el acompañamiento, el cual tuvo los resultados deseados, pues las maestras afirmaron haber quedado satisfechas y comprendido cómo llevar a la práctica lo visto en el taller.

La segunda pregunta del instrumento de evaluación era pedirles a las maestras que escribieran los logros y las limitaciones que observaron durante el proceso del acompañamiento. A continuación se observará las respuestas en dos tablas diferentes (16 y 17) para identificar mejor cada respuesta. En la tabla 16 se observa la opinión de las maestras en relación a los logros que observaron durante el acompañamiento. Se puede concluir que las maestras muestran agrado por el acompañamiento afirmando que la facilitadora manejó bien el tema, tuvo facilidad al explicarlo, manejó el grupo, tuvo compromiso para ejecutar el acompañamiento y se observaron niños(as) contentos. Lo cual es muy grato, pues todo lo que se está haciendo es por ellos y para ellos.

Tabla 16 Opinión de las maestras sobre los logros observados durante el proceso de acompañamiento:

Maestras	Logros observados por las maestras, durante el proceso de acompañamiento
1	Con su explicación llegó al punto que quería. Se desarrolló muy bien.
2	Los niños(as) lograron interactuar con la facilitadora.
3	La facilidad para explicar el tema. Una visión bien explícita de la teoría tratada. Compromiso para aplicar el acompañamiento y aplicar las técnicas
4	Ambiente prestado para realizar la actividad. Los niños(as) manifestaron agrado al realizar la actividad.
5	Su explicación muy buena. Estrategias excelentes al momento de demostrar los tipos de técnicas.
6	Excelente manejo de tema. Control de grupo.

Fuente: Instrumento de evaluación aplicados a las docentes. Elaboración propia .

En la Tabla 17 se observan las limitaciones observadas por las maestras durante el acompañamiento. Todas las maestras que respondieron expresaron la falta de tiempo como una limitante, pues si bien se logró realizar la actividad que se tenía prevista, se quería seguir trabajando más actividades del álbum de técnicas. Por otro lado dos (2) maestras no presentaron limitantes. Se puede observar que a las maestras les hubiera gustado contar con más tiempo para realizar más actividades. Esto se puede deber a que casi nunca tienen la oportunidad de contar con un apoyo externo o interno que las incentive a ser mejores maestras. Es importante rescatar este aspecto para otras investigaciones, atender las necesidades de las docentes hará que su trabajo sea mucho mejor y que el proceso de aprendizaje y enseñanza sea más significativo, es una forma de ayudar a mejorar la educación en Venezuela.

Tabla 17 Opinión de las maestras sobre las limitaciones observadas durante el proceso de acompañamiento:

Maestras	Limitaciones observadas por la maestras, durante el proceso de acompañamiento
1	El tiempo
2	El tiempo muy corto
3	Tiempo muy corto
4	No presentó limitaciones
5	No presenta limitaciones
6	Falta de tiempo

Fuente: Instrumento de evaluación aplicados a las docentes. Elaboración propia .

La tercera pregunta del instrumento, en cuanto a la evaluación del acompañamiento, se refiere a cómo las maestras aplicarían los conocimientos adquiridos durante el acompañamiento, se pueden ver las respuestas en la Tabla 18. La mayoría de las maestras respondieron que pondrán en prácticas las técnicas y las aplicarán en su planificación de aula. Dos (2) de ellas hablaron sobre dejar que surja la creatividad y no olvidar el dibujo libre. Estas respuestas reflejan que el Taller tendrá frutos y que no se realizó en vano, pues al hablar de la libre expresión y de la creatividad, muestra que se logró uno de los objetivos del Taller, el cual era mostrar que el aprendizaje de la escritura es un acto que nace del niño(a), sin necesidad de forzar, y que no ocurre sólo dentro del aula de clase, que es necesario crear un ambiente donde prevalezca la creatividad, la libertad y las emociones será más que suficiente para poder ver cómo poco a poco las letras van apareciendo en las creaciones de los niños(as), hasta lograr convertirlos en libres escritores.

Tabla 18 Opinión de las maestras sobre cómo aplicará en sus trabajo con los niños los conocimientos adquiridos durante este proceso de acompañamiento:

Maestras	Cómo aplicar los conocimientos adquiridos durante el acompañamiento
1	Tomando en cuenta las ideas y los tips que nos dio la facilitadora.
2	De acuerdo a la técnica seleccionada se le presentará a los niños(as) el material y de una manera sencilla se le explicará el procedimiento y que ellos (as) utilicen su creatividad.
3	Aplicando las diversas técnicas y permitir la libre expresión plásticas.
4	Se adaptarán técnicas acorde a la planificación para poner en práctica una a una de modo que los niños(as) puedan vivir dichas experiencias.
5	Las aplicaría depende del tipo de planificación. Por ejemplo, invitar a los niños(as) a elaborar una técnica súper divertida y preguntar si les gustaría realizar un dibujo libre. (mostrar el material y explicar brevemente).
6	Adjuntándolas en las planificaciones. Realizando al menos 2 en cada planificación. Y nunca dejar a un lado el dibujo libre y la libre expresión

Fuente: Instrumento de evaluación aplicados a las docentes. Elaboración propia

En la Tabla 19 se presentan los aspectos que las maestras desean profundizar con base en el acompañamiento. La mayoría solicita información del tema, bibliografías sobre más técnicas. Y Por otro lado dos (2) maestras solicitan profundizar las etapas del dibujo. Estas peticiones se pueden satisfacer al entregar la bibliografía trabajada en el presente trabajo, más un trabajado, un poco más detallado, sobre las etapas del dibujo infantil.

Las maestras desean profundizar el tema, lo cual coloca a la presente investigación como base para futuros trabajos que quieran ahondar en el tema de la escritura y las técnicas grafo plásticas. Si bien se hubiera querido contar con muchas más sesiones en el Taller, por razones ya explicadas no se pudo lograr. Por otro lado se rescata la respuesta de una (1) maestra que le gustaría profundizar el hecho de trabajar con más énfasis el Espacio de Expresar y Crear para lograr la creatividad, imaginación y expresión de sentimientos.

Tabla 19 Opinión de las maestras sobre los aspectos que les gustaría profundizar sobre los contenidos tratados durante ese proceso de acompañamiento:

Maestras	Aspectos que le gustaría a la docente profundizar
1	Profundizar en la lectura de varios libros que hablen del tema para aprender mucho más de cómo aplicar muchas más técnicas grafo plásticas en la iniciación de la escritura.
2	Sobre las técnicas que nos presentaron para tener un conocimiento más claro.
3	Aún cuando la explicación estuvo clara me gustaría profundizar más sobre el tema.
4	Las etapas del dibujo (cómo reconocerlas)
5	Trabajar con más énfasis el trabajo libre en el espacio de expresar y crear para lograr así que los niños(as) demuestren su creatividad utilizando su imaginación y expresando sus sentimientos.
6	Estudiar más detalladamente las etapas del dibujo libre en los niños(as).

Fuente: Instrumento de evaluación aplicados a las docentes. Elaboración propia

Por último se les pidió a las maestras que expresaran alguna sugerencia o recomendación. En la Tabla 20 se puede observar que las maestras expresan que se debe continuar mejorando, sugieren que se realicen más talleres y que se les realice a las maestras que no tuvieron la oportunidad de asistir. Sumado a esto una (1) maestra sugiere que se invite a los padres y/o representantes de los niños(as), a los talleres. La sugerencia de incluir a los padres en estas actividades, también se observó en el primer instrumento de evaluación que se les presentó a las maestras al finalizar el Taller. Se puede inferir que las maestras desean tener el apoyo de los padres o representantes en las actividades del aula y es necesario para bajar la presión de forzar el proceso de aprendizaje de la escritura.

Tabla 20 Opinión de las maestras sobre alguna sugerencia o recomendación al acompañamiento:

Docentes	Sugerencia o recomendación
1	Sugiero que estos talleres lo puedan realizar todas las docentes de la Institución, al igual que a los padres y representantes para que ellos tengan conocimiento de cómo pueden aprender los niños(as) a escribir.
2	Continuar mejorando, ya que tiene una buena disposición a aprender. Felicidades.
3	Felicidades. Continúa así. Gracias.
4	Realizar varios talleres, ya que son de mucha ayuda para la aplicación de técnicas
5	Excelente técnicas de trabajo. Como sugerencias, deberían aplicar con más frecuencia en las Instituciones Educativas
6	Que los talleres se repitan en la Institución.

Fuente: Instrumento de evaluación aplicados a las docentes. Elaboración propia

A raíz de todas estas evaluaciones, se puede afirmar que el Taller logró satisfacer las necesidades de las maestras y que su ejecución no fue en vano, pues las maestras expresaron que desean seguir con estas actividades pedagógicas y que el Taller sea ejecutado nuevamente a las maestras no que pudieron asistir. Se hace deseable, poder seguir con la presente investigación en diferentes Instituciones y hacer esa integración entre docentes de Educación Inicial y Educación Especial. En especial hacer que la UCV vaya a las escuelas.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES:

La libre expresión, la creatividad, la imaginación juegan un papel muy importante en la educación preescolar de nuestros niños(as). A través de ellas el niño(a) puede innovar, imaginando cosas para luego crearlas. Como ya se ha indicado el Currículo de Educación Inicial (2005) plantea formar niños(as) creativos, entonces tiene sentido preguntarse: por qué no trabajar con las artes tan intensamente como se hace, por ejemplo, con las matemáticas.

El resultado de trabajar con un niño(a) activo, que descubre y busca respuestas, proviene de mantener una educación sustentada en una atmosfera de trabajo variado y estimulante, donde el maestro(a) ofrece un ambiente estimulante para que el niño(a) tenga la oportunidad de descubrir y de crear sus propias respuestas, de unir o separar ideas, de generar hipótesis, y con base en esas experiencias construir su aprendizaje. Cuando Lowenfeld y Lambert (1947) hablaban sobre el significado del arte en la educación, aludían a que: “Probablemente, una de las habilidades básicas que se debería enseñar en nuestras escuelas sea la capacidad de descubrir y de buscar respuestas, en lugar de esperar pasivamente las contestaciones e indicaciones del maestro” (pág. 17).

Las artes plásticas tienen la virtud de promover lo indicado por los autores precitados, es decir tienen las características de generar esta atmosfera en el aula de clase. A través de ellas el niño(a) descubre, imagina, crea, conoce, a través de sus sentidos trabajando con diferentes texturas, olores, sabores y colores. Las técnicas grafo plásticas son una estrategia más que el maestro(a) puede abordar para trabajar un sin fin de aprendizajes. Entre ellos está, la iniciación de la escritura, ubicando este aprendizaje bajo un enfoque constructivista, donde el niño(a) puede generarse preguntas con base en sus creaciones y a partir de la generación del conflicto cognitivo, creado por la maestra, guiar estas escrituras a la escritura convencional. De ahí que, Lowenfeld y Lamber (1947, pág.18) señalaran que “El arte constituye para los niños una actividad absorbente que

hace uso de su conocimiento sus observaciones...”. Lo que se buscaba en sí era colocar el inicio de la escritura bajo un enfoque de creación sin olvidar el aspecto extra escolar que tiene, entender este proceso de manera vivencial y menos mecánico, por lo tanto trabajar más con el fruto creado por los niños(as) que con libros externos, trabajando con sus “competencia lingüística” y “sus capacidades cognoscitivas”, según lo referían Ferreiro y Teberosky, (1997pág. 20).

El objetivo general del presente trabajo fue determinar el conocimiento que poseían las maestras del Centro Educativo Inicial Nacional Simoncito (C.E.I.N.S) Kapadare, sobre las técnicas grafo plásticas como medio para facilitar el aprendizaje de la escritura de sus niños(as), a fin de atender sus necesidades y fortalezas a través del diseño, ejecución y evaluación de un taller sobre dichas técnicas. Por consiguiente, las técnicas grafo plásticas como estrategia para el inicio de la escritura en los niños(as) fue el tema base de esta investigación y lo propuesto en ese objetivo general hoy se puede decir que se logró.

Se afirma que se logró, porque se pudo evidenciar en el proceso de observación que, la mayoría de los salones trabajan con material multigrafiado, el cual puede actuar como estereotipo coartando la creatividad del niño(a), por consiguiente se desvía o desvirtúa el cumplimiento de uno de los objetivos fundamentales de la Educación Venezolana, el de formar niños y niñas creativos(as), capaces de innovar y de expresarse libremente. Esto reforzado por uno de los planteamientos de Lowenfeld y Lambert (1947) quienes afirmaban: “La dependencia del niño con respecto a los bosquejos que otro ha trazado hace que se sienta mucho menos seguro de sus propios medios de expresión.” (pág. 108).

Este estudio puso en evidencia la necesidad de que las maestras reflexionen en cuanto a su práctica diaria y que consideren que a través de la escritura los niños(as) también expresan lo que desean, es entonces cuando cobra significación el dibujo, ya que éste se convierte en la primera escritura de los niños(as), tal y como lo plantearon Ferreiro y Teberosky (1997:40,123) “...cuando un niño comienza a escribir produce trazos visibles sobre el papel”. “Dibujo y escritura...son concebidos como distintas formas de representar un mismo significado”. Esto significa que el primer dibujo del niño(a) se considera

como su primera escritura, la cual, probablemente, no será convencional y tampoco servía como vía de comunicación, pero representa lo que el niño(a) quiere transmitir de manera no verbal. De igual manera, cuando el niño(a) empieza a hacer sonidos para comunicarse, seguramente no es el habla convencional, pero es el mismo acto de intentar comunicar algo. Estas referencias giraron en todo el desarrollo de este estudio y fueron centro de conversación e intercambio con todas las maestras involucradas.

Gracias a la realización del taller y a través del mismo se dio a conocer las técnicas grafo plásticas como una estrategia que ayuda a la creatividad, a la innovación y libre expresión del niño(a), insistiéndose que mediante estas técnicas el niño(a) llega a sus propias creaciones escritas y puede trabajar con ellas a través de la mediación del maestro. Para esto fue necesario que las maestras pusieran en práctica la teoría que conocen, hoy es evidente, gracias a los resultados obtenidos, que las maestras conocen la importancia de trabajar con la libre expresión en el desarrollo del niño(a); sin embargo, llamó mucho la atención que de las doce (12) maestras sólo una (1) las incluía en sus actividades para facilitar el inicio de la escritura en sus niños(as), esto se evidenció también en las observaciones realizadas en el aula. Es probable que el actuar diario no se vea influenciado por su conocimientos debido a la descontextualización con su práctica educativa. O que su formación no estuvo consustanciada con el desempeño real en el trabajo pedagógico con los niños(as).

Del mismo modo se hizo evidente que las maestras, en su mayoría, no le otorgan al dibujo infantil y las actividades gráfico plásticas la importancia que tienen para el desarrollo de destrezas esenciales en el aprendizaje de la escritura. Por igual no aprovechan al máximo este tipo de actividades para ayudar al niño(a) a apropiarse del lenguaje escrito.

En este mismo sentido, se observó que la expresión libre y creativa del niño(a) no es tomada en cuenta por las maestras, ni se la toman en cuenta al momento de expresar sus logros en cuanto al aprendizaje de la escritura de sus niños(as), al punto de evidenciarse que sólo dos (2) maestras lo consideran como logro. Por ende, se hace necesario atender este aspecto, pues copiar y rellenar

dibujos multigrafiados, sin salirse de los bordes, es un logro del proceso de maduración del niño(a), que perfeccionará con la práctica; de ahí la necesidad de hacer hincapié en otorgarle el peso que merece la creatividad en el proceso de iniciación de la escritura, al igual que darle valor y relevancia pedagógica al dibujo libre y a las técnicas grafo plásticas, con las cuales el niño(a) creará su propio sistemas de escritura, por lo tanto, éstas no podrán ser asumidas simplemente como medios convencionales, es ahí donde entra el actuar del maestro, porque en su utilización pedagógica apropiada permite generar el conflicto cognitivo y guiar el aprendizaje constructivo en los niños(as).

Otra conclusión que es necesario destacar de este es el alto valor que le otorgan las maestras a la ayuda en casa. En cuanto a lo que a las maestras les gustaría mejorar o las sugerencias que dan para mejorar el aprendizaje de la escritura, exponen que “necesitan más ayuda por parte de la familia”. Seis (6) maestras exponen la falta de apoyo en casa y la premisa de los padres por forzar el aprendizaje de la escritura. Se hace necesario resaltar este aspecto, pues las maestras deben estar conscientes que el niño(a) se encuentra en la escuela la mayoría del tiempo, por lo cual son esencialmente los maestros(as) quienes se convierten o transforman en el constante y casi exclusivo apoyo para los niños (as) en su aprendizaje.

La mayoría de las dificultades expresadas por las maestras, se podrían atender, mejorando las sesiones de clase, teniendo un aprendizaje continuo en la Escuela, conociendo el desarrollo del niño(a), las etapas por las que transcurre su desarrollo. Todo esto hace que las maestras sean quienes asuman las actividades específicas que lo puedan preparar para sus siguientes retos. El desarrollo y la continuidad que se le den a estas actividades podrán reducir las dificultades de las maestras y facilitarles el trabajo.

Se concluye que el Taller fue una acción pertinente en cuanto a la atención de las necesidades y expectativas de las participantes. Del 100% de las participantes (8 maestras), el 75% (6 maestras) respondió que fue “Excelente”.

A través de la investigación cualitativa, la cual contiene las técnicas de la observación, registro descriptivo, cuestionario, se pudo llevar a cabo el presente

trabajo . Haber logrado llevar a cabo el diseño, ejecución y evaluación del Taller y sumado a esto incluir un acompañamiento en el puesto de trabajo de las maestras que participaron en el Taller, hizo que este trabajo haya logrado su objetivo general. Poder expresar a través del Taller la importancia que tiene la libre expresión de los niños(as) en el inicio de sus primeras escrituras, llena de satisfacción y orgullo, pues fue lo que se propuso al inicio de la investigación.

Las bases teóricas de este trabajo estuvieron fundamentadas más que todo en los planteamientos de Lowenfeld y Lambert (1947), Piaget e Inhelder (2007) y Ferreiro y Teberosky (1997). Colocando al enfoque constructivista como base para la iniciación de la escritura en los niños(as).

Se puede concluir que este trabajo logró sus objetivos y que las maestras, participantes quedaron muy agradecidas con el Taller ejecutado. Ellas expresaron que desean tener más oportunidades de asistir a talleres de este tipo y que el taller sea ejecutado con las maestras que no pudieron asistir, cabe destacar que también expresaron que les hubiera gustado contar con más tiempo en el acompañamiento y afirmaron haber comprendido cómo aplicar lo visto en el Taller con los niños(as).

RECOMENDACIONES:

Las recomendaciones que surgieron del presente trabajo fueron las siguientes:

Seguir trabajando con la formación permanente de docentes. Generar más espacios de aprendizaje, donde se trabajen temas observados en el quehacer educativo. Ayudar a las maestras a través de estos talleres genera mucho provecho cognitivo porque repercute en beneficio de los niños(as), quienes son el por qué y el para qué de toda práctica pedagógica.

Si se deciden realizar acompañamientos en el puesto de trabajo del maestro(a), se sugiere disponer el mayor tiempo posible, pues los maestros(as) se sienten agradecidos(as) y ayudados(as) en todo momento. Tener la oportunidad de brindar un espacio de acompañamiento hace que la rutina del maestro(a) pueda cambiar positivamente, realizando actividades donde se aproveche al máximo el tiempo y los recursos.

Se recomienda reflexionar sobre la formación de docentes en nuestro país, pues todo lo expresado en el Taller fueron temas trabajados durante los estudios universitarios de estudiantes de Educación Preescolar y pareciera que fueran temas inexplorados por las maestras en servicio. Es indispensable, lograr vincular las diferentes asignaturas vistas en la carrera universitaria, pues ahí se observa el logro que la carrera generó en el estudiante. La conclusión final de este trabajo provoca una incógnita más, y esta es la siguiente: ¿por qué los maestros de Educación Preescolar no ponen en práctica lo que aprendieron en la teoría? y ¿por qué no se logra ver en su actuar diario la vinculación entre las asignaturas vistas en la carrera Universitaria?.

Por último, se recomienda seguir con esta misma línea de ideas en otras investigaciones y que esta investigación sirva de base o de antecedente para cualquier trabajo donde se coloque al niño(a) como sujeto activo y solucionador de problemas a su alrededor, en trabajos donde se coloquen a las artes y a la libre expresión como camino para la construcción de conocimientos, al igual que en trabajos centrados en la formación de formadores de educación preescolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaide C (s/f). El desarrollo del arte infantil en la escuela, Aportaciones de Viktor Lowenfeld.

Altamirano. (2007). Estrategias metodológicas grafo plásticas como motivadores para la iniciación a la lectura y escritura con niños/as de cinco a seis años de edad, trabajo de grado para optar por la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Tecnológica Equinoccial. Quito, Ecuador. Disponible en URL http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/10901/1/31393_1.pdf

Amster. (2011). Universidad Nacional de Colombia, Matemática y arte en estrecha relación. Extraído el 24 de mayo de 2014 desde <http://www.agenciadenoticias.unal.edu.co/ndetalle/article/matematica-y-arte-en-estrecha-relacion.html>

Ausubel, D. (1983). El Desarrollo Infantil. Barcelona: Editorial Paidós.

Barrios, J. (1998). Cómo elaborar una tesis. Caracas: Ediciones: Cendes Path.

Berger, K. (2007). Psicología Del Desarrollo. Infancia y Adolescencia. Nueva York: Editorial Medica Panamericana.

Bolaños, Cambroner y Venegas (2006). Didáctica De La Lecto Escritura, San José: Universidad Estatal a Distancia.

Borbor (2012). Técnicas Grafo-Plásticas Para El Desarrollo De Competencias De Los Estudiantes De Educación Básica De La Escuela Medina Domínguez En La Parroquia Santa Rosa, Del Cantón Salinas En El Año 2011-2012. Trabajo De Grado Para Optar Al Título De Licenciado En Educación Básica. Universidad Estatal Península De Santa Elena. Ecuador.

Bruner J. (1991). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.

Burt, C. (1921). Mental and Scholastic Tests. Londres; King and Son.

Cantero, N. (2010). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas. Número 33. Extraído el 4 de marzo de 2015 desde http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/MARIA%20INMACULADA_ROSANO_1.pdf

Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural . Educere, abril-junio, 41-44.

Castillas, M.(2006). ATS/DUE del Servicio Gallego de Salud. Madrid: Editorial MAD.

Colaro y Malavé (2014). El Método Global Para La Enseñanza De La Lectura: Propuesta Para La Formación De Docentes, trabajo de grado para optar por la Licenciatura en Educación. Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

CONSTITUCIÓN NACIONAL DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. Gaceta Oficial No 5.453. Caracas, Marzo, 2000.

Edo, M. (2003). Intuir y construir nociones geométricas desarrollando sentimientos y emociones estéticas. Ponencia núcleo temático 3. En Actas de las XI Jornadas sobre el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas (JAEM).Canarias.

Emilia Ferreiro (2003). Los niños piensan la escritura. México: Siglo XXI

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1997) Los sistemas de escritura ye el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.

Gamboa (2007) Actividades de expresión gráfico-plásticas para favorecer el desarrollo cognoscitivo del niño preescolar. Trabajo de grado para optar por la Licenciatura en Educación. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Disponible en URL

http://tesis.ula.ve/pregrado/tde_busca/archivo.php?codArchivo=1078

Garcia,J. y Delval,J. (2010). Psicología del desarrollo I. UNED 2010. Madrid.

Gelb I. (1976). Historia de la escritura. Madrid: Alianza.

Goncalves L., Rangel L. (2007). La expresión plástica como estrategia para promover la motivación hacia la lectura en estudiantes de la primera etapa de educación básica. Trabajo de grado para optar por la Licenciatura en Educación. Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

Hendrix, C. (1952), Cómo enseñar a leer por el método global. Buenos aires. Editorial Kapelusz.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN - LOE. Gaceta Oficial No 5.929. Caracas, Agosto, 2009.

Lowendfeld. D., Lambert. W. (1947). Desarrollo de la capacidad creadora, Nueva York: Macmillan.

Luquet. (1927). El dibujo infantil. Barcelona, España: Editorial Médica y Técnica.

Males Paola., Merino M. (2010). Manejo de las técnicas grafo plásticas para el desarrollo de la creatividad del niño y niña. Aplicación del proyecto de capacitación

y participación activa con los centros infantiles del municipio del Cantón Rumiñahui. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Ciencias de la Educación. Escuela Politécnica del Ejército. Ecuador.

Méndez, Z. (2006). Aprendizaje y cognición, Costa Rica: Euned.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Currículo de educación inicial. Caracas, Febrero 2005.

Montalant C., Rodríguez A. (2006). La expresión plástica del niño como herramienta para favorecer su aprendizaje y desarrollo, trabajo de grado para optar por la Licenciatura en Educación. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela. Extraído

<http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAQ6010.pdf>

Morrison, G (2005). Educación Infantil, Madrid: Pearson Educación.

Motta I., Risueño A. (2008). El juego en el aprendizaje de la escritura. Fundamentación de las estrategias lúdicas. Buenos Aires: Bonum.

Palopoli. M, Palopoli. C. (2009). Didáctica de las artes plásticas en el nivel inicial. El lenguaje visual, un camino con nuevos desafíos, Buenos Aires: Bonum.

Pérez S. (1994). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Madrid: La Muralla.

Piaget (1958) : The Growth of Logical Thinking. New York: Basic Books.

Piaget (1969). The intelectual development of the adolescetr, in Adolescence: Psychosial Perspectives. Edited By Caplan G, Lebovici S. New York: Basic Books.

Piaget J. (1968). Seis estudios de psicología, Barcelona: Seix Barral.

Piaget J., Inhelder B, (2007). Psicología del niño. Madrid: Morata (1969).

Piaget, J. (1961). La Formación Del Símbolo En El Niño. México: Fondo De Cultura Económica.

Piaget, J. (1978). La Equilibración De Las Estructuras Cognitivas. Problema Central Del Desarrollo, Madrid: Siglo XXI De España Editores.

Porlán, R. Y Rivero, A. (1998). El Conocimiento De Los Profesores. Serie Fundamentos N° 9. Colección Investigación Y Enseñanza. Diada Editora S.L. Sevilla. España.

Read, H. (1943). Educación por el arte, 1. A ed, Buenos Aires: Paidós Ecuador.

Richmond (2000). Introducción a Piaget. Madrid: Fundamentos.

Rocha, A. (2007) Diseño de una propuestas didáctica y su contribución a la enseñanza y aprendizaje del Equilibrio Químico para alumnos ingresantes a la universidad. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. Galia, España. Disponible en URL

https://dspace.usc.es/bitstream/10347/2403/1/9788497509718_content.pdf

Rodríguez, L. (2007). Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la Escuela Básica Estudio de caso descriptivo sobre unas educadoras venezolanas. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Extraído de URL

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4683/lvr1de3.pdf?sequence=1>

Ruis M. (1989). Grafomotricidad. Madrid: Seco Olea.

Sandín M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. México: McGraw-Hill.

Senner (2001). Los orígenes de la escritura. México: Siglo veintiuno editores.

Solé I. (2000). Leer, escribir y aprender. Revista Aula de Innovación Educativa. Volumen 96. Pág. 6-9, Barcelona.

Thomas, C. Y Méndez (1983). Psicología Del Niño Y Aprendizaje. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal A Distancia.

Viera, T. (2003). El Aprendizaje Verbal Significativo De Ausubel. Algunas Consideraciones Desde El Enfoque Histórico Cultural. Universidades, Julio-Diciembre, 37-43.

VILLAMIZAR D. (1991). La Lectoescritura En El Sistema Escolar Venezolano. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo. Segunda Edición.

Vygotsky, L.(1979) El Desarrollo De Los Procesos Psicológicos Superiores. Buenos Aires: Grijalbo.

Vygotsky. L. (2003). La Imaginación Y El Arte En La Infancia, Madrid: AKAL.

Wiener, J. Y Dulcan, M. (2006). Tratado De Psiquiatría De La Infancia Y La Adolescencia, Barcelona: MASSON, S.A.

Wolman Y Casamajor (S/F), Psicogénesis De La Escritura: Mecanismos Explicativos.

Yule (2007). El Lenguaje, Tercera edición. Madrid: Ediciones AKAL.

ANEXOS

ANEXO 1: Validación del experto

Estimada Docente

Acudo a usted, a fin de solicitar su valiosa colaboración para un estudio que se está realizando sobre el proceso de aprendizaje de la escritura en niños de edad preescolar. En este sentido, le agradezco responda en forma sincera cada una de las preguntas que se le formulan en el presente cuestionario. La información que usted suministre es CONFIDENCIAL y será utilizada solo para los fines del estudio. No es necesario que escriba su nombre

Instrucciones:

- 1.- Lea detenidamente cada pregunta que integran el instrumento que aquí se presenta.
- 2.- Reflexione antes de responder sobre el contenido de cada pregunta
- 3.- Por favor, responda **todas** las preguntas. Su aporte es relevante y necesario para los propósitos de este estudio.

¡Muchas Gracias por colaboración!

1. ¿Qué actividades realizas en el aula para facilitar el aprendizaje de la escritura de tus niños(as)?
2. ¿Qué relación, consideras tiene el dibujo libre con el desarrollo de la escritura en tus niños(as)?
3. ¿Qué relación existe entre las técnicas grafo plásticas y el desarrollo de la escritura en el niño?
4. ¿Cuáles han sido tus logros más significativos en cuanto a la atención del aprendizaje de la escritura en tus niños(as)?
5. ¿Cuáles dificultades has confrontado en la atención del aprendizaje de la escritura en tus niños(as)?
6. ¿Qué te gustaría mejorar en la atención del aprendizaje de la escritura con tus niños(as)?

ANEXO 2: Instrumento definitivo

Estimado Docente.

Estimada Docente

Acudo a usted, a fin de solicitar su valiosa colaboración para un estudio que se está realizando sobre el proceso de aprendizaje de la escritura en niños de edad preescolar. En este sentido, le agradezco responda en forma sincera cada una de las preguntas que se le formulan en el presente cuestionario. La información que usted suministre es CONFIDENCIAL y será utilizada solo para los fines del estudio. No es necesario que escriba su nombre

Instrucciones:

- 1.- Lea detenidamente cada pregunta que integran el instrumento que aquí se presenta.
- 2.- Reflexione antes de responder sobre el contenido de cada pregunta
- 3.- Por favor, responda **todas** las preguntas. Su aporte es relevante y necesario para los propósitos de este estudio.

¡Muchas Gracias por colaboración!

1. ¿Qué actividades realizas en el aula para facilitar el aprendizaje de la escritura de tus niños(as)?
2. ¿Qué relación, consideras tiene el dibujo libre con el desarrollo de la escritura en tus niños(as)?
3. ¿Qué relación existe entre las técnicas grafo plásticas y el desarrollo de la escritura en el niño?
4. ¿Cuáles han sido tus logros más significativos en cuanto a la atención del aprendizaje de la escritura en tus niños(as)?

5. ¿Cuáles dificultades has confrontado en la atención del aprendizaje de la escritura en tus niños(as)?
6. ¿Qué te gustaría mejorar en la atención del aprendizaje de la escritura con tus niños(as)?
7. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar la atención del aprendizaje de la escritura en los niños de la institución donde trabajas?

ANEXO 3: Material entregado a cada participante del Taller

LIBROS ILUSTRADOS Y LIBROS PARA COLOREAR

Es general la opinión de que los libros para colorear son perjudiciales para la expresión creadora del niño. Estos libros tienen bosquejos de ciertas formas, como, por ejemplo, una vaca, un perro o un paisaje completo que el niño debe colorear; a algunos niños parece que les gusta mucho realizar dicha actividad. Esta satisfacción puede deberse a que esos niños no tienen que pensar por sí mismos. La dependencia del niño con respecto a los bosquejos que otro ha trazado hace que se sienta mucho menos seguro de sus propios medios de expresión. Evidentemente, él no puede dibujar una vaca tan bien como la que está en el libro. Sin embargo, los padres están tomando conciencia de estos problemas, y en muchos casos les dan a sus hijos hojas en blanco para que dibujen a su gusto. Los trazos que ejecuta el niño son más significativos, y el niño que pinta todo un libro de colorear hace, sin embargo, trazos muy distintos cuando realiza sus propios trabajos.

Podemos criticar el uso de los libros para colorear que utilizan los niños, pero pueden hacerse las mismas objeciones en el caso de los adultos que emplean los proyectos preplanificados y prerrecortados para el armado casero, o con indicaciones para pintar «según indican los números». Del mismo modo que se puede copiar una poesía sin entender el contenido, el ritmo o la metáfora, también el uso de esos proyectos mencionados anteriormente constituyen un procedimiento automático, y para lo único que sirve es para reforzar nuestra propia incapacidad.

Puede resultar un poco sorprendente saber que algunos de los libros ilustrados usados en aritmética suelen tener la misma influencia perniciosa que los libros para colorear. En uno de aquéllos hemos encontrado setenta y seis repeticiones de un conejo estereotipado, ochenta y ocho repeticiones de un pájaro, sesenta y dos de un barrilete, ochenta de una pelota, etc. Tales repeticiones carecen de sentido. Un estudio realizado por Heilman (1954) señalaba hasta qué punto algunos niños pueden llegar a depender de esos libros, pues de acuerdo con los datos recogidos en ese trabajo, las pautas de desarrollo general analizadas a través del trabajo creador, aparecían seriamente influidas por dichos libros. No obstante, Daniel (1958) comparó los dibujos realizados por noventa niños cuyos padres empleaban frecuentemente libros para colorear con los dibujos de noventa niños que nunca o rara vez empleaban libros para colorear, y descubrió que la calidad de los dibujos parecían estar más afectados por la edad del desarrollo mental del niño y su nivel socioeconómico que por el uso de libros para colorear. Posiblemente los padres que valoran las experiencias artísticas compren a sus hijos libros para colorear, mientras que aquellos padres que consideran que el arte no es importante no lo hagan; esto puede confundir los resultados. En algunos experimentos dirigidos por Russell y Waugaman (1952), el 63 por 100 de los niños que habían trabajado con libros para colorear habían perdido su concepto propio original de lo que era un pájaro, y habían cambiado sus representaciones para asemejarlas a los estereotipos del libro (véase la figura 44).

A veces se trata de justificar el uso de los libros ilustrados, asegurando que sus ejercicios son fundamentales para enseñar conceptos de aritmética, o para lograr el reconocimiento de una letra. No obstante, una tesis de Johnson (1963) indicaba que el trazado de una letra más allá de diez veces no tenía valor para su posterior reconocimiento. No hay ninguna prueba de que estos globos y barriletes laboriosamente pintados por los niños puedan servir de algo para desarrollar el concepto de número o la aptitud en la lectura. Aunque nadie quiera admitirlo, una de las razones principales para utilizar estos libros de ejercicios puede ser que dan al maestro la oportunidad de descansar un rato mientras que los niños completan el número indicado de pájaros o pintan de verde los barriletes.

A veces se encuentran láminas para que los niños las pinten, donde pueden observarse las siluetas de algún prócer, de Caperucita Roja o de un árbol de Navidad. Un ejemplo muy particular lo constituye una lámina en donde pueden verse unos peregrinos **1** junto a una cabaña de troncos,

portando trabucos en sus manos. El hecho de que las cabañas de troncos sólo se empezaran a usar en Nueva Inglaterra cien años después y de que los trabucos no se hubieran inventado hasta poco antes de la Guerra Civil **2**, parece que no era del conocimiento del maestro que usaba esas ilustraciones. También él fue engañado, junto con sus alumnos. A veces, ciertos trabajos artísticos, supuestamente de más jerarquía, están viciados por el mismo absurdo, como, por ejemplo, cuando se les da a los niños hojas de cobre para que hagan una figura aplicando la hoja sobre un modelo ya formado. Incluso las canastitas de primavera, ya organizadas por la maestra y que los niños de primer grado tienen que recortar, entran en la categoría de los factores perjudiciales para la expresión creadora.

Dar instrucción artística empleando esta clase de elementos es peor que no dar nada. Son actividades predigeridas que obligan a los niños a imitar e inhiben su propia expresión creadora. Estas actividades no estimulan ningún desarrollo emocional, puesto que cualquier variación que introduzca el alumno no será sino una equivocación; tampoco promueven la destreza, pues ésta es una consecuencia de la propia expresión; por el contrario, obligan a los niños a aceptar los conceptos del adulto sobre arte, que el niño es incapaz de producir solo y, por consiguiente, sus impulsos creadores se ven frustrados.

1 Se refiere a los puritanos que, emigrados de Gran Bretaña, fundaron en 1620 la colonia de Nueva Inglaterra, en lo que hoy es Massachusetts (Estados Unidos). (N. de la T.)
2 1860-1865. (N. de la T.)

Bibliografía

Lowendfeld. D., Lambert. W. (1947). *Desarrollo de la capacidad creadora*, Nueva York: Macmillan.

Casi a la medianoche del 25 de octubre de 1881, el cielo irradia una luz plateada que bañó las blancas casas de la ciudad portuaria de Málaga, España. En ese instante, en el apartamento número 36 del tercer piso de un edificio en la Plaza de la Merced, llegó al mundo **Pablo Ruiz Picasso**. Según algunos astrólogos, la brillante luz procedía de una extraña combinación de planetas y estrellas mayores, cuyas conjunciones y oposiciones influirían en la vida y en el carácter del recién nacido. Pese a la favorable conjunción de las estrellas, el niño casi estuvo a punto de morir. El parto de la madre se presentó difícil y la comadrona, creyéndolo asfixiado y muerto, lo colocó aparte para atender a la mamá. **Salvador**, un tío paterno del recién nacido, quien era médico, tuvo la ocurrencia de soplarle en el rostro humo del puro que estaba fumando y Picasso reaccionó respirando. Pocos días después, sus padres **Jose Ruiz Blasco** y **María Picasso Lopez** lo bautizaron en la parroquia de Santiago con los nombres Pablo Diego Jose Francisco de Paula Juan Nepomuceno María de los Remedios Cipriano de la Santísima Trinidad Ruiz Picasso Jose Ruiz Blasco, “el inglés”, como lo llamaban por su cabello rojizo y su porte distinguido, era un pintor de facultades limitadas y trabajaba como profesor de dibujo en la Escuela de Artes y Oficios de San Telmo, a la vez que era el restaurador del Museo Municipal. María Picasso Lopez poseía la típica belleza malagueña: piel morena, cabellos negriscos y ojos oscuros y brillantes. Pablo fue el primer hijo del matrimonio; después nacieron dos hijas: **Dolores**, en 1884, y **Concepción**, en 1887. Según María, la primera sílaba que Pablo pronunció fue “piz”, señalando un lápiz, y comenzó a emborronar papeles con figuras en espiral y luego trazo y rayas. A los 3 años dibujaba gallos, burros y otras figuras en la apretada arena de la Plaza de la Merced. A los 4 años, recortaba en cartulina animales, flores y extrañas criaturas producto de su imaginación. María decía orgullosa:

—Este niño se parece a mi en lo físico, pero es pintor como su padre. Cuando Pablo comenzó a ir a la escuela, tenía dificultades para leer.—Jamás logré recordar la secuencia del abecedario —contó después. La causa era la dislexia, un problema desconocido entonces por la ciencia. Cuenta el biógrafo **Richard B. Lytton**, autor del libro *Pablo Picasso: The Man and The Image*, que afortunadamente su padre, consciente de que Pablo era un prodigio en la pintura, se olvidó de los convencionalismos y le permitió expresar sus dotes a la vez que le enseñaba y lo estimulaba.—A los 8 años presencié una corrida de toros y el espectáculo me apasionó. Mi primera pintura en óleo fue *El pequeño picador* —recordaba Picasso. En diciembre de 1890, su padre fue nombrado profesor en el Instituto de Bellas Artes de la Coruña y la familia se mudó a Galicia. En septiembre de 1892, Jose matriculó a su hijo en ese instituto y su talento era tan palpable, que él confió en Pablo para que lo ayudara en sus cuadros. Picasso contó que un día, en un arranque de emoción,

su padre le entregó sus pinceles y su paleta, afirmando que “su talento estaba ya maduro, realmente mucho mayor que el suyo propio, y que nunca volvería a pintar”.

EL NIÑO PEQUEÑO Helen Buckley Una vez un niño pequeño fue a la escuela. Era bastante pequeño y era una escuela bastante grande. Pero cuando el niño pequeño descubrió que podía entrar a su salón desde la puerta que daba al exterior, estuvo feliz y la escuela ya no parecía tan grande. Una mañana, luego de haber estado un tiempo en la escuela, la maestra dijo: “Hoy vamos a hacer un dibujo”. ¡Qué bueno!, pensó el pequeño. Le gustaba hacer dibujos. Podía hacerlos de todas clases: leones y tiburones, pollos y vacas, trenes y barcos; y sacó su caja de crayones y empezó a dibujar. Pero la maestra dijo: ¡Esperen!, aún no es tiempo de empezar y esperó a que todos estuvieran listos. Ahora, dijo la maestra, vamos a dibujar flores. ¡Qué bien!, pensó el pequeño, le gustaba hacer flores y empezó a hacer unas flores muy bellas con sus crayones rosados, naranjas y azules. Pero la maestra dijo: ¡Esperen!, yo les enseñaré cómo. Y era roja, con el tallo verde. Ahora, dijo la maestra, ya pueden empezar. El pequeño miró la flor que había hecho la maestra, luego vio la que él había pintado, le gustaba más la suya, mas no lo dijo. Sólo volteó la hoja e hizo una flor como la de la maestra. Era roja, con tallo verde. Otro día, cuando el pequeño había abierto la puerta desde afuera, la maestra le dijo: “hoy vamos a hacer algo con arcilla”. ¡Qué bien!, pensó el pequeño, le gustaba la arcilla. Podía hacer toda clase de cosas con la arcilla: empezó a estirar y revolver su bola de arcilla. Pero la maestra dijo: ¡Esperen, aún no es tiempo de empezar! Y esperó a que todos estuvieran listos. Ahora, dijo la maestra, vamos a hacer un plato. ¡Qué bien!, pensó el pequeño. Le gustaba hacer platos y empezó a hacer algunos de todas formas y tamaños. Entonces la maestra dijo, ¡Esperen!, yo les enseñaré cómo. Y les enseñó cómo hacer un solo plato hondo. Ahora, dijo, ya pueden empezar. Y muy pronto, el pequeño aprendió a esperar y a ver y a hacer cosas iguales, y muy pronto no hacía cosas de él solo. Luego sucedió que el niño y su familia se mudaron a otra ciudad y el pequeño tuvo que ir a otra escuela. Esta escuela era más grande que la otra y no había puerta del exterior hacia el salón. Tenía que subir grandes escalones y caminar un corredor grande para llegar a su salón. Y el primer día que estuvo allí, la maestra dijo: “Hoy vamos a hacer un dibujo”. ¡Qué bien!, pensó el pequeño y esperó a que la maestra le dijera qué hacer. Pero la maestra no dijo nada, solo caminaba por el salón. Cuando llegó con el niño, le dijo: “¿No quieres hacer un dibujo?”, “Sí”, contestó el niño, “¿Qué vamos a hacer?”. No sé hasta que lo hagas, dijo la maestra. “¿Cómo lo hago?”, preguntó el niño. “Como quieras”, dijo la maestra. “¿Cualquier color?”, preguntó el niño. “Cualquier color”, dijo la maestra. “Si todos usaran los mismos colores, ¿cómo sabría yo quién hizo qué y cuál era cuál?”. “No sé”, contestó el niño y empezó a hacer una flor roja con un tallo verde.

Citas importantes

Un dibujo libremente realizado, el llamado “dibujo libre” hecho con un material simple, una hoja blanca y un lápiz es a veces la mejor y a veces la única manera que tiene el niño de proyectarse, de sacar de su interior experiencias. Jaime Rodríguez 1998	El niño es el protagonista, por lo que el profesor debe evitar cualquier interferencia exterior que entorpezca su natural desenvolvimiento y desarrollo evolutivo. Victor Garcia Hoz 1996
El niño se sirve del dibujo y de la pintura para expresar y comunicar, es decir para clarificarse a sí mismo y a los demás los contenidos de su pensamiento y de su fantasía”. Baldisserri, 2005	Para el niño la expresión artística es mas que un pasatiempo, es una comunicación consigo mismo, es la selección de las cosas y materiales con las que se identifica de su medio y la organización de todas ellas en un todo nuevo y con sentido ” Lowenfeld 1947
La expresión artística s importante para el niño, lo es para su proceso mental, su desarrollo perceptivo y afectivo, su progresiva toma de conciencia personal y social y por supuesto para su desarrollo creador ” Lowenfeld 1947	El acto de dibujar o pintar es, en sí mismo , una experiencia de aprendizaje...en cada trabajo que ejecuta, un niño o un joven refleja sus sentimientos, su capacidad intelectual, su sensibilidad perceptiva, su capacidad creadora, su desarrollo social y su consciencia estética Lowenfeld 1947
En la etapa preeesquemática: : a esta edad, no hay lugar para las figuras de papel recortadas.	El hombre aprende a través de los sentidos. La capacidad de ver, sentir, oír, oler y gustar

<p>Una maestra de jardín de infantes no debería nunca llegar a la producción en masa de pequeños estereotipos con motivo de celebración de algunas fiestas o acontecimientos personales, pues estas actividades lo único que consiguen es que el niño se sienta fuera de lugar y pierda confianza en sus propios medios de expresión. Lowenfeld 1947.</p>	<p>proporciona los medios para establecer una interacción del hombre y el medio... Los programas de las escuelas tienden a descuidar el simple hecho de que el hombre -y también el niño- aprende a través de esos cinco sentidos. El desarrollo de la sensibilidad perceptiva debería, pues, convertirse en una de las partes más importantes del proceso educativo... Cuanto mayor sean las oportunidades para desarrollar la sensibilidad y mayor la capacidad de agudizar todos los sentidos, mayor será también la oportunidad de aprender. Lowenfeld 1947</p>
<p>Los niños tienen la mala costumbre de no pedir permiso para aprender. E. Ferreiro 2003</p>	<p>Si consideramos el dibujo como un proceso que el niño utiliza para transmitir un significado y reconstruir su ambiente, entonces el proceso del dibujo es algo mucho más complejo que el simple intento de una representación visual Lowenfeld y Lambert, 1975.</p>
<p>Para el niño el arte es, primordialmente, un medio de expresión. No hay dos niños iguales y, en realidad, cada niño difiere incluso de sí mismo, a medida que va creciendo, que percibe, comprende e interpreta el medio circundante. Los niños son seres dinámicos; el arte es para ellos un lenguaje del pensamiento. Lowenfeld y Lambert, 1975.</p>	<p>El dibujo es una necesidad de representar partes del medio con el que el niño ha entrado en contacto, una necesidad de representar gráficamente sus propios pensamientos, una necesidad de poner en claro la relación entre los objetos y las personas, una necesidad de expresarse en una forma tangible. Lowenfeld y Lambert, 1975.</p>
<p>María Magdalena Duchi Mancheno (2011) Ecuador TÉCNICAS GRAFO PLÁSTICAS Consiste en un proceso que utiliza como lenguaje las técnicas básicas de expresión plástica como medio de expresión, cuyo resultado es la obra plástica. Las técnicas son todos los procedimientos o maneras de utilizar los materiales. Los materiales son los elementos con los que podemos dibujar, pintar, esculpir o realizar las técnicas de impresión.</p>	<p>Lowenfeld y Lambert (1975). Desarrollo de la Capacidad Creadora El rol del maestro no es pasivo. La estimulación de la mente del niño no esperando una respuesta o solución predeterminada, proporciona al pequeño la mayor oportunidad para desarrollar su creatividad.</p>
<p>Lowenfeld y Lambert (1975). Desarrollo de la Capacidad Creadora Los niños desarrollan ideas originales en una atmósfera que estimula la creatividad. La situación del salón de clase debe ser suficientemente flexible y libre como para permitir a los pequeños la expresión de sus propias ideas.</p>	<p>Lowenfeld y Lambert (1975). Desarrollo de la Capacidad Creadora Aunque, por lo general, consideramos que el arte comienza para el niño cuando hace la primera raya en un papel, en realidad empieza mucho antes, cuando los sentidos tienen su primera contacto con el medio y el niño reacciona ante esas experiencias sensoriales...es una base para la producción de formas artísticas, ya sea en el nivel de un niño o en el de un artista profesional.</p>

Beneficios del dibujo libre

- Estimula percepción y creatividad.
- Ayuda al desarrollo de sus movimientos corporales.

- Ayuda al desarrollo de la coordinación óculo-manual.
- Es el medio de expresión de los niños(as). Sobre todo cuando aun no se comunican verbalmente.
- Actividad de autoconocimiento

El lenguaje

La adquisición del lenguaje es uno de los pasos más duros, y a la vez más importantes, que el niño debe dar en el estadio preoperatorio. Piaget (1967) afirmó que el lenguaje es esencial para el desarrollo intelectual en tres aspectos:

1. El lenguaje nos permite compartir ideas con otros individuos y, de este modo, comenzar el proceso de socialización. Esto, a su vez, reduce el egocentrismo.
2. El lenguaje ayuda al pensamiento y a la memoria, pues ambas funciones requieren la interiorización de acontecimientos y objetos.
3. Quizá lo más importante, el lenguaje permite a la persona utilizar representaciones e imágenes mentales, o pensamientos, al realizar "experimentos mentales".

Se puede apreciar, pues, que el pensamiento Simbólico que aparece en el estadio preoperatorio del desarrollo procede en gran parte del desarrollo del lenguaje del niño.

Por qué niños y niñas creativos

Aprender a conocer:	Aprender a hacer:	Aprender a convivir
<p>Aprender a reconocerse a sí mismo como parte diferente y, a su vez, integrante de su entorno inmediato.</p> <p>Aprender a valorar diferencias y similitudes de género.</p> <p>Es capaz de comunicarse.</p> <p>Se inicia en la identificación de palabras escritas.</p>	<p>Se expresa creativamente a través de actividades artísticas.</p> <p>Es capaz de realizar actividades y juegos que requiere de grandes movimientos y de destrezas motoras finas.</p> <p>Utiliza materiales disponibles como medio para su aprendizaje.</p> <p>Aplica procesos de pensamiento, experiencias y conocimientos.</p> <p>Planifica acciones; desarrolla la actividad y comenta lo que hizo.</p> <p>Participa con otras personas en actividades y creaciones colectivas.</p>	<p>Se identifica como persona</p> <p>Participa en trabajos en grupo.</p> <p>Se muestra como ser original y creativo, capaz de demostrar curiosidad y espontaneidad en sus acciones, tiene iniciativa y toma decisiones acordes a su edad.</p> <p>Desarrolla una conciencia ecológica de amor por la naturaleza.</p> <p>Comienza a conocer sus emociones.</p>

Dentro de las Finalidades y Objetivos de la Educación Inicial encontramos:

Formar niños y niñas, sanos(as), participativos(as), creativos(as), espontáneos(as), capaces de pensar por sí mismos(as), de tomar decisiones, de resolver problemas y de desenvolverse armónicamente en diferentes contextos. Con valores de identidad personal, cultural, local y nacional, de respeto y de cuidado del entorno, de amor por el trabajo, de libertad y de justicia, de honestidad, de comprensión, de tolerancia y convivencia. (pág. 50)

Propiciar experiencias de aprendizaje que permitan a los niños y niñas, fortalecer sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico para que sean autónomos(as), creativos(as), dignos(as), capaces de construir conocimientos, de comunicarse, participar en su entorno libre y

creativamente, cooperar y convivir con tolerancia y respeto por los demás. (pág. 51)

Extraído de Currículo de Educación Inicial 2005

ANEXO 4:

Álbum de Técnicas Grafo Plásticas
Realizado por María Fernanda García

La mancha

Inicio: La maestra empieza la sesión mostrándoles a los niños(as) los colores primarios, y preguntar sus nombres y qué objetos del salón son de esos colores, luego pregunta qué cosas son verdes, naranjas, moradas. Cuando los niños(as) terminan de responder la maestra les dice que vamos a unir los colores primario a ver qué pasa, la maestra coloca dos colores primarios en una hoja, la dobla por la mitad y aplasta un poco, buscando que las pintura se unan, al abrir la hoja quedará "la mancha" y el nuevo color creado.

Desarrollo: La maestra les dice a los niños(as) que ellos mismo harán sus creaciones, la maestra separa al salón en pequeños grupos, les entrega hojas y pintura: ¿qué color quieren crear?, ¿qué creen que pase si uno el amarillo con el azul?.. y así todas las combinaciones posibles, cuando los niños(as) hagan sus creaciones la maestra les muestra que aparte de que crearon un color también crearon una forma que es igualita de los dos lados y que si se recorta puede que parezca una mariposa, la maestra le dice a los niños(as): qué les parece si creamos una mariposa, o cualquiera otra imagen que vean en nuestra mancha. La maestra ayuda a cada niño(a) a dibujar con un lápiz sobre la mancha, una vez seco, la imagen que hayan observado. Y luego lo ayudan a recortarlo.

Cierre: Cuando ya todos (os) los niños(as) tengan su dibujo, la maestra crea una especie de rueda para que cada niño(a) exponga lo que hicieron y cómo lo hicieron. Se les pregunta ¿de qué color es?, ¿con qué colores lo crearon? Luego de esto la maestra saca un papel bond donde todos van a crear una imagen gigante.

Pintura Soplada

Inicio: La maestra inicia la sesión con una rima sobre "soplar", (mientras se canta la canción se hace la mímica de soplar):

Sopla, sopla que vamos rellenando

Sopla, sopla, que vamos dibujando

Sopla, sopla que vamos terminando

Una obra de arte que hicimos soplando.

Cuando todos los niños se sepan la rima la profesora les pregunta: ¿alguien sabe que es una obra de arte?, ¿quieren hacer una?, ¿la hacemos soplando como la canción?

Desarrollo: La maestra les enseña a los niños(as) la pintura e intenta soplar la pintura que está espesa, la maestra dice: e cuesta mucho soplar esta pintura. ¿qué tiene esta pintura que no me deja soplar bien?, ¿Cómo la ponemos más suavcita?, ¿será que esta espesa?, ¿qué es espeso?, ¿cómo la podemos cambiar para que sea más suavcita?. Para que pueda correr más fácil por la hoja. Con ayuda de las respuestas de los niños y la maestra se llega a la conclusión de que la tenemos que mezclar con un poquito de agua. La maestra les pide ayuda a los niños(as) para colocar en un vaso, pintura mezclada con un poquito de agua. Una vez terminada la mezcla la maestra muestra ahora cómo corre mejor la pintura, y le dice a los niños que coloque pintura en la hoja y la empiecen a soplar. Todo esto siempre con ayuda de la maestra, mientras los niños(as) están soplando la maestra va cantando la canción y les dice que pueden girar la hoja para poder soplar en diferentes direcciones.

Cierre: Cuando los niños(as) hayan terminado su obra de arte, la maestra les pide que se laven las manos mientras se seca la hoja. Cuando ya está un poco seca, la maestra les pide que miren bien su obra de arte y que vean qué forma, cosa o animal puede parecerse a su obra, ella empieza mostrando la de ella y va diciendo lo que puede parecer (como buscar formas en las nubes). Poco a poco los niños(as) irán imaginando también, la maestra los debe ayudar a buscarle una o varias formas a sus obras de arte con preguntas mediadoras como; ¿será que es un dinosaurio?, esto

parece un caballito de mar. Etc. Una vez que ya hayan conseguido una o varias formas pueden definirla con un arcador para que se identifique mejor.

Pabilografía

Inicio: la maestra empieza la sesión preguntándole a los niños(as): ¿sabes lo que es un pabilo?, ¿qué pasa si llenamos el pabilo de pintura?, ¿podremos pintar con él?, ¿qué les gustaría pintar con el pabilo?, ¿quieren aprender a pintar con él?

Desarrollo: la maestra les dice a los niños(as) que van a realizar una composición entre todo el salón, todos van a realizar un dibujo sobre los colores que conocen para colocarlo en la cartelera, la cual se llamará “mis colores favoritos”, cada uno va a tomar un pabilo y el color de pintura que más les guste. La maestra les enseña la técnica y deja que los niños(as) pinten las hojas que quieran.

Cierre: al finalizar la actividad la maestra le pide a cada niños(as) los dibujos que hicieron y a media que los niños(as) van diciendo el color que escogieron, se les pide que expresen el color que escogieron, cómo se sintieron en la actividad, qué otros objetos tienen ese mismo color, la maestra irá pegando cada dibujo en la cartelera.

Otras preguntas mediadoras pueden ser: ¿podemos utilizar otros materiales que se parezcan al pabilo para pintar? ¿cuáles? ¿Ven algunas formas en sus creaciones?

Tiza Mojada

Inicio: la maestra empieza la clase diciéndole a los niños(as) que miren todo lo que hay a su alrededor y que escojan dos objetos, la maestra a medida que los niños(as) están observando les va preguntando de qué color es cada objeto y qué forma tienen.

Desarrollo: la maestra les dice a los niños(as) que escojan dos de esos objetos que vieron dentro del salón, les entrega tiza y una hoja tamaño doble carta a cada uno, y les dice que dibujen ese objeto con la tiza en la hoja, a medida que los niños(as) lo dibujan la maestra va haciendo preguntas como. ¿Qué vas a dibujar?, ¿de qué color es?, ¿qué forma tiene?. Cuando todos los niños(as) hayan dibujado la maestra les dice que ¿qué pasaría si mojamos la tiza?, ¿ahora cómo es el color?, ¿más oscuro?, ¿más claro? Luego de que los niños terminan, la maestra les dice que ahora van a dibujar el otro objeto que seleccionaron pero de la manera en que ellos quieran, con la tiza seca o mojada.

Cierre: la maestra se sienta en el piso con los niños(as) y les pregunta a cada uno: ¿Qué dibujaste?, ¿de qué color es?, ¿qué forma tiene?, ¿qué otras cosas son de ese mismo color?, ¿te gustó más la tiza mojada o la seca?, ¿qué otra cosa quieres pintar?

Salpicado

Inicio: la maestra inicia la sesión con una pequeña canción sobre las “gotas”

Si cae una gotica no nos mojamos

Si caen dos goticas seguimos sequitos

Si caen tres goticas si nos preocupamos

Y si caen más goticas ahí si nos mojamos

Después de que los niños(as) practiquen la canción la maestra les dice que vamos a llenar de goticas una hoja como si hubiera llovido muchísimo, pero primero los niños(as) tienen que dibujar en una hoja dónde les gustaría estar cuando llueve, si en la casa, o en el colegio o en el parque para mojarse o en donde ellos quieran.

Desarrollo: Luego de que los niños hagan su dibujo la maestra les dice que ahora van a colocar la lluvia en el dibujo pero de una manera muy divertida, la maestra le da un cepillo de dientes a cada uno y vasos con pintura ligada con agua, les enseña la técnica y les dice que la hagan.

Cierre: cuando los niños(as) hayan terminado el dibujo la maestra les pregunta a cada uno, por qué le gusta estar en ese lugar, si le gusta la lluvia, qué hace cuando llueve muy fuerte, etc.

Dáctilo Pintura

Inicio: la maestra empieza la sesión con una rima sobre las “manos”

5 dedos tiene una, 5 dedos tiene la otra

Las mancho con pintura, para dibujar una bota

5 dedos tiene una, 5 dedos tiene la otra

Dibujo y dejo mi huella

Pues divertirme es lo que importa

Al finalizar la rima, después de repetirla varias veces, la maestra pregunta ¿de quién estamos hablando?, ¿qué es un bota?, ¿qué es una huella? Después de que los niños(as) respondan con ayuda de preguntas mediadoras de la maestra, se llega a la conclusión de que hablamos de las manos y que con ellas podemos dibujar muchas cosas y de todos los colores que queramos.

Desarrollo: la maestra, previamente ha forrado todas las paredes del salón con papel bond y algunas partes del piso, y les indica a los niños(as) que se manchen con pintura las manos, del color que quieran, y dibujen en el papel que está pegado a las paredes y al piso, lo pueden hacer más de una vez con diferentes colores. La maestra debe estar pendiente de que los niños logren dejar su marca en las hojas y que dibujen lo que quieran con sus manitos.

Cierre: una vez que los niños(as) hayan terminado y se hayan lavado las manos. La maestra hace un recorrido con los niños(as) por todo el salón y pregunta qué hizo cada uno, a qué se parecen las manchas que hicieron, qué color es este, qué color les gustó más y les dice que esa será la nueva cartelera del salón, y que se llamará "Mis Manos Creadoras". Hacer que los niños sepan que sus creaciones forman parte del salón lo hace pensar que son importantes para su propio salón.

Pintura Mágica

Inicio: la maestra empieza la clase dándole a los niños(as) unos sombrero de magos, que previamente hicieron los niños con material reciclable, la maestra les dice que ese día serán magos y que le truco será cambiar el color de una hoja.

Desarrollo: la maestra les entrega a cada niño(a) una hoja tamaño doble carta forrada con papel crepe de color rojo (puesto que es el color con el que mejor queda la actividad). La maestra les dice a los niño (as) que se truco será cambiar ese color a blanco o amarillo clarito pero que primero les entregará la varia mágica, la cual será un hisopo, si se puede se decora el hisopo con cinta adhesiva de colores. La maestra les dice que intenten cambiar el color de la manera que quieran, con palabras mágicas, cerrando los ojos y deseándolo, como ellos crean que se pueda cambiar. Cuando se vea que el color no ha cambiado la maestra les dice que ella tiene un líquido mágico que hará que cambie de color y que se los puede prestar. La maestra ayuda a los niños(as) a usar el cloro para que no se manchen. Cuando los niños(as) vean el cambio de color del papel, la maestra les indica que dibujen lo que quieran pero con cuidado para que el papel no se rompa.

Cierre: la maestra coloca ahora varios papel bond en el piso forrados con papel crepe y les entrega a los niños(as) algodones de diferentes tamaños para que hagan magia en él. Hay que recordar tener mucho cuidado a la hora de trabajar con el color.

Otras preguntas mediadoras: ¿Por qué será que se puso como blanco, ¿dónde colocamos cloro?

¿En casa utilizamos cloro?, ¿para qué lo utiliza mami o papi?

Pintura Fantasma

Inicio: la maestra empieza la sesión diciendo que; hoy todos vamos a convertir en detectives y vamos a descubrir lo que nuestro compañero piensa... a ver quién me dice ¿qué es un detective?, ¿lo han visto?, ¿qué hacen ellos?... una vez respondidas las interrogantes la maestra ayuda a llegar a la definición real, y a informarles a los niños(as) que hoy todos vamos a dibujar algo; un animal, una cosa, líneas, personas etc, lo que quieran, pero va a ser un secreto, y por eso lo vamos a dibujar en un papel blanco con creyón blanco...para que nadie lo puede ver, sólo cada uno de ellos en su imaginación, la maestra ¿cómo haremos para descifrar lo que cada uno piensa?, ¿cómo puedo descubrir lo que mi compañero dibujo?.. Hay que ser un buen detective para lograrlo...¿qué podemos hacer?, al terminar de escuchar las respuestas de los niños(as), la maestra dice; yo tengo una fórmula secreta para ayudarlos a conocer lo que su compañero dibujó ¿Quieren saberla?

Desarrollo: una vez que todos los niños(as) hayan dibujado la maestra les dice que recuerden muy bien lo que dibujaron y que los escondan en cualquier lugar del salón, no tan escondido pero si lejos de ellos, la maestra los ayudará a colocarlos debajo de las sillas, entre los libros, en el baño, entre otros lugares, una vez escondidos todos los dibujos la maestra muestra el papel crepe(de diferentes colores) y el agua y dice; estos son los mareasles que usaremos para descubrir lo que nuestro amiguito piensa. ¿Cómo creen que puedan usarse?... cuando los niños respondan se verá si lograron ver cómo funciona la técnica y si no, la maestra buscará la manera de llegar a lo correcto y dirá; muy bien niños(as) vamos a mojar el papel crepe y pasarlo por encima del dibujo de su compañero... ahora todos vamos a sentarnos y uno por uno buscará un dibujo en el salón, que no sea el suyo (para esto la maestra debe estar pendiente de saber en dónde puso cada niño su dibujo. Cuando cada niño tenga un dibujo se empieza la técnica, para esto los trozos de papel

crepe ya deben estar cortados. Poco a poco se irá descifrando el dibujo, la maestra lo muestra y pregunta ¿qué será esto?, ¿de quién crees que sea este dibujo?, cuando se consiga al dueño del dibujo, él será el próximo en descifrar el dibujo.

Cierre: cuando todos los dibujos ya hayan sido descifrados, la maestra hará las siguientes preguntas; ¿les gustó ser detectives?, ¿qué aprendimos hoy?, ¿qué pasa si en vez de usar creyones usas colores?. Se hace la prueba y se ve que no se puede lograr la actividad... ¿qué le pasó al papel crepe? ¿Podemos pintar con el papel crepe mojado?... ahora la maestra en una hoja de papel bond, hará un dibujo gigante y todos los niños(as) agarrarán un trozo de papel crepe mojado y van a descifrar qué dibujó la maestra, si el grupo es muy grande se puede separar en dos y la maestra hace dos dibujos, o los que sean necesarios, la maestra puede dibujar algún animal o alguna frase significativa, o palabras como “gracias”, “por favor”, “respetar”.. entre otras, apra así pasar al tea de los buenos modales o a los valores.

Frotado

Inicio: la maestra inicia la sesión mostrando a los alumnos diferentes objetos, como por ejemplo: tacos de madera, lego, red de pescar, piedra, cartón, y les pregunta a los niños(as) ¿cuál es la diferencia de cada uno de los objetos aparte de su uso?, ¿cómo podemos diferenciarlos?, ¿cuál es su forma?. Con ayuda de las respuestas de los niños(as) y de lo que diga la maestra, se llegará a la conclusión de que las texturas de todos son diferentes, a continuación la maestra les dice a todos los niños(as) que toque las diferentes texturas que podemos encontrar en el salón, la maestra empieza a tocar la pared, el piso, la cartelera, el corcho, las tuberías, entre otras cosas para que los niños(as) también lo hagan. Mientras esto suceda la maestra va diciendo comentarios y preguntas mediadoras como; la pared es muy suave, no se parece la corcho o si?, ¿cuál fue la textura más suave y más dura que tocaste?, entre otras preguntas, Una vez terminada esa actividad la maestra les dice a los niños(as) que, haremos una cartelera gigante que se llamará “Todas las texturas de mi salón“, pero ¿cómo podemos poner todas esas texturas en una cartelera?, ¿ cómo pasar los huequitos de la red pescar a un papel?...

Desarrollo? Cuando los niños(as) termine de responder a lo que la maestra preguntó, la maestra los ayudará a buscar la solución mostrando papel y creyones... les dirá a los niños(as) que escojan un papel y un creyón del color de su preferencia y que coloquen el papel encima de cualquier textura, podemos empezar con la red de pescar y el taco de madera para que se logre observar la diferencia de la imagen, una vez que los niños hagan el primer frotado, la maestra les dirá que busquen todas las texturas que hay e el salón, todo esto con un acompañamiento para evitar que los niños(as) pinten las paredes, sino que se centren más en la imagen que sale cuando hacen el frotado, los niños(as) pueden usar varas hojas y en una misma hoja tener varias texturas. Al terminar los invitamos a tocar sus creaciones.

Cierre: cuando los niños(as) terminen de frotar todas las texturas que quieran, damos paso a realizar la cartelera, todos los niños pegarán sus creaciones en hojas de papel bond las cuales serán pegadas en la cartelera. Nos vamos a sentar todos en el piso del salón y cada uno va a mostrar sus creaciones y va a decir de dónde sacó cada textura, cómo lo hizo, cómo se sintió. Al finalizar vemos cuáles texturas se parecen y cuáles no.. luego de esto se colocan en la cartelera para que pasen a formar parte del salón.

Pintura que corre

Inicio: la maestra empieza la sesión mostrándole a los niños(as) música clásica, les pide que cierren los ojos y les pregunta cómo se sienten, si les da ganas de bailar o de dormir, si la disfrutan... y se les invita a que hagan todo lo que les provoque. Sin que los niños(as) se den cuenta la maestra cambia el género de la música, por una más movida, estilo Rock and Roll. La maestra grita y empieza a saltar, a correr, y le pregunta a los niños(as) qué sienten ahora, quieren bailar, o mejor nos relajamos?, corremos, saltamos, nos alborotamos...una vez que hagamos todo esto, nos calmamos y la maestra pregunta cómo se sintieron con la música, cuál les gustó más, cuál es más rápida y cuál es más lenta. Al finalizar de dialogar se les pregunta a los niños(as) si quieren dibujar esa música, cómo lo podrían hacer...

Desarrollo: cuando los niños respondan la maestra los dejará con la duda y les dirá que ellos mismo van a dibujar música, les entrega a cada niño(a) una tapa de caja de zapato con una hoja adentro y con 2 metras embarradas de ténpera, la maestra les dice que no pueden soltar la tapa, que no pueden dejar que las metras se caigan y que tiene que moverse según lo que sientan con cada tipo de música, les coloca la música clásica y los niños(as) empezarán, seguramente

lentamente, la canción durará, aproximadamente 10 segundos, todo esto siempre con ayuda de la maestra y de la auxiliar, después de eso la maestra ayudará a los niños(as) a que saquen las metras y la hoja de la tapa y que coloquen otra hoja blanca, la maestra volverá a embarrar las metras, pero ahora colocará música será muy rápida la maestra y la auxiliar deben estar pendientes de que las metras no caigan, al finalizar los 10 segundos de música la maestra les pedirá a los niños(as) que tengan en la mano sus dos dibujos.

Cierre: cuando todos los niños(as) tengan sus dibujos en las manos nos centraremos en el piso del salón y se preguntará a cada uno qué diferencia tienen sus dibujos, cuál de las dos canciones te gustó más, qué pasa si ponemos metras más pequeñas o más grandes.. les gustó dibujar la música... con qué otro tipo de música lo podemos hacer... todos los dibujos pueden formar parte de la cartelera "yo dibujo la música".

Huella

Inicio: la maestra empieza la sesión diciéndole a los niños(a) que se vean las manos, pero que se las vean muy bien, la maestra pregunta: ¿ven esas líneas que están en sus manos?, ¿saben que esas líneas sólo las pueden tener ustedes?, ¿sabían que esto que tenemos se llama yema?, Todas las manos son diferentes por más parecidas que parezcan. La maestra empieza a hacer comparaciones entre las manos y hasta con la de ella, busca que los niños vean las diferentes de cada uno. La maestra termina diciendo. ¿qué les parece si dejamos que nuestras yemas pinten lo que nosotros queramos?. Podemos observar las yemas con la lupa.

Desarrollo? La maestra coloca hojas de papel bond en el piso y separa a los niños(as), para que en cada hoja de papel bond queden 3 niños(as). Se les dice que mojen las yemas de sus dedos con la pintura del color que deseen y que hagan muchas marcas en la hoja, que las hagan con todos sus dedos y que vayan dibujando todo lo que quieran, pero usando sus yemas. Para esto la maestra ayuda a que se use toda la yema de dedo, si es posible también se hace con los dedos de sus pies. De esas creaciones pueden salir pajaritos, gusanitos, muñequitos, que después pueden tomar una mejor forma bordeándolos con marcador, esto también lo hace el niño(a).

Cierre: al finaliza la actividad la maestra va preguntando ¿ qué dibujaron?, ¿ven las líneas de sus dedos en los dibujos?, esas son sus huellas y son diferentes a todas las demás, las de sus pies también son diferentes, ustedes son únicos en el mundo. Y se termina la clase con una rima.

Las huellas de mis manos y las huellas de mis pies

Me hacen ser diferente y único a la vez

Si quieres míratelas tu también

Así te dará cuenta de que son diferentes nuestras manos y pies.

Se recomienda que la pintura no esté tan espesa para que se logre observar la huella

Sellos esponjados

Inicio: la maestra inicia la sesión mostrando a los niños(as) una caja grande de esponjas, les dice a los niños(as) que metan las manos y que sientan las esponjas, pero sin verlas, mientras ellos las tocan la maestra les va preguntando ¿qué sientes?, ¿cómo se sienten?, ¿qué creen que sea? Cuando los niños hayan terminado de responder y se llegue a la respuesta correcta, se muestran las esponjas y se les dice que haremos una obra de arte con ellas.

Desarrollo: en el piso del salón habrá suficiente papel bond como para separar a los niños(as) en grupos de 4, y que cada grupo tenga un papel bond, la maestra les da a cada grupo esponjas y pintura y les enseña cómo mojar la esponja con pintura para que no se les chorree y puedan plasmar lo que quieran en la hoja. Los niños(as) también pueden hacer sus propias esponjas, si a las esponjas las cortan con tijeras, les dan la forma que ellos quieran, siempre con ayuda de la maestra.

Cierre: cuando los niños(as) hayan terminado de dibujar sobre el papel bond con la esponja, de seguro las manos les quedarán con pintura también así que pueden dejar la huella de sus dedos también en el papel bond. Cuando el papel bond ya esté seco la maestra comienza a pegarlo en la cartelera, cuando ya esté pegado, todos los niños se sentarán alrededor o cerca de ella y señalarán lo que hicieron y el color que tiene. La maestra hace preguntas de retroalimentación como ¿qué materiales usamos?, ¿ qué forma le dieron a sus esponjas?, ¿qué colores usaron para pintar?

Teñido

Inicio: la maestra empieza la sesión mostrándole a los niños el ZUKO o TANG, o la gelatina en polvo, les dice que esto es polvo mágico, que sabe riquísimo, “este polvo mágico sabe muy rico ¿quieres probar?, ¿a qué sabe?, ¿es gusta?, ¿qué color es este? ¿quieres saber por qué es mágico?. Con este polvo mágico podemos darle color a estas servilletas, quieres ponerle color mientras seguimos probando los diferentes sabores?

Desarrollo: la maestra les muestra a los niños(as) cómo hacer la mezcla, les pide ayuda para mezclar en un vaso un poco de agua con el polvo mágico. La maestra dice: “vamos a poner una esquina de la servilleta en el agua de color, ¿qué le pasó a la servilleta?, ahora ¿de qué color está?, vamos a meter la otra esquina en otro color, ahora cada uno va a agarrar una servilleta y le va a dar color. La maestra los ayuda para que los niños(as) pinten las esquinas, la maestra pregunta cómo podemos darle color al centro de la servilleta, si inicia a doblarla para poder pintarlo.. luego se dobla más veces, para poder lograr una servilleta totalmente pintada. Al terminar se pregunta qué le ocurrió a la servilleta, qué colores tiene, a qué huele... entre otras preguntas para mediar la actividad.

Cierre: cuando todos los niños(as) tengan todas su servilletas de color, la maestra indica que se sienten en círculo en el salón y que cada uno se para y diga qué color hay en su servilleta , qué color le gustó más, en cuanto a sabor y color. Con la servilleta pintada se pueden hacer unas bellas mariposas. Sólo se necesita la servilleta pintada y un alambre de chenil. Una vez las servilletas estén secas los juntamos al centro, tomamos un chenil y lo colocamos en el centro para poder girarlo arriba (la cabeza de la mariposa y antenas), se arregla la servilleta (las alas) y se mejora la forma. Estas pueden servir para decorar el aula con ayuda de un nylon.

Sellos

Inicio: la maestra empieza la sesión mostrando puros vegetales secos y vegetales que no se terminaron de cómo como: la papa, el pimentón, la zanahoria y dice ¿quién sabe qué es un vegetal?, ¿saben qué vegetales son estos?, ¿lo reconocen?, ¿lo han probado?, ¿de qué color es?. Ya no podemos comer estos frutos porque ya están muy viejos, pero podemos hacer algo divertido, ¿quieren saber?

Desarrollo: la maestra muestra a los niños(as) sellos normales que tengan en el salón y les dice a los niños para qué sirven estos... qué les parece si transformamos estos vegetales en sellos, posteriormente la maestra busca tijeras para que los niños puedan cortar los diferentes vegetales en diferentes formas. Una vez que los niños(as) les hayan dado a los vegetales diferentes formas, la maestra les dice que ahora si los podemos usar como sellos. Se buscan hojas (de reciclaje) y pintura para cada niño(as), para que colorean con el sello que quieran y del color que quieran.

Cierre: cuando ya todos los niños hayan plasmado sellos en sus hojas, la maestra busca un corcho gigante y se van a ir pegando con un chinche todas las hojas mientras que los niños(as) nos dicen ¿ con qué hicieron el dibujo?, ¿qué vegetal utilizaron?, ¿ qué color?, ¿cuál les gustó más?. La maestra debe recordar que usamos materiales que ya se iban a botar, que ya no iban a servir, que estamos usando algo por segunda vez. Esta técnica es buena forma de entrar al mundo del reciclaje. La sesión termina con una rima.

Qué lindo nos quedo nuestro dibujo

Lo mejor de todo es que lo hicimos y cuidamos al mundo

Reciclamos hojas y vegetales

Mientras dibujamos cosas y animales

Tiza mojada en lija

Inicio: la maestra empieza la sesión mostrándole a los niños(as) una caja de lijas y de tiza y les dice que vamos a escribir entre todos las característica que tiene cada uno, por ejemplo el color, la textura, el tamaño, a qué se parece, para qué sirve. Después de esto la maestra empezará a decir todas las características de la tiza, por ejemplo, y al final preguntara ¿quién soy? Como si fuera una adivinanza. La maestra sigue diciendo características para que los niños se integren, al final se terminarán haciendo adivinanza de muchos objetos del salón. La maestra les explica qué es un adivinanza y se muestran adivinanza populares.

Desarrollo: la maestra entrega a los niños(as) lijas y tizas y les dice que dibujen con la tiza un poco mojada sobre la lija uno o varios objetos a los cuales quieran sacar una adivinanza. También se les pregunta cómo ven el color de la tiza cuando se moja.

Cierre: los niños(as) dicen las características del objeto que dibujaron, con ayuda de la maestra, para que los demás niños(As) puedan adivinarla, al final el niño muestra su dibujo.

Preguntas mediadoras

¿qué le pasó a la tiza cuando se mojó?, ¿qué color utilizaron?, podemos pintar con tiza mojada en otro papel?