

**El dibujo como estrategia pedagógica que potencia la dimensión socioafectiva
en el preescolar**

Delia Liset López Valencia

Universidad Católica de Manizales
Facultad de Educación.
Maestría en Educación.
Manizales, Colombia

2016

Dedicatoria

Dedico esta obra de conocimiento a todos los que creyeron en mí, porque eso me motivó a seguir adelante; y a los que no, porque eso me hizo más fuerte.

Agradecimientos

Gracias a Dios, por la fortaleza; a mis hijos y a mi madre, por creer en mí; y a ti, mi luz en el camino.

Resumen

El dibujo es magia, complejidad, integración de conocimientos y habilidades, historia personal, relación del yo con el otro y con lo otro, en fin, es una condición de posibilidad para expresar desde diferentes formas de representación el universo personal y de los niños. Con el propósito de identificar estas posibilidades pedagógicas se presenta la obra de conocimiento titulada “El dibujo como estrategia pedagógica que potencia la dimensión socioafectiva en el preescolar”.

La metodología seleccionada para esta investigación, es de corte cualitativo, perspectiva compleja y respaldada en una estrategia investigativa fundamentada en un estudio de caso, con el apoyo de la investigación, acción, participación (IAP). Se utiliza como técnica de trabajo el taller participativo con los lineamientos de cero a siempre cuyos cuatro momentos están enmarcados en el dibujo como acto complejo para potenciar el logro de la dimensión socioafectiva.

La indagación investigativa se concibe como una aventura intelectual en 5 territorios de búsqueda, proponiendo una dialogicidad compleja de autores, estancia con la realidad y organización creadora del conocimiento, partiendo de tres categorías de análisis y significado: la primera es la visión multidimensional del desarrollo socioafectivo, de la que se derivan tres subcategorías: el yo, el otro y lo otro; sujeto biopsicoecoautosociocultural y el mundo emocional infantil. La segunda es estrategias pedagógicas potenciadoras, con dos subcategorías: entornos significativos y expresión infantil emancipada. Por último, el acto complejo del dibujo como manifestación de goce subjetivo contempló tres subcategorías: enfoque multidimensional, pluriperspectivo y dialógico del dibujo; una nueva racionalidad ética, estética y plástica y relatos autobiográficos que se dibujan en policromías de trazos y colores.

Entre los principales hallazgos se encuentra la importancia que tiene para el pedagogo poner a hablar el dibujo, estimulando en el niño elementos de interacción social y conversación fluida. Todo esto por cuanto el dibujo infantil despliega la potencia implicada en la actividad del sujeto-objeto – sujeto - contexto, emancipa la palabra, es polisémico, crea y recrea los espacios de lo pensado y lo no pensado, significa sus aprendizajes y permite observar la intangibilidad de lo tangible que se expresa materialmente y la implementación de talleres participativos con los niños, siguiendo los lineamientos de cero a siempre, favorece la integración de tres instrumentos que propician la observación, la estancia con los sujetos y el registro sistemático de los resultados.

Palabras claves

Estrategias pedagógicas, dibujo complejo, preescolar, relatos, socioafectiva.

Abstract

The drawing is magic, complexity, integration of knowledge and skills, personal history, the relation with me, with the other and with the other things; anyway, it is a condition of possibility to express since different forms of representation from personal universe of children. With the purpose of identifying these pedagogical possibilities, knowledge work entitled “Drawing as a teaching strategy that promotes socio-affective dimension in preschool” is presented.

Selected for this research methodology is qualitative, and designed based on the budgets of the research-action-participation. It is used as the working technique participatory workshop with the guidelines of zero to forever, whose four moments are framed in the drawing as complex act to enhance the achievement of the socio-affective dimension.

The investigative inquiry is conceived as an intellectual adventure in five territories search, proposing a complex dialogicity of authors, stay with reality and creative organization of knowledge, based on three categories of analysis and meaning: the first is the multidimensional vision of socio-affective development, of which three subcategories are derived: the self, the other and the other; subject biopsicoecoautosociocultural and child emotional world. The second is teaching strategies potenciantes, with two subcategories: significant environments and childish expression emancipated. Finally the complex act of drawing as a manifestation of subjective enjoyment contemplates three subcategories: multidimensional approach, drawing pluriperspectivo and dialogic; a new ethic, aesthetic and plastic rationality and autobiographical stories that are drawn in polychrome lines and colors.

Among the main findings is the importance to put pedagogue speak the drawing, stimulating the child elements of social interaction and conversation flowing. All this because the child's

drawing displays the power involved in the activity of the subject-object – subject-context, emancipate the word is polysemous, creates and recreates spaces than previously thought and not thought of, means their learning and allows us to observe the intangibility of the tangible expressed materially and implementation of participatory workshops with children, according to the guidelines of zero to always favors the integration of the three instruments that encourage observation, stay with the subjects and the systematic recording of results.

Key words

Teaching strategies, complex drawing, preschool, stories, social affective.

Tabla de Contenidos

Resumen.....	iv
Abstract.....	vi
Lista de tablas	x
Lista de figuras.....	x
Territorio 1. Tópicos de Indagación.....	12
Introducción	12
Estado del Arte.....	18
Plano gnoseológico	27
Territorio 2. Intereses de Investigación	31
Pregunta crucial y derivadas	31
Pregunta crucial.	31
Preguntas derivadas.	31
Quid problémico	32
Descripción y fundamentación del problema	34
Justificación	38
Intereses gnoseológicos	40
Objetivo General.....	40
Objetivos Específicos.....	40
Territorio 3: Fundación epistémica compleja	41
Visión multidimensional del desarrollo socioafectivo.....	41
El yo, el otro y lo otro.	41
Sujeto biopsicoecoautosociocultural.....	49
El mundo emocional infantil.....	52
Estrategias pedagógicas potenciadas	56
Entornos significativos.....	56
Expresión infantil emancipada.....	59
El acto complejo del dibujo como manifestación de goce subjetivo	65
Enfoque multidimensional, pluriperspectivo y dialógico del dibujo.	65
Una nueva racionalidad ética, estética y plástica.....	70
Relatos autobiográficos que se dibujan en policromías de trazos y colores.	73
Territorio 4. Dialogicidad compleja – Habitancia con la realidad.....	81
Enfoque de la investigación	84
Los protagonistas (participantes)	90
Medios para la captura de los datos (instrumentos).....	92
Observación.	93
El registro.....	95
Estancia con los actores (talleres).....	96
Organización creadora de los datos	99
Resultados de la observación.	102
Los talleres (la estancia).....	108
Resultados del registro.....	114
Territorio 5. Organización creadora del conocimiento	190

Categorías de significado.....	192
Visión multidimensional del desarrollo socioafectivo.....	192
Estrategias pedagógicas potenciadoras.....	199
El acto complejo del dibujo como manifestación de goce subjetivo.....	202
Cierre apertura.....	208
Conclusiones.....	210
Lista de referencias.....	213
Apéndices.....	225
Apéndice A: Matriz datos de referencia y análisis de antecedentes.....	225
Apéndice B: Consentimientos informados.....	260
Apéndice C: Diario de campo.....	262
Apéndice D: Registros del momento de la creación.....	263
Apéndice E: Talleres.....	264

Lista de tablas

Tabla 1. Observaciones inscritas en la categoría visión multidimensional del desarrollo socioafectivo.	103
Tabla 2. Observaciones inscritas en la categoría estrategias pedagógicas potenciadoras.	104
Tabla 3. Observaciones inscritas en la categoría el acto complejo del dibujo como manifestación de goce subjetivo.	106
Tabla 4. Desarrollo del taller 1: Mis amigos.	109
Tabla 5. Desarrollo del taller 2: La familia.	109
Tabla 6. Desarrollo del taller 3: Las emociones.	110
Tabla 7. Desarrollo del taller 4: Responsabilidad con el entorno.	111
Tabla 8. Desarrollo del taller 5: Los derechos de las niñas y de los niños.	112
Tabla 9. Desarrollo del taller 6: Resolución de conflictos.	112
Tabla 10. Desarrollo del taller 7: El lugar donde vivo.	113
Tabla 11. Desarrollo del taller 8: Yo soy.	114
Tabla 12. Registros del momento de la creación del taller 1.	117
Tabla 13. Registros del momento de la creación del taller 2.	127
Tabla 14. Registros del momento de la creación del taller 3.	140
Tabla 15. Registros del momento de la creación del taller 4.	154
Tabla 16. Registros del momento de la creación del taller 5.	163
Tabla 17. Registros del momento de la creación del taller 6.	168
Tabla 18. Registros del momento de la creación del taller 7.	174
Tabla 19. Registros del momento de la creación del taller 8.	182

Lista de figuras

Figura 1. Plano gnoseológico..... 27
Figura 2. Porcentajes de caras felices dibujadas en cada escena 139

Territorio 1. Tópicos de Indagación

Introducción

El dibujo es por sí mismo un universo expresivo, en el que lo tangible e intangible se fusiona para crear imágenes, figuras, formas, trazos y múltiples diseños; mientras que la mano emancipada de los niños, distribuye los colores y recorre los espacios de una hoja de papel, un pedazo de cartulina, un trozo de tela o cualquier otro material empleado por él; para que su pensamiento se haga visible. En el preescolar, las diferentes formas de representación son significativas para el dibujante, en estas, se ve dibujada su sensibilidad, las vivencias, los sueños y las facetas singulares de una existencia que florece plenamente; en los primeros años de una vida que mira con ojos de esperanza hacia el futuro. Dibujar es un verbo que remite a un acto complejo, multidimensionado, dialógico, cargado de matices y emociones; que comunica los afectos en diferentes contextos de identidad y todo aquello que está formando parte de su microcosmos personal.

Todas estas consideraciones son de importancia para describir y explicar la aventura intelectual por el mundo del dibujo y el universo personal del niño. El propósito de este viaje, está afirmado en la posibilidad de descubrir de qué modo el dibujo como un acto complejo, multidimensionado, dialógico y que se nutre de la relación entre el yo, el otro y lo otro, puede ser utilizado para construir creativamente una estrategia pedagógica que potencie la dimensión socioafectiva.

No es fácil aproximarse al dibujo desde esta perspectiva, porque propone una empresa de enorme responsabilidad académica y de profunda indagación reflexiva, por los diferentes

territorios que desde la investigación cualitativa y el pensamiento complejo, deben ser explorados para crear horizontes de reflexión, basados en la dialogicidad compleja entre los autores, las teorías, las disciplinas y la experiencia de los sujetos participantes en el proceso investigativo.

Esto implica ir más allá de un dibujo como mera graficación de una idea, un concepto o una vivencia. La pretensión es mostrar que en este se devela lo esencial, aquello que para el niño es importante y que pertenece a la esfera de lo impensado, lo invisible y lo que no siempre es capturado por el filtro riguroso de una racionalidad cerrada, que se ocupa tan solo de la técnica, la táctica, la forma o el procedimiento seguido para dibujar. En este sentido, es válido traer a colación el diálogo del el principito con el zorro, en uno de sus mundos perdidos y al mismo tiempo fascinante, “Sólo con el corazón se puede ver bien; lo esencial es invisible a los ojos” (De Saint-Exupéry, 1943, p.85)

Es esta la invisibilidad que a veces no logra ser capturada por el pedagogo, cuando implementa sus estrategias, tal vez porque pierde de vista que en el niño, el cerebro, el corazón, la mano y la emoción no se separan; él como el artífice de sus creaciones y agente de su existencia, simplemente dibuja para que su imaginación vuele y su alma disfrute. Perder de vista esta connotación, es alejarse de lo que realmente puede ayudar a descubrir o a revelar las imágenes, las formas y las figuras que los niños producen en sus obras. Porque “Los niños tienen que jugar más con herramientas y juegos, dibujar y construir; tienen que sentir más emociones y no tantas preocupaciones por problemas de su tiempo” (William Penn)¹.

El tiempo de los niños es distinto al de los adultos, sus necesidades, intereses, estilos de aprendizaje y expectativas, son igualmente únicas y diferenciadas. De ahí que para potenciar la

¹William Penn (1644 – 1718). Religioso inglés, fundador de la colonia británica de la Provincia de Pensilvania

dimensión socioafectiva de estos, empleando el dibujo como una mediación pedagógica, simbólica, social y cultural; sea necesario primero, desfundamentar algunas fundamentaciones teóricas, que desde diferentes disciplinas lo han asumido linealmente desde una óptica fragmentaria, tan solo valorándolo en su rigor metodológico como dispositivo para reproducir mecánicamente el conocimiento, los saberes y la percepción de su realidad.

Intentando resolver estas tensiones que se han creado entre los enfoques y perspectivas para aproximarse al dibujo en el preescolar, esta obra de conocimiento se plantea como ya se dijo, a manera de aventura intelectual que posibilita un recorrido por 5 territorios, asumidos como lugares de encuentro con interrogantes, observaciones, registros, trabajo de campo, diálogos con autores convocados y sistematizaciones; que al final convergen en los hallazgos y resultados que forman parte de este corpus teórico. Trátase de una investigación en modo I o modo II, lo más importante es que de acuerdo con la perspectiva subjetiva de la investigadora, en esta se cumplen tres características del proceso investigativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y es que este sea sistemático, empírico y crítico, dado que fundamentalmente, investigar busca antes que nada producir un conocimiento nuevo e intentar resolver problemas que se encuentran en un espacio o contorno de la realidad.

Con base en estas reflexiones, la investigación cuyo resultado se presenta, es de corte cualitativo, perspectiva compleja y respaldada en una estrategia investigativa fundamentada en un estudio de caso, con el apoyo de la investigación, acción, participación (IAP). Estos cuatro elementos definen un método que tiene como finalidad, poner a dialogar los saberes entre las diferentes disciplinas, que han estudiado el dibujo y el desarrollo socioafectivo de los niños, situarlos en contextos de una realidad multidimensionada e interdependiente y considerar la

dialogicidad compleja como un principio de circularidad epistemológica, que oriente la habitancia por los 5 territorios en los que se estructura la obra.

En el primer territorio, se describe el abordaje de los tópicos de indagación, mediante un análisis de documentos que den cuenta de publicaciones, investigaciones o artículos en los que se aborda el dibujo en relación con la pedagogía, la didáctica y el desarrollo socioafectivo. Este ejercicio es de utilidad para construir el estado del arte del problema, concretado en un plano gnoseológico, donde se identifican los hallazgos de esta pesquisa bibliográfica y se establecen algunas ausencias que se convierten en condiciones de posibilidad, para el abordaje en esta obra de conocimiento.

En el territorio dos, la investigación se aproxima a los intereses de investigación, configura un quid problémico que consta de una pregunta crucial y cuatro derivadas, todas estas orientadas hacia la comprensión de la forma como el dibujo potencia la socioafectividad, en contextos de aprendizaje vivo y significativo. Trasegar por este territorio, condujo a la elucidación de los intereses gnoseológicos de la investigación, asumidos como objetivos para resolver los problemas propuestos en el quid problémico. De este modo, el problema queda ubicado y se describen sus implicancias, teniendo en cuenta apreciaciones que explican algunos vacíos conceptuales o prácticos que se tienen en el aula de clase, para aprovechar adecuadamente el dibujo infantil en la primera infancia.

En el territorio tres denominado fundamentación epistémica compleja, se presentan los resultados del diálogo con los autores, sus teorías, propuestas y perspectivas desde distintos ámbitos del conocimiento, disciplinas de la ciencia o enfoques pedagógicos y didácticos del dibujo y su vinculación con la afectividad, con la organización creadora de un conocimiento que fundamente las estrategias pedagógicas. Tres categorías facilitan este recorrido por los horizontes

de comprensión interdisciplinar, epistémica y metodológica. En la primera, se hace claridad que para explicar el desarrollo socioafectivo de los niños en edad preescolar, es importante lograr construir una visión multidimensional de lo que este comporta y connota en términos de identidad del sujeto, con su propio yo y con la otredad que lo enmarca.

El pensamiento del niño se moviliza en un mundo que es biopsicoecoautosociocultural, interdependiente y ligado profundamente al despliegue de su mundo emocional. De este modo se plantea una segunda categoría, en la cual se define, describe y caracteriza, lo que debe ser una estrategia pedagógica potenciante. En esta se destaca, asumir lo pedagógico en función de la comprensión de los entornos significativos y representativos, en que los niños aprenden para generar una expresión infantil emancipada. La tercera categoría concibe al dibujo como un acto complejo de manifestación de goce subjetivo, concebirlo multidimensional y pluriperspectivamente, contribuye en una visión de racionalidad ética, estética y plástica; que genera en el niño capacidades auto reflexivas, que al dibujar se convierten en relatos y narrativas autobiográficas.

En el territorio 4 de dialogicidad compleja y habitancia con la realidad, es de gran valor y utilidad porque posibilita un contacto con 10 niños y niñas del Liceo Bosques del Saber de la ciudad de Manizales. La implementación de talleres participativos, como estrategia metodológica, favoreció la obtención de información, datos y observaciones relevantes y pertinentes para levantar el mapa social de la obra de conocimiento del proceso investigativo. Las categorías de análisis se robustecen, porque la investigadora interactúa directamente con este grupo de educandos, observa, registra, cartografía y sistematiza, todos estos insumos en una organización creadora del conocimiento.

En el territorio 5 llamado organización creadora del conocimiento, se retoma el trabajo de campo, el mapeo social y el análisis de la sistematización efectuada, con respecto a los datos obtenidos. Se proponen las categorías de significado, el cierre apertura y las conclusiones del proceso de investigación. Es el final de una jornada en la que la aventura intelectual, termina para el caso de esta obra de conocimiento, pero abre un compás de opciones para que otros puedan seguir caminando por estos territorios y buscando otras formas de acercarse al dibujo infantil, en su relación con el desarrollo de la dimensión socioafectiva.

La invitación que se hace a los lectores, es la de asumir esta obra de conocimiento con amplitud de pensamiento, actitud crítica y receptividad hacia nuevos modos de investigar y producir conocimiento. La novedad de esta idea de investigación no puede ser juzgada tan solo por la temática propiamente dicha, si no por el tratamiento que se le dio a esta, en el sentido de mostrar que en el preescolar hay que poner a hablar los dibujos, para que así, estos en su complejidad, vayan más allá de utilizarse como un mero recurso metodológico. Poner a hablar el dibujo, es un medio de dialogo que para el pedagogo, lo conecta con la profundidad emocional y afectiva que motivo la creación del mismo.

El encanto, la magia, la sabiduría y los valores axiológicos agregados, se develan en la medida, que el educando tenga la posibilidad de explicar y argumentar las razones que lo condujeron a producir su creación. Este es un camino sugerido para encontrar una estrategia pedagógica verdaderamente potenciante, que logre encauzar adecuadamente los aspectos emotivos, comunicativos, afectivos, sociales, culturales, ecológicos, psicológicos y técnicos; que connotan, que denota o que comportan el acto complejo del dibujo.

Estado del Arte

La aventura del intelecto comienza, cuando la mente humana se interroga a sí misma, develando los elementos que propician una indagación profunda acerca del conocimiento humano (Morín, 1994). Indagar es un proceso fundamental para que las ideas, los hechos, los problemas e incluso otras preguntas puedan hacerse comprensibles, porque el camino de la comprensión se transita en la medida que el aventurero intelectual es capaz de desplegar sus capacidades y potenciarlas al máximo para leer e interpretar lo que sucede en su entorno.

El fundamento de toda indagación es el hombre mismo, aquel que está situado en una realidad que es multidimensional (Morín, 1994), este es el punto de partida para cualquier reflexión acerca de su propia existencia, “la indagación antropológica abre el pensamiento hacia todas las direcciones de la producción científica y psicológica” (Gutiérrez, 2003, p.40). Aquí es por lo tanto, indispensable aproximarse a los tópicos de investigación, entendiendo que dicho acercamiento solo puede lograrse mediante un acto de indagación pura y comprometida.

Al indagar, estos se presentan como nuevas emergencias, realidades por comprender y circunstancias que deben develarse. Este es el papel esencial al construir un estado del arte acerca del problema de investigación seleccionada, por cuanto solo a través de este, es posible poner en contexto de intelección (Schleiermacher, como se citó en Pérez, s.f.), lo que ha significado históricamente el desarrollo de estrategias pedagógicas para potenciar la dimensión socioafectiva en niños y niñas de 5 y 6 años.

Es indudable que la producción textual es abundante, los estudios de investigaciones prolíficos; pero es menester efectuar una pesquisa que pueda articularse a la indagación que se propone. Por esta razón, la apreciación subjetiva del investigador se pone a prueba para determinar aquellos materiales sobre los cuales debe ocuparse y dejar de lado, algunos que sin

ninguna intención de menospreciarlos, es factible que no encajen en la trama que posibilita construir el tejido de los tópicos de indagación pertinentes.

La psicografía es en comienzo, un tópico que permite indagar por el dibujo en el preescolar, sus estrategias y los modos complejos de potenciarla. En su concepción tradicional, el dibujo se asume históricamente desde esta perspectiva, en la que sobresale sus elementos plásticos, y como estos contribuyen en la expresión del pensamiento infantil (Vidal, 2010). En esta forma de aproximación, dibujar es un medio de exploración de la realidad en la primera infancia, que debe interpretarse didácticamente y en fusión del desarrollo propio de los niños y de las niñas “Los niños, desde edades tempranas, tienen la necesidad de comunicarse con sus más allegados y el pequeño mundo que lo rodea” (Vidal, 2010, p. 73).

Una óptica etnopsicológica (Vera y Grubits, 2010), parece ser importante para contextualizar las etapas del grafismo infantil porque los trazos evolucionan y los contenidos del mismo se complejizan. Los patrones evolutivos cambian de una cultura a otra, mientras que la identidad de cada dibujante, se ve reflejada en aquellos garabatos. Según Royer,

El dibujo es un acto complejo, que pone en movimiento los mecanismos biológicos múltiples, sensoriales, cerebrales y motores, para la realización de aquello que necesita no solamente el buen funcionamiento específico de cada uno de ellos, sino además una coordinación satisfactoria entre ellos (como se citó en Vera y Grubits, 2010. p.404).

Las moviidades de una cultura, la identidad personal y la subjetividad implicada en los procesos de desarrollo socioafectivo, introducen otros modos de aproximación al dibujo, distintos a la mera perspectiva psicológica o psicográfica. Los talleres o cualquier otra estrategia pedagógica que se utilice, no podrá quedarse anclada en una visión unidimensional (Morín,

1994) del dibujo como un acto complejo, porque el sentimiento y la emoción cumplen con una función preponderante.

En tal sentido, en la práctica escolar el docente tiene que brindar oportunidades a los estudiantes para la vivencia de experiencias que los lleven a reconocer sentimientos y emociones propios y de los demás; como requerimientos para fomentar una mejor relación con el medio socio cultural en que se desenvuelve (Lúquez, Fernández y Leal, 2010, p. 68).

En consecuencia, un aula de clases en preescolar, no debería ser un lugar vacío, frío e insensible; debería convertirse en un espacio que fomente la creatividad de los niños y de las niñas y que facilite la aplicación de diversas estrategias pedagógicas y alternativas de trabajo (Klimenko y Uribe, 2010). De este modo, se potencia la expresión creadora en la primera infancia y el salón de clases se constituye en un lugar agradable y cálido, porque el ser humano no se restringe tan solo a la actividad cerebral o sensomotriz. En las palabras de Vygotsky,

...el cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras experiencias, es también un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos. 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 (Como se citó en Klimenko y Uribe, 2010, p.7).

La indagación se va encontrando con un dibujo que debe verse más allá del plan estratégico, técnico o psicográfico, porque el análisis de su relación con su capacidad creadora lo conecta con un plano más ontológico, perteneciente al profundo campo de la sensibilidad humana (Restrepo, 2010). El niño o la niña es indudablemente una persona sensible, que al dibujar se encuentra con

la felicidad y explora los territorios de su identidad. De ahí, que algunas posturas teóricas deben incluir necesariamente el dibujo en el preescolar desde una racionalidad abierta (Morín, 1999) y no quedarse solamente en el lado restringido de los reduccionismos científicistas.

Tradicionalmente, al dibujo se le ha dado un valor metodológico, expresivo y plástico, pero un espíritu crítico y una racionalidad abierta contribuye a indagarlos como un tópico que integra simultáneamente lo afectivo, lo cultural y lo simbólico, y que es básico en comprender que los niños y las niñas mediante su empleo frecuente se compromete con la “exteriorización de sus emociones” (Colado, 2010, p.34).

Exteriorizar emociones, se constituye en un elemento para que los pedagogos puedan escuchar la voz de la infancia en los procesos de investigación, es decir, intentar comprender la complejidad de su pensamiento, sensibilidad, expresividad y desarrollo socioafectivo (Argos, Ezquerro y Castro, 2011). De este modo, la aplicación de estrategias pedagógicas, puede ser de utilidad en el intento de conocer lo que los niños y las niñas piensan a través de su propia voz.

Escuchar la voz del niño en la investigación, amplía la visión que el investigador tiene de la realidad educativa, teniendo en cuenta que siempre ha sido una voz silenciada frente a la visión y perspectiva hegemónica de los agentes educativos adultos, tanto familiares como escolares (Argos *et al.*, 2011, p.1).

Asumir de este modo el dibujo, podría ser una tarea crucial para ampliar los horizontes de comprensión acerca del desarrollo en la primera infancia, porque la pedagogía y la didáctica no pueden seguir silenciando la capacidad expresiva de los niños y de las niñas, ellos son sin duda alguna los actores protagónicos del proceso educativo. Emerge, por lo tanto, una necesidad de articulación de lo pedagógico al análisis del desarrollo integral y en especial de los aspectos

implicados en la socioafectividad, de esta forma de abordaje puede entenderse como aparece y se manifiestan la multidimensionalidad y la complejidad de los seres humanos (Castillo, 2011).

Lo múltiple y lo diverso, es al mismo tiempo un complemento de la unidad individual y la singularidad subjetiva, este es el principio de unitas multiplex (Morín, Ciruana y Motta, 2002) que direcciona un pensamiento complejo de la ciencia, la investigación y la práctica pedagógica. De ahí que los filtros no pueden ser más importantes que las condiciones de posibilidad analítica, para comprender que en la primera infancia la dimensión socioafectiva se construye creativamente y en vínculos potentes de imaginación potenciadora.

Es evidente que en el preescolar lo más importante es unir la realidad y la fantasía ya que de este modo se develan las relaciones intrínsecas entre arte, educación y pedagogía. Todo esto, en el amplio escenario de la socioafectividad como el territorio que los niños y las niñas recorren para hacerse dueños de su yo personal y comprender desde allí el carácter que tiene la relación con los otros. Esta no es una vía única que se propone para recorrer este camino de comprensión, es tan solo una de las tantas sendas que pueden explorarse con el fin de indagar por nuevas preguntas alrededor del problema de investigación seleccionado.

La orientación que se retoma, encuentra que necesariamente la condición humana del hombre, debe ser privilegiada en la reflexión por las relaciones que se establecen entre la educación, la pedagogía y la enseñanza del dibujo en el preescolar, “esto es un llamado muy claro que invita para que todo proceso educativo parta del concepto de humanidad” (Gaviria y Marín, 2011 p. 51). Por consiguiente, los desarrollos humanos y su multiplicidad de expresiones en la personalidad de los niños y de las niñas en el preescolar, se convierten en aspectos centrales para ponderar el fortalecimiento de su dimensión socioafectiva en general.

Desde esta perspectiva, el dibujo queda integrado a un conjunto de estrategias pedagógicas cuya finalidad no está centrada únicamente en un trazo o en la expresión motriz de un pensamiento; (Mujica, 2012). Puede ubicarse perfectamente en el amplio campo del desarrollo socioafectivo y de la formación de seres independientes.

Esta concepción de la interacción entre dibujo, pensamiento, creatividad y desarrollo socioafectivo, genera una profunda reflexión por la importancia que todo esto tiene en proporcionar a los niños y a las niñas experiencias pedagógicas para que gocen y disfruten de sus actividades escolares y de sus logros formativos. “La difícil tarea de los educadores consiste en ayudar al estudiante a disfrutar del conocimiento, a gozar de la libertad dentro de las normas, a cultivar el espíritu, en fin, a desarrollar todo su potencial como ser humano” (Mujica, 2012, p.162), es de esta forma como los niños y las niñas en el preescolar, construyen su vida social (Jiménez y Lancheros, 2012) y configuran sus propios lenguajes narrativos. La libertad continúa siendo el ingrediente fundamental de la autonomía, pero esta entra en un vínculo muy especial con la norma; todo esto porque los niños y las niñas en su educación preescolar deben ser felices y disfrutar, mientras que de forma simultánea, aprenden a valorar la disciplina y los buenos hábitos. Se trata de incorporar en cualquier estrategia pedagógica, el desarrollo de las habilidades y capacidades sin perder de vista el horizonte de construcción personal y formación subjetiva.

La construcción de la persona y en especial de su dimensión socioafectiva, puede potenciarse empleando estrategias pedagógicas que incorporen el dibujo. El desarrollo psicomotriz y perceptivo, al igual que la coordinación óculo- manual, son algunos elementos que están implicados en las etapas que muestran la evolución del dibujo y marcan episodios significativos en la acumulación de experiencias en la primera infancia (Puleo 2012).

Todas estas acumulaciones experienciales no pueden descontextualizarse de una realidad, porque es allí donde se encuentran los lugares de interacción de los niños y de las niñas con los diferentes entornos que para él son importantes o tienen valores de representación; en este sentido García destaca que “los entornos más representativos donde se desarrolla actualmente el ser humano son: el familiar, el escolar, el organizacional y el social” (citado por Puleo 2012).

Aprovechar al máximo las experiencias familiares, escolares, sociales e institucionales, es un conjunto de medios que posibilitan la formación de aptitudes y actitudes en los diferentes momentos del aprendizaje. Todo esto forma parte del diseño y la implementación de la estrategia pedagógica entendida como “aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y, el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes, a través de la implementación de diferentes métodos y/o recursos” (Bejarano 2012, p.108)

La estrategia comporta necesariamente la definición de un método, elegir recursos y tener claridad con respecto al contexto formativo que delimita las acciones de aprendizaje. La práctica educativa se nutre de la conjugación sistemática de experiencias, emociones, el clima escolar y las influencias de los contextos sociales (Berger, Álamos, Milicic y Alcalay, 2014). Estos son aspectos sin los cuales no es posible aproximarse al estudio de la dimensión socioafectiva, identificando de qué manera la exploración que los niños y las niñas efectúan del dibujo potencia en ellos sus capacidades.

En este punto la indagación comienza a delinear fisuras, que demarcan la necesidad de nuevos abordajes para encontrarse con otras emergencias. De esta forma, la relación entre desarrollo cognitivo, afectivo y motor en el marco de la dimensión socioafectiva, puede entenderse mejor si se asumen estos aspectos en su interdependencia y el educando en su primera infancia comienza a verse como una unidad biopsicosocial (Ortiz, Duelo y Escribano, 2013).

El concepto de ser humano en la comunidad biopsicosocial, es tan solo un avance para comprender que toda estrategia pedagógica es integral e integradora, porque siempre tiene en cuenta la multidimensionalidad de la persona y el inmenso caudal de potencialidades que están presentes en todos los individuos; sin embargo el aprendizaje y la formación deben articularse al logro de metas explícitas (Flórez, 2013). Esto significa que la integralidad, el abordaje multidimensional y el desarrollo como parte de acciones sistemáticas, no riñe con la necesidad de planificar y organizar estratégicamente la actividad pedagógica.

Es evidente que para la investigación que se propone, el dibujo adquiere connotaciones de interacción social colaborativa en la medida que establece vínculos entre la modalidad social que conlleva el ejercicio de una tarea y sus posibilidades de verbalización específica (Castellano, y Roselli, 2014). Por lo tanto al implementar la estrategia pedagógica, no puede perderse de vista que el objetivo no es solo la acumulación ideal de saberes técnicos o prácticos sino que este está más allá de la construcción de un horizonte personal y socioafectivo. Poco a poco, la indagación profundiza en tópicos que abren un panorama amplio y diverso de opciones temáticas para abordar las estrategias pedagógicas de dibujo en el preescolar. La convergencia de enfoques multi y transdisciplinares, lo mismo que la construcción de un andamiaje conceptual, ayuda a superar las restricciones de apreciar la relación dibujo y dimensión socioafectiva mucho más allá de las formas ejecutivas que han sido avaladas por visiones neuropsicológicas (Bausela, 2014)

La estrategia pedagógica, debe convertirse en un conjunto de acciones potenciadoras, entendiendo que el dibujo produce goce estético y alegría en los niños y las niñas. Es aquí donde emerge el juego como un elemento pedagógico a tener en cuenta que solo a través de este el educando descubre el mundo de las ideas, desempeña diferentes roles y pone a prueba sus capacidades expresivas y creativas. (Palacio, 2014)

Cuando el juego se incorpora a la estrategia pedagógica, la actividad lúdica se hace mucho más gratificante y conduce a la apropiación de conocimientos significativos (Aguirre, Morales, Ruiz, y Uchima, 2014). Por consiguiente, el dibujo en su vinculación con el arte, la técnica, la cultura y la complejidad, contribuye en la adquisición de los significados en distintas situaciones de formación y desarrollo socioafectivo.

El significado en su nexos con el aprendizaje y la formación, constituyen una unidad de indagación importante para develar no solo la importancia del dibujo como estrategia pedagógica sino la utilidad de este en la adquisición de un saber que dialoga con diferentes áreas y regiones de la ciencia, la vida social, el mundo que lo rodea y los entornos representativos de la institucionalidad y la cultura. Sin embargo, un punto de quiebre que emerge con gran fuerza, es la posibilidad que ofrece descubrir en los trazos y colores infantiles su propia historia personal y sus narrativas autónomas (Molina, 2015).

Esta historia personal, es una narrativa que se teje desde la situación singular de cada niño o niña, mientras que la función simbólica aparece con gran fuerza en un conjunto de acciones materializadas que permite graficar, materializar y explicar. (González y Solovieva, 2015), todo esto por cuanto los planos gnoseológicos que el educando concibe en su pensamiento adquieren forma y figura en sus representaciones libres y autónomas. Es innegable que existe multidiversidad de contextos y de métodos que abren una panorámica muy amplia de la primera infancia y que obligan a generar conocimientos sistémicos inscritos en una visión multidimensional del desarrollo (Pulido, Cano, y Giraldo, 2015).

La visión multidimensional del desarrollo, conlleva por sí misma un reposicionamiento del dibujo en su concepción lineal de unidad gráfico – plástica (Alvarado, Giraldo y Grijalba, 2015), el arte, la técnica y la acción pedagógica se complementan para potenciar tanto el aprendizaje

como las relaciones interpersonales y el caudal emotivo de la persona. Solo así se logra una aproximación a esta como una unidad biopsicosocial, ecológica, sintiente y en definitiva compleja y multidimensional.

De este modo, se completa una aventura intelectual por el estado del arte del problema de investigación en el que este se recontextualiza desde sus propias emergencias temáticas. En este primer territorio, la investigadora comienza a interactuar con los tópicos de indagación, los que develan intereses epistemológicos y hacen visibles algunos hallazgos importantes para establecer las categorías teóricas que darán respuesta al quid problémico planteados. La matriz utilizada para el análisis de los datos de referencia y antecedentes con la cual se construyó la narrativa de este estado del arte, se encuentra en el apéndice A.

Plano gnoseológico



Figura 1. Plano gnoseológico

La pesquisa efectuada por el estado del arte, permitió delimitar en el plano gnoseológico anterior algunos hallazgos de importancia para la investigación. Estos emergen como categorías de análisis, sobre las cuales puede fundarse el proceso de indagación en los otros territorios que debieron recorrerse para completar las perspectivas de abordaje de la pregunta central del quid problémico. El término plano, parte aquí de dos acepciones:

Representación esquemática, en dos dimensiones y a determinada escala, de un terreno, una población, una máquina, una construcción, etc.... Superficie plana paralela al horizonte, colocada en la parte inferior del cuadro, donde se proyectan los objetos, para construir después, según ciertas reglas, su perspectiva (RAE, 2014)

Con base a la primera definición este plano representa el terreno que debe recorrerse para indagar y reflexionar por las estrategias pedagógicas que potencian el dibujo en el preescolar, mientras que la segunda pone énfasis en el horizonte sobre el cual se construye la pregunta de investigación en perspectiva. Lo gnoseológico, tiene que ver con el carácter del modo como se conoce, es decir, de qué manera se camina por la verdad, la incertidumbre o la certeza, dependiendo de la forma específica que se asuma desde la gnoseología.

La gnoseología estudia críticamente el valor de verdad del conocimiento humano... llamado a veces pensamiento. Pero no han de ignorarse las diversas formas de conocer, como las sensaciones, percepciones, el conocimiento intelectual, y ciertas modalidades especiales como el pensamiento científico, la filosofía y el conocimiento ordinario o común (Sanguineti, 2005, p. 10, 12).

Es evidente que existen diversas formas de conocer, que el pensamiento humano es abundante y que la verdad es un campo amplio de conjeturas, certezas y nuevos interrogantes. Por esta razón el plano posiciona tres tópicos gruesos, de los que se desprende otras temáticas

que sirven de hilo conductor para orientar un horizonte comprensivo, con un carácter abierto, multidimensional y complejo. Estas son, por lo tanto, las condiciones de posibilidad gnoseológica para entender que plantear una estrategia pedagógica que incorpore el dibujo con niños y niñas de 5 y 6 años conlleva una aventura intelectual de corte integrador, en el que la dialogicidad compleja (Morín y Ciruana, 2002) pueda trazar puentes entre diferentes actores convocados, observaciones y registros que se hacen desde la realidad y la subjetividad que está en el fondo de cualquier ejercicio de interpretación.

Siguiendo la ruta trazada en perspectiva gnoseológica por el plano, un primer hallazgo tiene que ver con la necesidad de orientar o de construir una visión multidimensional del desarrollo socioafectivo de los niños y de las niñas. Esta se fundamenta en la pretensión por explorar el mundo emocional, concibiéndolo como un sujeto biopsicoecoautosociocultural, en el marco referencial de la relación de este con su propio yo, con los otros y con lo otro. En esta primera perspectiva, el niño o niña en su primera infancia es un ser altamente multidimensionado y que en su dimensión socioafectiva establece una diversidad de vínculos emocionales, afectivos, ecológicos e incluso espirituales que lo sitúan en un mundo de realidad que implica un para sí, un para los demás y un estar con y para la naturaleza.

La segunda perspectiva del plano, dirige la mirada hacia el tópico de estrategias pedagógicas emergentes y potenciadoras, porque no basta con construir un diseño estratégico para transmitir el saber pedagógico, es necesario situar la conceptualización en como el dibujo posibilita en cada niño o niña el descubrimiento de entornos vivos y significativos, en un contexto de producción libre provisto por el carácter emancipatorio de la expresión. Todo esto es de gran relevancia para aproximarse a una estrategia que desde la pedagogía pueda liberar en los educandos todo su caudal de capacidades y así fluir el torrente imaginativo que esta potencialidad hace circular.

El plano gnoseológico fija su atención en otra mirada del dibujo, esta vez, lo concibe como un acto complejo manifestación de goce subjetivo, porque el niño o niña en tanto sujeto multidimensionado, no puede dibujar solamente para cumplir con funciones ejecutivas y técnicas, debe hacerlo con la posibilidad de obtener la satisfacción y la alegría que comporta un acto tan subjetivo y complejo. Se desprende, entonces, la necesidad de un abordaje en el que el dibujo pueda verse como una realidad técnico, ética, estética y plástica, en la que su historia personal se ve reflejada en los trazos y colores; todo esto, repensando su orientación metodológica y situándola en un enfoque multidimensional, pluriperspectivo y dialógico del dibujo.

Territorio 2. Intereses de Investigación

Pregunta crucial y derivadas

Pregunta crucial.

¿De qué manera la implementación del dibujo como estrategia pedagógica potencia la dimensión socioafectiva en el acercamiento con los entornos vivos y significativos de los niños y de las niñas de 5 y 6 años del Liceo Bosques del Saber de la ciudad de Manizales?

Preguntas derivadas.

¿Cómo una visión multidimensional del desarrollo socioafectivo, devela las potencialidades del mundo emocional de los niños y de las niñas?

¿Qué implica direccionar pedagógicamente una estrategia en el aula para que el dibujo infantil se convierta en una expresión emancipada de la historia personal de los niños y de las niñas de 5 y 6 años del Liceo Bosques del Saber de la ciudad de Manizales?

¿De qué forma expresa el dibujo infantil la concomitancia entre su mundo emocional y la dimensión socioafectiva en un horizonte de multidimensionalidad?

¿Cómo puede una estrategia pedagógica vincular el goce subjetivo del niño o la niña que dibuja, en el territorio de una racionalidad técnico, ética, estética y plástica?

Quid problémico

La indagación continúa y la aventura del intelecto prosigue su marcha silenciosa hacia el descubrimiento de nuevos hallazgos, otras emergencias que contribuyan en el esclarecimiento de las preguntas que se plantearon en el quid problémico, de aquí se parte para conectar los cuatro interrogantes derivados que le dan piso argumentativo a la pregunta radical.

Tanto la pregunta radical como las derivadas, conforman un quid problémico, el cual sin duda alguna, intenta inscribirse en una definición como la siguiente: *Quid* es una palabra latina que significa, según el *Diccionario Panhispánico de Dudas*, "esencia o punto clave" (RAE, 2005, p.423). A la luz de esta definición el quid problémico, es un asunto clave, esencial e importante en el proceso de reflexión investigativa, porque las preguntas que se construyeron orientan toda la ruta de indagación y de reflexión. Esto es básico para comprender que desde la complejidad, interrogar es una actividad gnoseológica fundamental para aproximarse a la incertidumbre como una fuente obligada de nuevos florecimientos conceptuales. Se trata de considerar que los problemas no se resuelven empleando un solo método o caminando por una sola senda, hay que reconocer que cualquier problemática es enredada, tejida y anudada; esto es lo que propone con acierto la complejidad (Morín, 1994).

Por consiguiente, estos interrogantes no son más que un esfuerzo intelectual por aventurarse a explorar territorios de incertidumbre, de posibles contradicciones y de temáticas que se anudan para construir un quid problémico que orienta significativamente la reflexión investigativa y que en lugar de certezas, verdades absolutas o planteamientos inamovibles, tiene como el núcleo fundante de su intensión, la necesidad de satisfacer el espíritu indagador y perspicaz de los seres humanos.

Visto de este modo, el quid problémico, suscita el lenguaje gnoseológico en función de la pregunta radical: ¿De qué manera la implementación del dibujo como estrategia pedagógica potencia la dimensión socio afectiva, en el acercamiento con los entornos vivos y significativos de los niños y de las niñas de 5 y 6 años del Liceo Bosques del Saber de la ciudad de Manizales? Esta forma de enunciar el cuestionamiento, sitúa la posibilidad de desarrollar una estrategia pedagógica en tres escenarios pertinentes y relevantes para los niños y las niñas en su primera infancia. El primero el de su desarrollo socioafectivo; el segundo corresponde al aprovechamiento de los entornos representativos y que tienen significado para el educando; mientras que el tercero, conecta los dos escenarios anteriores a uno en el que predomina el universo vital en la primera infancia.

Este quid problémico desarrolla la pregunta radical trasegando por los espacios reflexivos de sus preguntas derivadas. En primer lugar, se plantea ¿Cómo una visión multidimensional del desarrollo socioafectivo, devela las potencialidades del mundo emocional de los niños y las niñas? No obstante, es posible que no sea suficiente responder el microcosmos emotivo de los niños y de las niñas, por esta razón, se introduce un segundo interrogante derivado; ¿Qué implica direccionar pedagógicamente una estrategia en el aula para que el dibujo infantil se convierta en una expresión emancipada de la historia personal de los niños y de las niñas de 5 y 6 años del Liceo Bosques del Saber de la ciudad de Manizales?

En consecuencia, preguntarse por una estrategia pedagógica en la que se explore el mundo emocional y el desarrollo socioafectivo, necesariamente debe indagar por la historia personal que se instaura en el fondo subjetivo de este universo. Todo por cuanto una expresión infantil a través del dibujo al ser emancipada podría contribuir en revelar posibles respuestas a la tercera pregunta; ¿De qué forma expresa el dibujo infantil la concomitancia entre su mundo emocional y

la dimensión socioafectiva en un horizonte de multidimensionalidad? Esto no resulta fácil responderlo, ya que no siempre la relación entre emoción y desarrollo socioafectivo es fácil de identificar; de ahí la importancia que tiene proponerse un cuarto interrogante; ¿Cómo puede una estrategia pedagógica vincular el goce subjetivo del niño o la niña que dibuja, en el territorio de una racionalidad técnico, ética, estética y plástica?

Explorar ese territorio de racionalidad técnico, ética, estética y plástica es otra de las vías que se recorrieron en este proceso de investigación, buscando ante todo que la incertidumbre sirviera como fuente de provocación para aproximarse del mejor modo posible a algunas reflexiones importantes y sobre las cuales fuera posible clarificar el horizonte de comprensión. Estas preguntas mantuvieron ese espíritu indagador a lo largo de todo el proceso reflexivo y se constituyeron en la base para establecer los intereses gnoseológicos y orientar el camino recorrido en los demás territorios de investigación.

Descripción y fundamentación del problema

En el aula, cotidianamente dentro de las tareas curriculares, desde cualquiera que sea el área que se está desarrollando, se aplican diversas actividades que complementan el aprendizaje; entre ellas el dibujo. El maestro solicita a sus estudiantes hacer una ilustración alusiva al tema visto en clase, pero ¿para qué? ¿El dibujo verifica la comprensión del texto, cultiva aptitudes artísticas, mantiene los niños y las niñas ocupados, o, simplemente decora el cuaderno?

A la hora de evaluar la actividad complementaria de ilustración, ¿Qué valora el maestro? Los dibujos que los niños y las niñas bocetan en el papel hace una alegoría al maravilloso mundo del arte, este es valorado por tener aptitudes artísticas si su dibujo semeja a la realidad, cuanto más

realista sea, más aptitudes tiene para el dibujo; se examina el realismo, la utilización del espacio, el coloreado adecuado, en resumen, que el dibujo satisfaga la apreciación estética para el profesor que está valorando; o simplemente que sea armonioso, agradable a la vista del espectador.

No siempre los trazos se ven como se los imagina el niño o la niña en su cabeza, pero siempre tienen un sello personal, unas características únicas propias del autor, unos trazos subconscientes que imitan lo que el consciente quiere expresar. La belleza es subjetiva, para lo que algunos son bellos, para otros quizás no lo es, los cánones de belleza no son estándar, entonces sería absurdo valorar un dibujo solo por la parte estética.

Para definir si un dibujo es bello, se tendría que hacer un estudio calológico² de este con un juicio imparcial del mismo, cuando lo que los niños y las niñas imprimen en sus obras es su sentir, su pensar, su forma de ver el mundo y como lo percibe. La realidad es percibida con los sentidos e interpretada con el pensamiento para la alcanzar la construcción del conocimiento. El estudiante procura obtener resultados requeridos utilizando su creatividad, la cual es estimulada por el entorno, motiva al niño o a la niña a crear algo diferente, su subjetividad manipula sus manos para trazar su pensamiento, sus saberes, su cultura; “La creatividad está conectada a la naturaleza ontológica de la vida en todas sus manifestaciones, en tanto sistema autopoietico y constructivo” (Maturana, citado por De la Torre, 2008, p. 7).

Así pues, la creatividad que se refleja en los dibujos pone de manifiesto los procesos cognoscitivos que llevaron a este, por lo que los procesos mentales pueden ser subvalorados en el aula, el dibujo es una estrategia utilizada habitualmente por los docentes en sus prácticas de aula,

² Calología: Doctrina filosófica que especifica las condiciones de lo bello en el entorno y en las expresiones artísticas. Atendiendo a su etimología (kalos: bello – logos: ciencia) la podemos definir como ciencia de lo bello. La Real Academia de la lengua Española la define como....la percepción de la belleza (RAE, 2014).

pero ¿qué sentido tiene este si no es encausado como estrategia pedagógica para alcanzar una expresión emancipada que produzca goce subjetivo y permita contar sus historias personales? La etapa preescolar es ideal para aplicar didácticamente los dibujos, pues los niños y las niñas que alrededor de 5 años comienzan a explorar su mundo educativo y lo expresan a través del primer medio de comunicación que conocen, las imágenes.

Los niños y las niñas de 5 y 6 años se encuentran en un descubrimiento permanente del mundo, el cual les permite imaginar y recrear diversas situaciones emocionales, en cuanto a sus vivencias individuales y compartidas, dichas vivencias se hacen perceptibles mediante expresiones verbales e icónicas, creativas y espontáneas, que les permiten comunicar sus sentimientos en los entornos representativos de itinerancia y habitabilidad, “la búsqueda de la verdad solo se puede hacer a través del vagabundeo y de la itinerancia” (Carlo Suarès, citado por Morín, Ciruana y Motta, 2002, p.24).

Tomando específicamente el contexto escolar cabe mencionar que la comunicación en el inicio de esta etapa, se hace más relevante en tanto exige que los niños y las niñas expresen con mayor facilidad su sentir, haciéndose comprensibles para el otro; de esta manera el dibujo como medio de comunicación se convierte en un instrumento fundamental a la hora de expresarse libremente, además que fortalece las dimensiones de desarrollo de los niños y las niñas.

En esta breve descripción podría decirse que el dibujo ha corrido una suerte similar al de otros saberes técnicos, disciplinares o culturales, la de ser sometido a una visión reductiva del mundo y de la realidad. Enfocarlo tan solo en la linealidad analítica de lo técnico y de lo psicográfico (Vidal, 2010), reduce significativamente el panorama emancipado de la expresión infantil y lo condena a permanecer amarrado en las miradas restrictivas y simplificadas de la ciencia y la comprensión humana (Morín 1994). Los niños y las niñas no pueden seguir dibujando solamente

para satisfacer estas visiones utilitaristas de la educación y la pedagogía y mucho menos para responder mecánicamente a un ejercicio reproductivo propio de los modelos transmisionistas todavía vigentes en los escenarios pedagógicos de los tiempos presentes (Flórez, 2005).

En la primera infancia, el dibujo debe ser ante todo, un medio que une la realidad y la fantasía, un elemento fundamental para aproximarse a una visión multidimensionada de su desarrollo socioafectivo, y a una adecuada comprensión de los vínculos que pueden establecerse entre la actividad imaginativa de graficar con las sensibilidades que desbordan el complejo mundo de la emoción, la vivencia y el significado. Todo esto, porque el dibujo es simultáneamente técnica, arte, plástica y elemento que potencia la profundidad vital de la condición humana.

Hoy en día las aulas de clase carecen de esta vivacidad que puede impregnar el dibujo correctamente empleado en una estrategia pedagógica potenciante. Las actividades del niño o niña que dibuja al quedar reducidas a un nivel técnico, lineal y mecánico, excluyen la opción integradora de convertirlo en un conjunto potenciante de acciones que lo aproximen a los tres intereses de conocimiento planteados por Habermas (1989) el técnico, el práctico y el emancipador.

Cuando la estrategia que emplea el pedagogo intenta elevarse por encima de estos parámetros y procedimientos restrictivos, el dibujo infantil se transforma en un medio para que el niño o niña explore conscientemente el mundo de la vida (Habermas, 1992). Este es el camino que debería seguirse para lograr un dibujo más allá de técnicas (Aguirre *et al.*, 2014) y operaciones ejecutivas vinculándolo significativamente a la historia personal, el goce subjetivo, los entornos vitales de la infancia y la visión multidimensionada y compleja del desarrollo socioafectivo.

Justificación

Justificar la obra de conocimiento implica un abordaje de lo que esta le aporta a la investigación, asumida desde dos perspectivas fundamentales. La primera, como una contribución que genera nuevos conocimientos; en tanto que la segunda la concibe como una herramienta para solucionar problemas prácticos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) esta doble investigación de esta empresa, es de utilidad para comprender que cualquiera que esta sea, debe necesariamente generar una reflexión y un debate académico acerca de un vacío en la teoría, una fisura o fractura que se da en la realidad educativa o un desnivel o desequilibrio que confronta los actores escolares participantes en la propuesta investigativa.

Por otro lado, es posible confrontar el saber científico acumulado, en este caso analizar críticamente las perspectivas que se han asumido para estudiar el dibujo en el preescolar y la contribución que este efectúa en la construcción de estrategias pedagógicas que potencien la dimensión socioafectiva. En este sentido, es muy importante resaltar que el enfoque cualitativo y la aplicación de una estrategia de estudio de caso, con el apoyo de la investigación, acción, participación (IAP), permite alinear la reflexión epistemológica en un amplio marco de racionalidad abierta y a la luz de los elementos que brinda el pensamiento complejo. Este primer acercamiento, es fundamental para comprender que el niño o niña es un ser biopsicoecoautosociocultural y que por lo tanto, no puede, por ninguna circunstancia, reducir el análisis pedagógico a esquemas lineales del desarrollo.

La segunda perspectiva de justificación en la que la construcción de la estrategia pedagógica, debe estar instaurada en la subjetividad del niño o niña, concretamente en la exploración del mundo emocional y la manera como, a través de esta, el dibujo infantil es una acción auto

reflexiva que pone al niño o niña en capacidad de autodescubrimiento de su yo personal y de la forma en que sus hallazgos lo pondrán en contacto con la realidad en sus diferentes niveles de complejidad (Nicolescu, 1996).

Situar la investigación en la relación bucleica entre el yo personal y el dibujo como una expresión emancipada de este, es una idea fundante para construir un horizonte de comprensión de alta exigencia conceptual y compleja. Esto significa que a partir de esta configuración ideológica, se propone ver que el dibujo en la primera infancia es una acción sistemática que pone en diálogo el saber técnico, práctico y emancipador; solo así es posible reposicionar su estatuto onto, antro y pedagógico, entendiendo que este es una aproximación deliberada al niño o niña como un ser individual y singular que simultáneamente establece vinculaciones emotivas y afectiva con los otros y con lo otro.

El ingrediente práctico de la investigación, está enmarcado en las acciones investigativas que se efectuaron con los niños y niñas de 5 y 6 años del Liceo Bosques del Saber de la ciudad de Manizales. La aplicación sistemática y metódica de ocho talleres es una contribución concreta a la contrastación de la teoría y de la praxis, facilitando la adquisición de nuevas hechuras de producción intelectual para facilitar las estrategias pedagógicas potenciadas.

En esencia, la obra de conocimiento es un viaje por los caminos de la racionalidad abierta, compleja y multidimensionada. Una reflexión itinerante que trata de construir, una propuesta pedagógica alternativa para enfrentarse al dibujo infantil como un fenómeno complejo y que está profundamente instaurado en la historia personal y en los entornos vivos que tienen significado para los niños y niñas que dibujan.

Finalmente, la investigación realizada es un atisbo de la aventura intelectual inspirada por Morín en la que el conocimiento no aparece como una realidad inmutable o un conglomerado de

leyes prefijadas o de sentencias inalterables. Sus características principales desbordan esta concepción simplificadora y cruzan los horizontes que proponen el diálogo de saberes, la interacción, el pensamiento hologramático y ante todo, las condiciones de posibilidad para develar lo más intrínseco de la condición humana.

Intereses gnoseológicos

Objetivo General.

Valorar de qué manera el dibujo como estrategia pedagógica potencia la dimensión socioafectiva en el acercamiento con los entornos vivos y significativos de los niños y de las niñas de 5 y 6 años del Liceo Bosques del Saber de la ciudad de Manizales.

Objetivos Específicos.

Develar las potencialidades del mundo emocional de los niños y de las niñas a través de una visión multidimensional del desarrollo socioafectivo.

Direccionar pedagógicamente una estrategia en el aula para que el dibujo infantil se convierta en una expresión emancipada de la historia personal de los niños y de las niñas de 5 y 6 años del Liceo Bosques del Saber de la Ciudad de Manizales.

Analizar la concomitancia expresada en el dibujo infantil, entre su mundo emocional y la dimensión socioafectiva en un horizonte de multidimensionalidad.

Vincular el goce subjetivo del niño o niña que dibuja a través de una estrategia pedagógica en el territorio de una racionalidad técnico, ética, estética y plástica

Territorio 3: Fundación epistémica compleja

Visión multidimensional del desarrollo socioafectivo

El yo, el otro y lo otro.

La triada constituida por el yo, los otros y lo otro, es en comienzo una convocatoria por una reflexión analítica hacia la subjetividad, en sus diferentes facetas e implicaciones. El pronombre personal yo, sugiere variadas connotaciones, de las que inicialmente, se proponen las siguientes:

1. pron. person. 1ª pers. m. y f. sing. Forma que, en nominativo, designa a la persona que habla o escribe.
2. m. Fil. Sujeto humano en cuanto persona.
3. m. psicol. Parte consciente del individuo, mediante la cual cada persona se hace cargo de su propia identidad y de sus relaciones con el medio (RAE, 2014).

En esta definición aparentemente simple, emergen 3 perspectivas disciplinarias, la de la lingüística, la filosofía y la psicología, en las que la palabra yo congrega las condiciones de posibilidad para caracterizar al sujeto humano, con una identidad personal y un estado de conciencia. Desde esta perspectiva, un niño o una niña de 5 a 6 años, es simultáneamente ser humano, que se hace consiente y que adquiere a lo largo de su existencia su propio estatuto personal.

El recorrido por el yo, implica necesariamente una referencia de la persona hacia sí misma, como una unidad que por su propia naturaleza refleja la complejidad enlazada de lo uno y de lo múltiple, de lo singular y lo universal y más allá; de esto lo que Morín afirma: “el yo es el unificador de una multiplicidad formidable y de una totalidad multidimensional” (Morín, 2003,

p. 105). La totalidad multidimensional, es un complejo de relaciones que terminan por construir una identidad personal, en la que cada sujeto se afirma como un ser que es único e irrepetible.

Por otro lado, lo identitario posee la capacidad de auto constituirse, como una posibilidad de estar ahí en calidad de sustancia, “se ha procurado capturar la identidad de una cosa en el concepto filosófico de sustancia” (Olivé y Salmerón, 1994, p.33). La identidad como calidad de lo humano auto constituida es un rasgo esencial que define lo propio, lo suyo y lo individual de cada persona, en tanto la referencia de sí misma se funda en la propiedad de hacerse suyo, es decir completarse como ‘suidad’; “ser suyo no consiste en no ser otro, sino que, el no ser otro es consecuencia de ser suyo” (Antúnez, 2006, p. 210).

A la pregunta quién soy no siempre el ser humano es capaz de responder con certeza y argumentación, pero los niños y niñas pueden a través del dibujo elaborar una figura de sí mismo y brindar algunas explicaciones. En este tipo de reflexiones, adquiere conciencia de esa identidad personal, en la que el yo no es más que una expresión de lo suyo proyectada en su relación cotidiana con los demás. En consecuencia, el yo infantil se configura de un modo distinto al de otros yo, con los que interactúa, porque el niño o la niña no pueden situarse en el plano profundo de la lingüística, la filosofía o la psicología, pero si es capaz de posicionarse en su realidad multidimensionada real y concreta.

El niño o la niña espontáneamente van adquiriendo una conciencia de sí, en la que su autonomía se forma cuando desde su propia interioridad es capaz de identificarse consigo mismo. No es una tarea fácil, porque en la primera infancia el yo está en permanente disociación entre el mundo real y el imaginario.

La conciencia de sí mismo es para el niño o la niña una autoreferencia que se autoconstruye en el momento que se hace dueño de su mismidad, pero en completa interacción con los otros. El

otro emerge como su interlocutor, aliado, cómplice o persona con la que es capaz de comunicarse. Es una posibilidad de superar su incompletud, la tendencia invisibilizadora de la sociedad y el reconocimiento de la diferencias entre las personas (Skliar, 2007). Se trata de lograr que los niños y las niñas encuentren en la otredad senderos de habitabilidad en convivencia y de alteridad; esa cohabitancia de lo uno con lo diferente.

Los niños y niñas en su primera infancia construyen relaciones con los otros, en un escenario que tiene como fundamento la realidad de la vida cotidiana, porque la otredad es apropiada como parte de las vivencias, en el *estoy* que se deriva de la temporalidad presente; “la otredad no es concepto analizable por ser base ontológica de todo análisis; no representación sino vivencia sabida en el propio *estoy*. (Cruz, 2005, p.71)

Las vivencias marcan trayectos en los que los niños y niñas están, permanecen, interactúan y se movilizan de forma dinámica. En la primera infancia, estar, asociarse con los otros y acercarse con los demás, es para los niños y las niñas un juego, recibiendo al otro, como hospitalidad. La intencionalidad, en la que el pensamiento sigue siendo adecuación al objeto, no define la conciencia en su nivel fundamental. “Todo saber en tanto que intencionalidad supone ya la idea de lo infinito, la inadecuación por excelencia” (Lévinas, 1995, p. 53). Recibir al otro y acogerlo son en suma dos elementos característicos en los primeros 6 años de la vida del niño o la niña porque la naturalidad y la espontaneidad se unen para construir relaciones que desbordan lo artificial y lo impuesto. Es indudablemente, un juego de interacción y de comunicación, en el que cada niño o niña admite al otro en sus diferencias, en su modo de ser distinto y en la otra forma de su condición humana “por tanto, esta otredad señala a un ser necesitado, incompleto y despojado de su mismidad” (Viveros, citado por Quirós y Marín, 2013).

Trasladando el análisis al desarrollo de la dimensión socioafectiva y al dibujo, podía decirse que el otro es una fuente de representación gráfica y una expresión de la capacidad integradora de la naturaleza expresiva de los niños y de las niñas. Los trazos, las figuras, las formas, los colores y la diversidad de imágenes, son para cada sujeto un modo único de aproximarse a la comprensión de su yo en función de una conquista deliberada de la otredad hospitalaria y acogedora. Por lo tanto, una estrategia pedagógica en la que el dibujo potencie la dimensión socioafectiva, debe incluir explícitamente al otro sin reservas “de tal manera que se disuelva la extrañeza, que obstaculiza los intentos de identificación con el Otro” (Falcón, 2008, p.6), en los niños y las niñas este obstáculo no existe, porque ellos juegan, interactúan y se comunican siguiendo su naturaleza sociable en la que acoger a los otros es un acto que surge con fluidez y naturalidad.

La otredad comporta un regreso al sujeto multidimensionado, como una realidad que es ontológicamente accesible y viable. La ontología de la mismidad que subyace en el estatuto epistemológico de la ciencia occidental habrá de verse despedazada por una ontología de la otredad o de la diferencia, posibilitando con ello la emergencia de plurales y alternativas versiones explicativas de la realidad. Esta ontología de la otredad, podría constituirse en un descubrimiento de una educación y una pedagogía que va más allá de ver la realidad lineal y simplificada por cuanto la emergencia de lo plural es una base conceptual para comprender la diferencia. Lo diferente es un rasgo distintivo de la pluralidad, mientras que esta se convierte en una expresión de la individualidad y de lo uno. “El ser humano es el mismo singular y múltiple a la vez... tal como el punto de un holograma, lleva el cosmos en sí” (Morín, 1999).

Los niños y las niñas son puntos de un holograma que representa un cosmos de su propia existencia, la búsqueda del otro es un construirse de él mismo con el otro, asumiendo el rol de

“espejo y réplica” (Borges, 1974). En su devenir cósmico por la cotidianidad de la vida el niño o la niña es él mismo y él único, pero en este trasegar está expuesto a una comprensión de quienes habitan con él ese universo, porque mientras él construye su personalidad, alguien lo deletrea; es decir, el pedagogo o el padre de familia tratan de entender sus hechuras y comportamiento, por cuanto el niño como hombre es escritura y al mismo tiempo descifrado y leído.

“Soy hombre: duro poco / y es enorme la noche. / Pero miro hacia arriba: / las estrellas escriben. / Sin entender comprendo: / también soy escritura / y en este mismo instante / alguien me deletrea” (Paz, 1990, p.111).

Todo esto con el propósito de mirar el mundo socioafectivo de los niños y de las niñas, en continuo trasegar de identificación consigo mismo, con el otro, una búsqueda que necesariamente deberá conducirlo hacia terrenos de configuración de su propia personalidad, en la que la referencia hacia su mismidad, no es más que una reflexión con las identidades que comparte con los otros, en los cuales converge la dualidad existencial, “el mismo y el otro” (Paz, 1990).

Construir una identidad personal abierta a la pluralidad, a lo múltiple y a los otros, es un esfuerzo por integrar la unidad y la multiplicidad en un solo punto hologramático. En este proceso de diálogo con él mismo y con los demás, el niño o la niña dialoga con otras entidades, organismos y seres que forman parte de sus entornos representativos, es justamente una evocación a lo otro,

...el problema del pluralismo es la cuestión de lo otro, necesita alguna elaboración. Antes que nada es la cuestión de una conciencia de lo otro (aliud). Esto va más allá de una simple conciencia de las diferencias necesarias para el reconocimiento de cualquier pluralidad (Panikkar, 1990, p.47).

La expresión latina aliud³ empleada por el autor encierra gran profundidad y significado, porque para los niños y las niñas en edad preescolar lo otro no es una invitación a cosificar o a tratar los objetos como si estos no tuvieran algún valor para él. Lo otro es un concepto que influye decisivamente en la construcción del pensamiento infantil, porque en esta etapa, cualquier entidad objetual con la que el niño o la niña se encuentra tiene para él un espíritu, una especie de alma o de vida independiente.

Por lo anterior, resulta importante considerar que lo otro es, en el desarrollo de la dimensión socioafectiva un concepto que facilita comprender que en el niño o la niña, la pluralidad y la diversidad son expresiones de ese otro que puede ser un sujeto de amor y conocimiento y no algo que simplemente se cosifica.

El aliud no es el alius⁴; lo otro no es el otro. El otro, el otro sujeto de amor y de conocimiento, la persona no es puro otro. Más aún, el otro no se ve a sí mismo como lo otro, sino como ego, como yo me veo a mí mismo. Haber tratado al otro como lo otro, en vez de como un alius, haberlo cosificado sin permitirle un lugar en mi yo, es uno de los fallos más grandes que puede tener el ser humano (Panikkar, 1990, p.48).

En la primera infancia los niños y las niñas de 5 y 6 años construyen un lugar para su yo personal e individual en ese continuo trasegar por el mundo de la vida. Las relaciones son para ellos una expresión subjetiva, en el que lo otro genera puentes de dialogicidad, donde la habitancia emerge como la condición posible para que este niño o niña pueda estar con y con lo otro.

La habitancia (el sentido del “con” y “para” el mundo desde el sujeto), permite la comprensión de ese parámetro referencial dado como el acto político de dar y recibir, de

³ Aliud: palabra en latín que se refiere a “lo otro” (Panikkar,1990)

⁴ Alius: palabra en latín que se refiere a “el otro” (Panikkar,1990)

conformarse, de completarse e incompletarse en una continuidad, y desde este sentido la configuración de un sujeto que se forma desde la plataforma e intercambio con otros es de vital importancia para hacer la relevancia de la particularidad del acto educativo (Polo, 2013, p. 292).

Estar con y para ese mundo de la vida, completarse en su incompletud, en una continuidad existencial proyectada hacia el futuro, no deja de ser el rasgo distintivo de la habitancia sobre la cual el niño o la niña construyen su dimensión socioafectiva. Estos como sujetos en formación, viajeros itinerantes de los espacios educativos y pedagógicos, en su alma creativa pueden fácilmente emplear el dibujo para adquirir una noción de todos los planos de la existencia y hacer expedito su viaje por la existencia de sí mismo, lo otro y los otros. Se pone en evidencia el sentido de la habitancia como un trasegar diario y cotidiano por el mundo de la vida y el territorio de los otros, siendo esto un concepto clave para comprender los elementos pertinentes de la habitancia;

...en los actos del desarrollo de los sujetos en dependencia con la permeabilidad de los procesos educativos, la emergencia de la búsqueda de sí mismo en su lógica complejidad indica los sentidos de reconocer elementos identitarios, de singularidad y de colectividad (Polo, 2013, p.293).

El niño o la niña como sujeto en formación, debe verse en la óptica real de su complejidad, que es permeable, un territorio arenoso que no puede comprenderse desde afuera, ni tampoco pretender someterlo a un pensamiento único y hegemónico. La visión más adecuada de la complejidad que comporta sus vincularidades con lo otro es aquella en donde una persona se motiva al encontrar sentido a su existencia comprendiendo poco a poco que esta es la convergencia de identidades divergentes. Por ende, en los procesos inherentes a los sistemas

tradicionales de la educación, un poco en oposición al desarrollo humano, se busca primero afuera lo que se debería hallar adentro. Y esto se hace manifiesto en los procesos educativos, que desde diferentes frentes ahondan por las metódicas establecidas como modelos de repercusión en donde el sujeto hace parte de un capital pero no es el capital.

En consecuencia, si el ser humano no es producto terminado en su construcción socioafectiva, el niño o la niña menos puede entrar en esta categoría de completud; de ahí que para compenetrar adecuadamente el significado de lo otro, debe abrirse una brecha con respecto a las formas de análisis tradicional, de simplificación causa - efecto. De este modo, se muestra la necesidad de transformar las concepciones mentales acerca del desarrollo de la dimensión socioafectiva, porque solo así puede desentrañarse que no hay una ciencia o una pedagogía única. Las hechuras propias de la infancia y las formas particulares de conocer, encuentran distintos cruces de miradas por donde desplegarse y completarse. En ese devenir existencial, recorriendo los diferentes trechos de su habitancia, se encuentra con lo otro ya no como realidad agotada y completamente acabada, finitamente medible sino como una territorialidad infinita e inconmensurable.

Lo otro no existe: tal es la fe racional, la incurable creencia de la razón humana.

Identidad= realidad, como si, a fin de cuentas, todo hubiera de ser, absoluta y necesariamente, uno y lo mismo. Pero lo otro no se deja eliminar; subsiste, persiste; es el hueso duro de roer en que la razón se deja los dientes (Machado, citado por Morín *et al.*, 2002, p. 26).

El poeta pone el dedo en la llaga y llama la atención con respecto a la imposibilidad del hombre para negar o negarse a la existencia de lo otro, porque así no se vea, mida o cuantifique tiene existencia reconocida. Esta concepción desborda los límites de una racionalidad cerrada y

simplificadora (Morín, 1999) y abre un compás muy amplio para penetrar estos desarrollos socioafectivos desde una racionalidad abierta y dialogante. Este es un argumento que conlleva un interés por encontrar líneas, trazos y figuras que como sucede con el dibujo infantil, son altamente expresivas, claramente diferenciadas, evidentemente multidimensionadas e irrefutablemente complejas.

Sujeto biopsicoecoautosociocultural

El concepto biopsicoecoautosociocultural no puede abordarse solo como un neologismo caprichoso del pensamiento complejo o simplemente como metáfora retórica de una reflexión literaria, por el contrario, hay que asumirlo desde su perspectiva profunda y desafiante. Esta es una óptica que hace posible aproximarse a la dimensión socioafectiva de un modo amplio y vinculado a la naturaleza y dinámica propia de la integralidad e interdependencia de todas las demás dimensiones implicadas en el desarrollo del niño o de la niña.

La noción de vida en el mundo de la existencia son las estancias fundamentales para que el niño o la niña como un sujeto biopsicoecoautosociocultural pueda movilizar sus potencialidades y afirmarse en su desarrollo consiente. La reflexión por la vida, como noción fundamental para definir al sujeto biopsicoecoautosociocultural, conduce a comprender que el niño o la niña entre 5 y 6 años es un ser en movimiento y que su pensamiento es el resultado de dicha actividad, es decir, de una continua libre movilidad.

Extender y potenciar la noción de vida, es sin duda alguna, un nivel profundo para afirmar la necesidad de crear en el niño o la niña una actividad libre, mediante la cual él pueda hacerse sujeto de su yo personal y de su relación con lo otro y con los otros. Es simultáneamente un modo de expresar lo que Vygotski y Luria (2007) denomina continuidad y distancia entre lo bio

ecológico y la noción semiótica, pretendiendo con esto demostrar que el universo del niño o la niña está inmerso en una biología de la vida, en una ecología del mundo y en un ámbito del lenguaje que puede ligarlo a sus estados psíquicos y emotivos

La idéntica continuidad y la distancia entre la presentación bio – ecológica y la representación semiótica, haciendo hincapié en los mecanismos comunes y diferentes de ambas, de modo que la vida psíquica se integra con la biológica de manera clara, terraplenando las murallas levantadas por Descartes y permitiéndonos comprender el inteligente mecanismo evolutivo que nos une a los demás seres vivos (Vygotski y Luria, 2007, p. 9).

De hecho, lo biopsicoecoautosociocultural va mucho más allá de la conexión vygotskiana de la vía psíquica con la biológica y el mundo del lenguaje, porque al derrumbarse las barreras cartesianas de la ciencia y del conocimiento, emergen nuevas condiciones de posibilidad para conocer al niño o la niña de una manera más adecuada y entenderlo desde su situación en los ambientes y entornos de aprendizaje; “se trata del entorno socio – psicológico y material donde los estudiantes y los docentes trabajan juntos. El medio de aprendizaje representa una red o unas relaciones entre variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas” (Sacristán y Pérez, 2008, p.455). Es evidente que los ambientes y los entornos de los niños y niñas de 5 y 6 años están constituidos por redes de relaciones en los que participan la familia, las instituciones, las comunidades y todo aquello que forma parte de espacios de socialización, culturización y desarrollo emocional. Esta es una idea para afirmar la creencia en la bondad natural del ser humano y fortalecer un sentimiento de esperanza en un futuro menos desolador.

Los niños y niñas son los seres humanos que mejor expresan esta bondad natural y en quienes la influencia de los ambientes y los entornos se hace mucho más efectiva, sin desvincularlo de su

desarrollo biológico, mental o fisiológico, tal y como pone de relieve Sacristán (2005) “la mente humana tiene una base biológica, pero lo que se haga con ella depende de las experiencias y de la cultura que dan contenidos a las capacidades posibilitadas por dicha base” (p.60). Es así como la dimensión socioafectiva desde una perspectiva multidimensional se nutre de experiencias vitales y de la cultura, con base en las cuales acumula y configura sus propios contenidos; por otro lado, esta es una forma específica y cultural en la que cada niño o niña aprovecha su propio capital cultural subjetivado.

Esta percepción de la infancia, allana el camino para eliminar las distancias que se crean a veces entre el reconocimiento de la diversidad cultural y el reconocimiento de la diversidad epistemológica (De Sousa, 2009). Cerrar esta brecha es de gran utilidad en la aceptación de la validez que tiene mirar al niño o niña como un sujeto *bio* porque está conectado a la vida; *psico*, debido a la naturaleza de su pensamiento; *eco*, dada a su inmersión en el mundo; *auto*, por su mismidad, *socio*, ya que pone de manifiesto su capacidad racional de relación y *cultural* en tanto que es un ser que establece todo tipo de vínculos con signos, saberes y tradiciones.

Integrar los prefijos del concepto, sin pretender yuxtaponerlos, ni mucho menos forzarlos epistemológicamente no es más que un intento por ver la dimensión socioafectiva de la primera infancia a la luz de una ecología de saberes (De Sousa, 2009). Esta es una visión integradora y sistémica en la que los niños y las niñas son vida en evolución y movimiento, creación cultural, arte, sensibilidad y estímulos virtuales, todo como un componente esencial de un ser en sí mismo que al invocarse en el prefijo *auto* parece consolidarse como un yo hecho dueño de su mismidad y de su propia autodeterminación. Este es un camino que puede recorrerse si se pretende abarcar adecuadamente algunas explicaciones sobre la dimensión socioafectiva en la primera infancia.

El mundo emocional infantil

El mundo emocional se devela como la base sobre la cual la dimensión socioafectiva puede desplegar todo su potencial, dependiendo de cómo las estrategias pedagógicas logren comprender la naturaleza de las emociones y la importancia que esta tiene como fundamento e insumo de la existencia de este sujeto en formación. Lo primero que debe aclararse es que la vida emocional no puede nutrirse de variables artificialmente construidas (Goleman, 2008); por el contrario, debe estar sustentada en un conjunto de relaciones, estímulos y actividades potenciales que respeten la fluidez y la naturalidad implicadas en el desarrollo emocional.

El desarrollo emocional es por lo tanto un continuo devenir itinerante en el que se interactúa con lo otro y con los otros. De ahí que cuando Goleman (2008) plantea su noción de inteligencia emocional afirma “que una de las principales contribuciones consiste en aprender a relacionarnos de manera más inteligente con nuestro lastre emocional” (p.328). No es fácil para los niños y las niñas cargar su lastre emocional, máxime cuando el mundo de los adultos ni siquiera alcanza a percibir adecuadamente la realidad de su desarrollo y lo que este, en verdad implica educativa y pedagógicamente. Por esta razón, aproximarse a una interpretación justa de sus emociones, puede ayudar a docentes, padres de familia y cuidadores de los niños y las niñas no solo a conocerlos mejor, sino a trabajar concertadamente para fortalecer en ellos algunas características esenciales como:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras

facultades racionales y por último -pero no, por ello, menos importante-, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (Goleman, 2008, p. 75).

No cabe duda, que una estrategia pedagógica en la que la dimensión socioafectiva se potencie a través del dibujo y en relación con el universo emotivo de los niños y de las niñas contribuye decisivamente a desarrollar la capacidad de motivación, controlar la impulsividad y superar las frustraciones; sin embargo, ayudar a empatizar y a confiar en los otros, es indudablemente uno de los valores agregados que le darían al aprendizaje un giro verdaderamente innovador.

La emoción puede expresarse en un cúmulo variado de habilidades emocionales cuyas potencialidades se despiertan siempre y cuando los educadores sean emocionalmente hábiles y puedan diseñar una estrategia pedagógica que estimule las mismas, de manera eficaz en los padres de familia. Se trata de comprender acertadamente que en la etapa escolar, las relaciones interpersonales y las amistades se van conformando a través de comportamientos de acercamiento, entendimiento, apego, simpatía, bondad o sensibilidad. Todas estas respuestas requieren de unas destrezas emocionales básicas que influirán en el tipo de relación social mantenida, en su calidad y en la duración de la misma (Extremera y Fernández, 2015, párr. 5).

Potencializar las habilidades emocionales, incrementar el caudal afectivo y social, es un desafío para que los niños y las niñas desplieguen libremente la movilidad interactuante de su pensamiento, sentimiento y acción, evitando el riesgo condicionador de minimizar sus sentimientos, porque el mundo de la emoción es intangible, no puede medirse ni cuantificarse ni mucho menos explicarse sobre la base de argumentos lineales o a partir de la interpretación de sentencias universales o leyes invariables. En los niños y niñas cada logro sorprende, un pequeño detalle puede ser un indicio abrumador y una sola señal que logre leerse de su pensamiento podría asumirse como un hallazgo extraordinario. En el dibujo, los trazos finos o gruesos, las

líneas curvas o rectas, la pintura diversa o la creatividad desbordada son puntos de quiebre para encontrar la profundidad de su particular universo.

La emoción en el niño o en la niña, lo conecta con el hechizo propio de su personalidad, de ese yo en contacto con lo otro y con los otros, de esas hechuras biopsicoecoautosocioculturales que lo explican como un ser en y para el mundo de la vida. El dibujo es indiscutiblemente un pretexto adecuado para acercarse a estos reconocimientos y darse cuenta que esta “es la clase de magia que tienen los niños; para ellos, en el arte no hay nada demasiado extraño ni diferente. Lo aceptan; lo entienden; les encanta” (González, 2013, p. 50). El mundo emocional es mágico, dinámico y vinculado a la movilidad permanente de las fuerzas creativas infantiles. La desfachatez, la rebeldía y el desparpajo de los niños y niñas, es lo único que los habilita para hacer caso omiso de los juicios que a veces de forma equivocada construyen los adultos de sus dibujos y creaciones.

La magia que se genera en los niños y niñas al explorar sus emociones a través del dibujo, no solo es un aporte significativo al mejoramiento de su desarrollo socioafectivo, sino que se constituye en un conjunto de opciones para liberar todas sus potencialidades. Todo esto, en un contexto de habitancia y de convivencia con los otros y en un participativo proceso de expresión emocional de sus propios sentimientos, lo mismo que de respeto y apropiación de lo que piensan y sienten los otros.

Es obvio que el mundo emotivo del niño o de la niña, puede asumirse como un microcosmos por descubrir, pero la reflexión que de esto se hace en este apartado tiene como finalidad llamar la atención de los pedagogos para que intenten recorrerlo y conocer sus contornos. No se trata de quedarse tan solo en la noción de inteligencia emocional, puesto que resultaría un ejercicio pedagógico simplificador y reductivo. Por el contrario, la pretensión más adecuada y que puede

revelar una vía novedosa es la de adecuar una estrategia pedagógica que incluyendo el dibujo infantil posibilite descifrar de un modo más adecuado, el desarrollo socioafectivo de los niños y las niñas en edad preescolar. Este es quizás el nodo central del desafío propuesto, claro está, en el marco de la visión multidimensional y compleja de él mismo.

Estrategias pedagógicas potenciales

Entornos significativos

Los niños y las niñas aprenden en función de un desarrollo de capacidades, simultáneamente entran en contacto con sus entornos más representativos. Este es un doble proceso, fundamental y necesario para que cualquier aprendizaje sea contextualizado y cercano a la realidad de este. La vitalidad y naturalidad de dichos entornos, es un primer aspecto que debe tenerse en cuenta en las instituciones educativas, evitando de este modo mutilar las posibilidades de aprender de manera activa o simplemente produciendo choques que distorsionan el papel de la escuela y del aprendizaje mismo.

Los entornos vivos, son, por lo tanto, contextos de aprendizaje significativo, en los que la institución y sus estrategias pedagógicas intentan responder a un conjunto de necesidades situadas y de intereses que nacen de la naturaleza de los niños y las niñas; Bruner (1987) hace referencia a este asunto planteando este análisis crítico desde los usos no tan significativos que se le dan al lenguaje, máxime en contexto de repetición y reproducción mecánica de ciertos contenidos lingüísticos. Es evidente, que en un entorno vivo la abstracción debe necesariamente contextualizarse desde una situación concreta, una acción pasada, en ejecución o proyectada. El lenguaje es un medio eficaz y poderoso para que los niños y niñas puedan organizar sus experiencias, en circuitos de hechos, relatos y narraciones, siendo esta una acumulación de vivencias que hace próxima la significación “organizamos la experiencia para que represente no sólo los detalles que hemos experimentado, sino también las clases de hechos que los detalles ejemplifican” (Bruner, 1987, p. 19)

Los entornos vivos, son altamente significativos, en la medida que permita una organización experiencial que se va complejizando desde la mirada de los más pequeños detalles hasta aquellos de un nivel exigente. Intuición, deducción, particularidad y universalidad, son algunas de las operaciones que le dan sustento a la vida de la mente y que fundamentan dicha elaboración. Los niños y niñas anudan, enredan y embrollan como acciones naturales y fluidas; el significado se alcanza cuando estos son capaces de dar sentido a estas realizaciones, como si se tratara de una “compleja red de relaciones” (Bruner, 1987). Sin embargo, el aprendizaje significativo, requiere mucho más que evitar un uso excesivo de la abstracción e implementar estrategias adecuadas para que los niños y niñas puedan expresivamente asimilar la relación parte / todo y todo / parte.

Es importante que un entorno de esta naturaleza, esté adecuadamente dispuesto en lo que se refiere a los materiales, “El aprendizaje significativo basado en la recepción supone principalmente la adquisición de nuevos significados a partir del material de aprendizaje presentado. Requiere tanto de una actitud de aprendizaje significativa como la presentación al estudiante de un material potencialmente significativo” (Ausubel, 2002, p. 25). Dos aspectos para resaltar en la reflexión Ausubeliana: es importante que los niños y las niñas creen nuevos significados manifestando una actitud significativa y que los materiales sean potencialmente significativos. Esta diada de elementos pone de relieve la necesidad de estrategias pedagógicas adecuadas y que se contextualicen desde la realidad y de los entornos de los educandos.

El dibujo infantil es por excelencia, un material que en determinado momento podría responder a estas características, actuar como punto de partida y darle al significado la verdadera dimensión en el aula de clases, retomando las ideas de anclaje y que son pertinentes para los niños y las niñas en concordancia con sus propias estructuras mentales, “puesto que la estructura

cognitiva de cada persona que aprende es única, todos los nuevos significados adquiridos también son, forzosamente, únicos” (Ausubel, 2002, p. 25).

La comprensión del aprendizaje del mundo significativo es válida si se contextualiza desde los entornos representativos desde donde se da dicho aprendizaje; esto está enmarcado por aquellos espacios y escenarios donde se permiten las acciones orientadoras de su entendimiento. Por lo tanto, el significado está ligado al modo como ellos construyen y reconstruyen su propia realidad, la que está situada en un horizonte de comprensión y este a su vez se encuentra determinada al estar de los niños y las niñas en el mundo de la vida, para lo cual conviene traer a acotación la propuesta de Habermas (1992) “concebir la sociedad simultáneamente como sistema y como mundo de la vida” (p. 170).

Esta es una observación pertinente, porque el aprendizaje significativo se da en la sociedad, es decir, en un contexto múltiple y variado de sistemas, claro está, sometidos al principio de la interdependencia y la vincularidad entre estos. El mundo de la vida como un sistema de sistemas, brinda a los niños y a las niñas las condiciones y las oportunidades para extraer significados y elaborar capturas permanentes que pueden ser apropiadas desde sus propias estructuras cognitivas; todo esto lo hace por medio de un acto permanente de interlocución y de diálogo en el que los símbolos juegan un papel determinante, porque se aprende mejor cuando se desarrolla la capacidad de transformar dichas “interacciones simbólicamente mediadas” (Habermas, 1992).

En pedagogía y en cualquiera de sus estrategias, es importante para el pedagogo comprender como el estudiante o el educando es capaz de relacionar símbolos, representaciones, objetos y acciones. La mediación es el puente que se establece entre estos elementos, la realidad y el mundo existencial. Las fuentes mediadoras son diversas, proceden de distintos ámbitos, lugares, y materiales. Pensando en la estrategia pedagógica propiamente dicha, es muy importante que su

diseño responda a lo que se ha expresado con respecto al aprendizaje significativo, los materiales potencialmente significativos y las actitudes significativas. Solo así puede lograrse situaciones en las que es pertinente, porque se sitúa desde el mundo de la vida de los niños y las niñas y favorece en ellos las capacidades para tejer sus propias redes de relaciones de entendimiento y de comprensión.

La estrategia pedagógica que se propone dejaría de ser impactante en ausencia de espacios estimulantes y ricos experiencialmente para los niños y las niñas. El dibujo es una forma de mediación que puede potenciar la creación de todo este entorno vivo y significativo para aprender. El poder y el valor que este genera son indiscutibles, mucho más cuando se logra que el niño y la niña establezcan empatía con el acto mismo, independientemente de si lo ejecuta con destreza técnica, habilidad motora, sensibilidad artística o racionalidad plástica. Lo más importante es estimular una actitud significativa para realizar las tareas de aprendizaje con agrado, interés, alegría y la fluidez natural que caracteriza la mente en la primera infancia.

Expresión infantil emancipada

Concebir el dibujo como un acto de expresión infantil emancipada, es esencialmente una reflexión por la subjetividad de este, y la forma como desde allí, es capaz de potenciarse en su intersubjetividad; con respecto a esta primera posición, Dussel (2006) afirma: “la intersubjetividad contiene ante sus ojos la trama desde donde se desarrolla la objetividad de las acciones y las instituciones... y es también un a priori de la subjetividad” (p.19). La trama como concepto, entra a formar parte de un proceso en el que los niños y las niñas enredan y tejen su existencialidad para construir sentido de la misma. Es una continuidad de hechos y situaciones

en donde cada sujeto trata de liberarse, es decir, buscar un estado de no sujeción el cual por supuesto no es absoluto, y se da en la vida cotidiana, con los otros, y en el estar entre ellos.

El sujeto y el otro, ingresan a un territorio de diálogo intersubjetivo, entonces la libertad se convierte en una aventura compartida por ambos, porque emanciparse implica contribuir a emancipar a otros, pero en la vida y en la existencia, no en una nada sin sentido aparente, por tal razón “decir que procedo de la nada es indicar un ámbito de exterioridad a la totalidad ontológica, y situar el mundo como un mundo finito: ni único ni absoluto” (Dussel 2012. p.60). Los ámbitos de exterioridad son aquellas superficies, trayectos e interfaces existenciales que los niños y las niñas recorren para emanciparse; por lo tanto el sentido de la emancipación es individual y colectivo, se da en la finitud de los espacios, de la temporalidad y en las condiciones reales que median entre un sujeto y otro. El dibujo infantil contribuye a conectar cada niño y niña con su libertad, pero por otro lado, lo vincula a otras libertades, porque emancipar es emanciparse con los otros.

Una expresión emancipada, es finalmente un acto consciente de autotransformación, “registro de una ‘ética intelectual’ cuyo sentido es realizar en cada uno la ‘personalidad verdadera’, es decir ‘la conquista de uno mismo por parte del ser enajenado” (Dussel, Mendieta y Bohórquez, 2009, p.896).

La reflexión anterior es profunda y genera como pregunta de importancia; ¿qué significa para los niños y las niñas conquistarse a sí mismo? o ¿en qué medida puede actuar como un ser no enajenado? Las respuestas no son fáciles, ni tampoco pueden construirse desde la comprensión y la conciencia del adulto; hay que dirigir el interrogante hacia el mundo existencial de los niños y las niñas y explicar alguna posible respuesta en función de sus propios escenarios vitales. Lo primero que se analiza es que todo niño o niña actúa en un marco de naturalidad y

espontaneidad, en consecuencia, él por sí mismo está imbuido de un espíritu emancipado. En este pensar, sentir y actuar; la libertad es goce, disfrute y satisfacción. Es posible que no sea autoconsciente de la conquista de su propio ser, pero la naturaleza de sus emociones, percepciones y pensamientos, muestran que la infancia es libre.

En el dibujo, esta expresión emancipada, puede hacerse visible, siempre y cuando, los trazos, las figuras, los movimientos, las mezclas y otras alternativas de imaginación, no sean forzadas o resultado de una exteriorización arbitraria. Esta es una condición sin la cual no se alcanza el objetivo de potenciar la dimensión socioafectiva, ni mucho menos de garantizar que la educación cumpla con sus propósitos formativos, como lo afirma Freire: “la opción está entre una ‘educación’ para la ‘domesticación’ alienada y una educación para la libertad. ‘Educación’ para el hombre / objeto o educación para el hombre / sujeto” (Freire, 2007, p.26)

El dibujo en el contexto de una educación para la libertad, es significativo porque crea potencialidades en cada persona para que por ella misma, pueda escaparse de su condición de sujeto sujetado. En los niños y las niñas, pueden apreciarse las bondades de este planteamiento, cuando el dibujo logra convertirse en una expresión que libera, un acto que concientiza, un pensamiento que fomenta el espíritu de crear y, un hecho que se constituye en cotidianidad al ser estimulado diariamente como parte de la estrategia pedagógica.

En la propuesta Freiriana, pensar y vivir, conducen a una práctica libertaria, que se aprende y que por ninguna circunstancia se impone, al respecto puntualiza: “como todo buen método pedagógico, no pretende ser un método de enseñanza sino de aprendizaje; con él, el hombre no crea su posibilidad de ser libre sino aprende a hacerla efectiva y a ejercerla” (Freire, 2005, p.23). Los niños y las niñas adquieren conciencia del mundo, pero la sola expresión gráfica del dibujo no es suficiente, es indispensable que libere su palabra, aprenda a decirla, a revestirla de

significado y a comunicarla, “Expresarse, expresando el mundo, implica comunicarse. A partir de la intersubjetividad originaria, podríamos decir que la palabra, más que instrumento, es origen de la comunicación” (Freire, 2005, p.24). En algunos niños y niñas, los dibujos son realmente expresivos cuando la palabra viva, los recrea y los pone en un contexto de realidad, le confiere un antes y un después, en suma, dibujar es simultáneamente conversar, y darle vida a la palabra.

Conciencia de mundo, palabra viva, y expresividad; son tres elementos que en el preescolar se privilegian y lo transforman en un espacio libertario. Es lógico, que el dibujo completamente libre no existe, porque siempre cada creación estará ajustada a ciertas exigencias referenciales; sin embargo, el pedagogo debe tratar de proporcionar a sus educandos un ambiente de aprendizaje que restituya el sentido de lo natural, al respecto, Díaz (2007) aporta:

En el dibujo del natural, aún con los condicionantes que establecen sus exigencias referenciales, se manifiestan distintos grados de emancipación creativa: ‘habría que pasar a entender el dibujo’, por consiguiente, algo más en términos de acción creativa que en términos de representación” (Díaz, 2007, p.178).

Las muestras, los modelos, la copia, y otros parámetros referenciales pueden desvirtuar la expresión emancipada del dibujo y convierte el acto en simulación o representación.

Lo que viene a afirmar Otxotorena acertadamente es la necesidad de superar una visión convencional y reductora en cuanto a que estos dibujos sólo pueden ser analizados como una representación meramente artesanal, que tiene como único objetivo el tratar de ser una emulación de la realidad (citado por Díaz, 2007, p.178)

La emulación de la realidad, tampoco puede considerarse como una expresión negativa y nefasta. Lo que se pretende es por lo menos introducir en el dibujo actitudes de pensamiento complejo y de visión multidimensionada del mundo, con el propósito de eludir cualquier

posibilidad reductiva que constriña el espíritu creativo de los niños y las niñas y, lo sujete a pensar unilinealmente. Dibujar debe ser una manifestación multilineal, pluralista, pluriperspectiva y que posibilite la gestión autónoma de los conocimientos

Esta visión no reductiva del dibujo, descubre en la pedagogía infantil el poder de “la mano emancipada” (Díaz, 2007), de aquella que libremente se moviliza en los espacios creativos, porque intenta escaparse al control de un ojo vigilante, o de una sentencia que impone cánones obligatorios. En este contexto, los niños y las niñas, pueden alcanzar la plenitud de toda su capacidad artística, en la medida en que sus manos y los gestos de su creatividad no se sometan a los arbitrios y designios del poder autoritario; Díaz (2007) al referirse a la trascendencia de esta reflexión aporta:

La oscilación que el gesto creativo experimentó en el siglo XX se manifiesta en el cambio ‘del ojo que observa y la mano que controla’ y del impulso motor que se manifiesta en el dibujo... el impulso motor de la mano parece sobreponerse al control del ojo y la mente (p. 103).

Las manos emancipadas, dejan a los niños y las niñas disfrutando de su libertad de espíritu y los convierte en seres que afrontan con alegría la aventura de la vida. En este sentido, el dibujo en los niños y las niñas puede inspirar un corazón de quijote, ayudar a enamorarlos de su existencia y de sus conquistas personales, trayendo a la memoria el ingenioso Hidalgo, buenas son sus propias palabras:

La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre; por la libertad así como por la honra se puede y debe aventurar la vida. (De Cervantes, 2005, p. 952)

Los niños y las niñas se aventuran a vivir, cuando el dibujo les permite ser ellos mismos, afirmarse en la identidad de su yo y, compenetrarse con su propio universo existencial; la otra cara de la misma moneda, es en el momento que salen hacia su afuera y se arriesgan a compartir con los otros. Aquí la tarea de dibujar contornea los espacios de la otredad, ya que la libertad se comparte y se edifica en solidaridad y convivencia. La obra artística infantil, es por excelencia un medio para generar paisajes de humanidad compartidos y aproximarse a la emancipación como a un sueño que hace posibles mundos de felicidad para todos.

El acto complejo del dibujo como manifestación de goce subjetivo

Enfoque multidimensional, pluriperspectivo y dialógico del dibujo.

El enfoque de la estrategia es básico para lograr un dibujo infantil emancipado, creativo y que contribuya en el disfrute de esa maravillosa aventura que para los niños y las niñas es la vida misma. Al plantearlo desde una perspectiva multidimensional, pluriperspectivo y dialógico, se pretende crear las condiciones necesarias para que estas intencionalidades formativas e incluso ontológicas no se frustren. Esta subcategoría no es más que una provocación a la transformación de los métodos y las metodologías empleadas en cualquier enfoque estratégico en el aula de clases; hay que intentar por lo menos construir escenarios futuros y deseados, en los cuales las manos emancipadas actúen conforme a los mandatos de su voluntad autónoma y de su identidad subjetiva.

La idea es apostar a una visión inter y transdisciplinar, un juego de intereses gnoseológicos que se cruzan, un camino que se anda pausadamente y un trayecto construido hologramáticamente. Lo transdisciplinar puede en determinado momento iluminar la percepción multidimensional y pluriperspectiva, así en comienzo resulte difícil definirlo; para Julie Klein “la incertidumbre sobre el significado, la falta de identidad profesional y la dispersión del discurso; dificultan cualquier intento por definir el concepto de interdisciplina” (Como se citó en Villa, Moncada y Mendoza, 2004, p.10)

El sentido transdisciplinar del dibujo en los niños y las niñas, puede ser construido al evaluarlo o interpretarlo, por cuanto, el pensamiento infantil es hologramático e integrador, por lo tanto el análisis pedagógico del docente debe ser consecuente con esto; Luengo nos ayuda a entender que la interdisciplina “implica un contacto y cooperación entre las diversas disciplinas a

través de la adopción de un mismo método, una misma conceptualización o, para hablar de forma más general, de un mismo paradigma” (como se citó en Gómez y Arboleda, 2015, p.382).

El ejercicio sistémico del dibujo en los niños y las niñas es fundamentalmente transdisciplinario, si se acepta que lo hace para manifestar su realidad que es al mismo tiempo única y diversa. Por esta razón, en el preescolar puede ser de utilidad para valorar diferentes contenidos en distintas áreas de desarrollo; esto significa que, por ejemplo la figura humana podría emplearse para conocer que piensa los niños y las niñas de su corporalidad, de su socioafectividad o determinar sus niveles de sensomotricidad.

El enfoque multidimensional, sustentado desde la transdisciplina, contribuye en comprender adecuadamente la identidad de los niños y las niñas y conocer lo que esta encierra como potencialidad, “entender la identidad desde la transdisciplinariedad es concebirla como un territorio abierto y en transformación. Nos remite necesariamente a un plano ontológico del ser humano, donde es agente, actor y constructor de su existencia” (Gómez y Arboleda, 2015, p.52).

No puede desconocerse la fuerza de la reflexión anterior y la aplicabilidad que tiene en función del tema tratado, los niños y las niñas en edad preescolar son territorios completamente abiertos en materia de identidad, están en permanente transformación y buscando hacerse dueños de su conciencia. Son agentes y actores de sus recorridos, los que realizan libre y espontáneamente.

Las identidades son territorios abiertos, en donde las diferencias se reconocen y se respetan. Este planteamiento puede extrapolarse al campo de la inteligencia y del comportamiento cerebral de los niños y de las niñas, porque el pensamiento es divergente, heterogéneo y constituido por la multiplicidad como plataforma común. Desde este punto de vista, es pertinente recordar a

Gardner cuando expresa: “es posible admitir la naturaleza extremadamente diferenciada del cerebro y, aun así, seguir abrigando una noción más general de la inteligencia” (2001, párr. 2).

Admitir la naturaleza diferenciada de la inteligencia humana es para la educación y la pedagogía una empresa desafiante, máxime en el marco de la predominancia de modelos hegemónicos de pensamiento. Es un reto tanto actitudinal como cultural,

...nos encontramos ante una clara disyuntiva: o bien continuamos con las nociones tradicionales de la inteligencia y de cómo se debe medir, o bien desarrollamos una manera distinta y mejor de conceptualizar el intelecto humano (Gardner, 2001, párr. 2).

Intentar superar los enfoques tradicionales no es una tarea fácil, mucho menos en una sociedad que concibe el intelecto de modo unilineal y de una sola mirada. Este es un modelo básicamente de disyunción que debe ser sustituido por un paradigma de inclusión. Solo así es factible mirar a los niños y las niñas en la complejidad de su pensamiento, de tal suerte que, pueda entenderse mejor el dibujo infantil, como un acto eminentemente complejo. Separar, desunir o fragmentar, son acciones que deberían reemplazarse por unir, articular, ligar, integrar y vincular.

La sustitución de un modelo arraigado en el dualismo, coayuda a encontrar en los niños y las niñas que “el sujeto se transforma en relación con los procesos de socialización, más multiformes, fluidos e incorporales” (Yáñez, 2010, p.40). El dibujo provee experiencias de socialización, todas ellas caracterizadas por la multiplicidad de formas, la fluidez y la flexibilidad. Al proponer un enfoque pluriperspectivo, puede darse respuestas a estas existencias, porque “encontramos la tesis de la pluralidad del yo como crítica al ego sustancial cartesiano, de

una conciencia que es una superficie, de un yo que es una fábula, una ficción y un juego de palabras” (Yáñez, 2010, p.54).

La pluralidad es el rasgo fundamental de la identidad en construcción, de una inteligencia diferenciada y de una dimensión socioafectiva, en la que convergen diferentes visiones y miradas de la trama subjetiva. En consecuencia, una de las acciones prioritarias de la pedagogía, ha de ser la de dar solución al problema de

...cómo definir la relativa autonomía de las diversas dimensiones de la actividad humana y, a la vez, sus relaciones recíprocas o de cómo puede el educando en medio de esta pluriperspectiva de su proceso educativo, lograr y conservar o, mejor, generar siempre de nuevo la unidad de su persona (CIDE, 1990, p.118).

La pluridimensionalidad es una perspectiva que privilegia la diversidad en un contexto de integralidad; se refiere tanto a la identidad de cada sujeto como a los modos concretos en que este se proyecta hacia los demás, convive y desarrolla su personalidad desde diferentes dimensiones. El pensamiento transdisciplinar, se retrotrae de nuevo para comprender mejor el sentido de lo pluriperspectivo y pluridimensional, en este caso retomando un aporte concreto de la antropología social que

...en el campo de la educación ha favorecido una orientación etnográfica crítica que busca reconstruir la interacción social a fin de comprender la ‘lógica informal’ de la vida real, sosteniendo que esta necesita ser descripta y explicada considerando la pluriperspectiva de los sujetos en su cotidianidad (Iara y Campanini, 2015, párr.2).

Es de resaltar el modo como debe restituirse el valor de una nueva lógica de la sociedad, en la que, la noción de reconstrucción la transversaliza y pone énfasis en el sentido pluriperspectivo de su constitución. Por lo tanto, los sistemas sociales son diversos, heterogéneos, multiformes y

tienen como plataforma común, la existencia de distintos modos de ver el mundo, pensar, sentir y actuar. Este tipo de existencias se dan en el mundo de la vida, en el universo de lo cotidiano y en la rutina diaria del quehacer humano. Sin embargo, la escuela o la institución educativa, no puede perder de vista esta complejidad pluriperspectiva y multidimensional de los sujetos que educa. “Desde este enfoque, la escuela es analizada como un mundo de vida en el que la especificidad de sus relaciones y las orientaciones político – pedagógicas atraviesan y constituyen a la institución” (Iara, y Campanini, 2015, párr.2).

Reconocer que el mundo de los niños y las niñas es pluriperspectivo, allana el camino para comprender que es simultáneamente dialógico, siendo la dialogicidad un principio de la complejidad que desborda las barreras de la simplicidad, la disyunción y la fragmentación, Morín explica su importancia y sus implicaciones.

Este principio ayuda a pensar en un mismo espacio mental, lógicas que se complementan y se excluyen. El principio dialógico puede ser definido como la asociación compleja (complementaria / concurrente / antagonista) de instancias necesarias, conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado (Morín, Ciruana y Motta, 2002, p.31)

En el dibujo infantil pueden expresarse estas características del principio dialógico en conexión con la multidimensionalidad y la óptica pluriperspectiva. Al dibujar los niños y las niñas están situados en su propio espacio mental, pero, a diferencia de los adultos, su pensamiento integrador les permite expresarse de un modo natural y fluido. En estas formas expresivas, ellos con facilidad plasman concurrencias, ideas complementarias, y ponen a dialogar lo divergente y lo antagónico, sin ningún tipo de expresión, esquematismo o condicionamiento. Los niños y las niñas en el preescolar se aproximan a su mundo como si se tratase de un todo que

no es solamente interdependiente, sino que se encuentra intercomunicado en todos sus procesos y estructuras. Esta es una idea que él manifiesta por el modo particular que tiene de mirarse a sí mismo y a sus entornos cotidianos y representativos

Una nueva racionalidad ética, estética y plástica

La palabra racionalidad, se utiliza tradicionalmente como parte de la terminología científica y epistemológica, el propósito es designar el conjunto de conocimientos, técnicas y prácticas que tienen como fundamento la razón humana. Indistintamente, se le atribuyen otros adjetivos como jurídica, filosófica, económica, entre otros que intentan delimitarla en función de una disciplina o un conjunto de saberes específicos. En otras acepciones, se emplean como adjetivos palabras como instrumentalista, cerrada o simplificadora para señalar los posibles abusos de una razón concebida en el estricto sentido cartesiano.

Plantear el uso del término racionalidad acompañado por las palabras ética, estética y plástica, pretende descubrir en este concepto otras formas de mirar la pedagogía y el dibujo, ya no desde una óptica que instrumentaliza, simplifica o reduce estas dos disciplinas a un conjunto de dispositivos mecánicos para enseñar o aprender. Surge una nueva posibilidad de centrar el análisis en la producción artística de los niños y las niñas, sin separarla del contexto donde la conciben y sin desligarla de las influencias que reciben de su mundo cotidiano; Schelling considera que en la obra de arte, el sujeto y el objeto, se funden en una unidad de identidad infinita. (Enciclopedia Libre Universal en Español, 2012).

Cuando los niños y las niñas conciben y realizan un dibujo, entran en un juego de racionalidad en el que sus estructuras lógicas intentan capturar ese mundo real en el que está inscrito, y por otro lado, trata de imprimir esta visión subjetiva de él y de lo que le rodea a través

de una carga emotiva y espiritual que proviene de su caudal socioafectivo, al respecto Morín (1994) explica:

La racionalidad es el juego, el diálogo incesante, entre nuestro espíritu, que crea las estructuras lógicas, que las aplica al mundo, y que dialoga con ese mundo real. Cuando ese mundo no está de acuerdo con nuestro sistema lógico, hay que admitir que nuestro sistema lógico es insuficiente, que no se encuentra más que con una parte de lo real (p.64).

Lo que los niños y las niñas dejan plasmado en sus dibujos, no es otra cosa que el espíritu de su propia infancia, reflexión que a veces es pasada por alto al diseñar la estrategia pedagógica o cuando esta se diseña automatizadamente se corre el riesgo de mutilar dicho espíritu. Por esta razón, se propone una nueva racionalidad, dialogante, y compenetrada con el mundo. “La racionalidad, de algún modo, no tiene jamás la pretensión de englobar la totalidad de lo real dentro de un sistema lógico, pero tiene la voluntad de dialogar con aquello que lo resiste” (Morín, 1994, p. 64).

Este tipo de racionalidad, reconoce que todo conocimiento, saber o técnica está justificado por sus “aperturas hacia el futuro”, por cuanto las estructuras lógicas y formales de la ciencia y de sus disciplinas son cambiantes. Por otro lado, acepta la existencia de preocupaciones éticas, porque el conocimiento sin la ética podría considerarse como incompleto o susceptible de generar en el hombre las cegueras. En un abordaje de una racionalidad que combine lo ético, lo estético y lo plástico para diseñar una estrategia pedagógica a través del dibujo; es importante considerar que esta es completamente abierta, inacabada y se encuentra instalada en la incertidumbre. (Morín y Bergadá, 1992)

Concibe la experiencia estética, dimensionada desde la subjetividad y con alta participación del sujeto en los procesos creativos, por ello,

...la educación estética resulta relevante en la construcción de formas colectivas de subjetividad en todos los escenarios enfocados al desarrollo del ser humano, teniendo como principales ejes: la constitución del sujeto, las relaciones y compromisos con la ética, la afectividad y la actividad creativa en contextos de enseñanza y aprendizaje (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009, p. 23).

En el plano de lo estético, la racionalidad conlleva no solo compromisos éticos, implica una profunda actividad creadora y una manifestación de la sensibilidad “hablar de «racionalidad» estética es otra dimensión que no depende de la razón sino de la sensibilidad y la imaginación creadora” (Boaventura, 2006, p. 311). En el contexto analizado la racionalidad no depende solo de la razón, ni es el fruto de la “pretensión del sujeto cartesiano” (Boaventura, 2006); tampoco quiere instrumentalizar el pensamiento de los niños y las niñas, para que haga del dibujo la mera expresión de un recurso técnico. La tarea del pedagogo y de la familia, consiste en estimular al máximo su sensibilidad, motivarlo para leerse a sí mismo y al mundo, fortaleciendo en él la capacidad de establecer relaciones entre todos estos ámbitos, solo así se puede aportar en la formación de los niños y las niñas que desde del preescolar se encuentre. La experiencia estética de hoy, exige un alto nivel de compromisos institucionales y familiares para que los niños y las niñas puedan apreciar el arte, comprenderlo desde sus propias posibilidades y crear con libertad expresiva.

En el preescolar, los niños y las niñas adquieren un sentido de la plástica, a medida que su creatividad se potencie, al mismo tiempo con la expresión de su mundo emocional y afectivo,

...los niños van expresando en sus trabajos el desarrollo de su personalidad y los conflictos que van teniendo con el mundo y con las personas que están con él... El niño expresa en sus obras lo que no puede decir con sus palabras (Mañoso, 2003 p.16).

Es indudable que el dibujo infantil es un campo de hallazgos y descubrimientos. En él, el pedagogo puede encontrarse con el mundo emocional de los niños y las niñas, hacerse una idea de sus conflictos, y conocer sus entornos socioafectivos. Así mismo, puede emplearlo como herramienta para enseñarle a tomar decisiones éticas, porque la obra artística como medio expresivo le brinda al educando la opción de elegir y asumir distintas acciones. En este devenir, dibujar se constituye en una fuente de goce y de disfrute, por lo que finalmente, para el pedagogo, se convierte en una alternativa que lo pone en contacto con los estados creativos del desarrollo plástico de los niños y las niñas. Esta es una forma de comprender en comienzo la relación entre lo ético, lo estético y lo plástico para contribuir en una reflexión por una nueva racionalidad.

Relatos autobiográficos que se dibujan en policromías de trazos y colores

Los trazos al dibujar no son tan solo líneas que van de un lado a otro o que se cruzan. Se trata de formas para visibilizar los relatos que se encuentran en la trama subjetiva, emocional y socioafectiva de cada uno de los niños y de las niñas que dibujan. El dibujo infantil es historia personal, florecimiento de sensibilidades, emanación de una fuente inagotable de cosmovisiones de mundo y de trazos que contornean un paisaje personal.

“La autobiografía, además de ser un género único y una forma de expresión artística, se origina en el *autos*⁵ y su centro es el yo autobiográfico” (Ocampo, Donoso y Allende, 2008, p.9). El *autos* es el yo identificado consigo mismo, los niños y las niñas que se buscan en su suidad,⁶ aquellos que tratan de auto determinarse y autoconstruirse. Los niños y las niñas cuentan lo que quieren contar, retrotrae eventos y situaciones en su memoria, todas ellas en un espacio temporal que enlaza el pasado y el presente, “en otras palabras, la autobiografía tiene su punto de partida en un presente que retrocede al pasado y depende de la memoria o los recuerdos de su autor” (Ocampo *et al.*, 2008, p.9).

Los dibujos de los niños y las niñas son precisamente recuerdos, evocaciones de su estar en el mundo, de aquella habitancia que lo conduce hacia los diferentes lugares de su existencia. Este trasegar no se efectúa en soledad, es realizado en compañía con los otros y con lo otro, puesto que se da en espacios definidos de interacción; esta necesidad de compartir genera las condiciones de aparición del *bios* “se refiere a la vida misma del autor; sus recuerdos, sus antepasados e instancias que desean contar o rescatar del olvido” (Ocampo *et al.*, 2008, p.10). El dibujo como relato autobiográfico, es fundamentalmente un recorrido por los trazos existenciales, en los que está reflejada la memoria que los niños y las niñas tienen de sí mismo y de su corto recorrido por la vida.

La autobiografía, tal y como se asume en este texto, integra el *autos* en calidad de identidad de sí y con el yo personal, el *bios* como interacción vital con el mundo de la existencia y el *graphé* se considera como aquello que pone por escrito los relatos. La *grafía* es una forma de expresión gráfica, que en los niños y las niñas está representada por sus dibujos, trazos e incluso garabatos. Lo más importante es que dichas *grafías* se unen a la narrativa para situar la memoria

⁵ El *autos* hace parte de la triada del texto autobiográfico descrito por los autores

⁶ En Filosofía del Derecho, la suidad es la relación existente entre dos personas o entre una persona y una cosa.

y posicionarla en dirección del lenguaje. La conciencia de los niños y las niñas en edad preescolar cuando se recurre al dibujo y a los relatos autobiográficos queda expuesta con la transparencia y la sinceridad propia de una edad en la que la malicia no existe y lo que se cuenta es completamente acorde con lo que se piensa y se siente, por esta razón el *autobios, graphé* es una escritura de la vida relatada por los niños y las niñas.

Los trazos, las figuras, los colores y todo lo que concierne a la técnica del dibujo, a su sentido estético y a su potencialidad expresiva, forman parte de una policromía constituida con base en la diversidad de recuerdos y de sensaciones “en la primera infancia, los niños construyen un repertorio de sensaciones, rutinas y expectativas” (Hargreaves, 2002, p.44). Los educandos en su primera infancia, recorren un camino práctico, a medida que lo hacen, crean vínculos entre su mundo físico, social, emocional, ético, estético y espiritual. Es una senda de continua transformación que al recorrerla les revela sus propias potencialidades y de qué manera el dibujo ayuda a fortalecerlas; por otro lado, aprenden a reconocer las bondades contenidas en el acto complejo de dibujar. En cualquier empresa que comporte el acto de dibujar, los niños y las niñas dialogan consigo mismo y con el mundo, uniendo de este modo los dominios subjetivos de su personalidad con otros mucho más amplios, que se encuentran instaurados en la trama subjetiva que comparte con los otros.

La actividad gráfica y su producto, el dibujo, aparecen pues de entrada como conductas complementarias, particularmente complejas, que competen a la vez al dominio de la expresión de la persona, y también al de la comunicación del sujeto consigo mismo y con el prójimo (Wallon, Cambier y Engelhart, 1992, p.13).

Los relatos autobiográficos expresados en dibujos, comunican la fuerza emotiva de los niños y las niñas que dibuja, porque son contenidos de un alto poder expresivo y significativo; de ahí

que juzgar tan solo la calidad estética o técnica del dibujo, no es solo un grave error, sino una aniquilación del espíritu narrativo de dicha obra. “Cualquiera que sea el contenido del dibujo, la calidad de la pintura, emborronadura informe o representación de la realidad, se trata de una obra personal que pertenecía, hace apenas algunos instantes, a la imaginación de su creador” (Wallon *et al.*, 1992, p.14). Los borrones, las enmendaduras, las líneas que se dispersan hacia todos los puntos cardinales y las pinturas que se distribuyen en la superficie que se dibuja, aparece como la diversidad de impresiones de dichos relatos y de sus historias personales ocultas. Es una conjunción de representaciones de su propia existencia, una red que se teje de sentimientos y recuerdos, lo mismo que una ligazón de signos y símbolos.

El dibujo infantil relata lo que los niños y las niñas son, cuentan sus historias y narran sus vivencias, esta es una interesante perspectiva para mirarlo: “el dibujo cuenta lo que soy porque mis movimientos me pertenecen y porque los trazos así producidos son la expresión y la traducción momentánea de mi existencia, de mi pensamiento, de mi interioridad” (Wallon *et al.*, 1992, p.14). El dibujo le pertenece a los niños y las niñas, estos crean pertenencia hacia su producción, porque se trata de vínculos socioafectivos que se retroalimentan como si se tratara de una sinergia envolvente. Esta es una condición sin la cual no podría interpretarse adecuadamente la obra que realiza; de ahí la importancia que tiene aproximarse al dibujo sin prejuicios ni restricciones.

Aprender a ver el dibujo de manera no restrictiva, descubrir lo que cuenta del objeto, sin por ello remitirse a un sistema normativo y coercitivo, es descubrir cómo percibe el dibujante la realidad, es también descubrir, en un segundo momento, el lenguaje de signos propio para la realización de cada dibujo (Wallon *et al.*, 1992, p.18).

Este dibujo infantil es un lenguaje propio, con un tinte personal y una reconocida carga emotiva. El relato autobiográfico es una expresión subjetiva, una movilidad de sensaciones, una suma de experiencias y un trasegar en habitancia por recuerdos y vivencias. Cuenta historias y recrea episodios de una vida que está enmarcada en la policromía de paisajes esencialmente humanos.

Eludiendo cualquier posibilidad de restringir la expresividad del dibujante o de someterlo a sistemas coercitivos de normalización, la estrategia pedagógica debe tener en cuenta unos logros mínimos en materia de dibujo para los niños y las niñas de 5 y 6 años. Esto no significa condicionamiento o encarcelamiento de la creatividad. Es un conjunto de referentes psicográficos y psicológicos que pueden ayudar a estimular de un mejor modo las capacidades del dibujante, con el propósito de contextualizarlas adecuadamente en los diferentes aspectos que incorpora una visión multidimensionada, pluriperspectiva y dialógica.

Este dibujo infantil, atraviesa por diferentes etapas, en cada una los niños y las niñas muestran diferentes facetas de su personalidad y de su desarrollo, no se trata de engranar una etapa con la otra o de planificar una acción pedagógica para articularlas, como si se tratara de una acción lineal de experiencias, por el contrario, son acciones que aparecen en distintos momentos y lugares del aula y de la misma cotidianidad del educando. Lo que realmente interesa, es resaltar que así como los niños y las niñas avanzan cognitiva y socialmente, sus dibujos son una muestra de dicho adelanto y acomodación de sus estructuras mentales.

En el realismo fortuito los niños y las niñas ejecutan diferentes movimientos y se fortalecen en su sensomotricidad. En el realismo frustrado, se evidencia un intento por posicionar en determinado orden diferentes elementos, esto es importante en la adquisición de conceptos como espacio – tiempo y figura – fondo. En el realismo intelectual, el modelo aparece en diferentes

perspectivas, poco a poco, se introduce en un mundo interconectado, en el que todas sus partes se encuentran interrelacionadas. En el realismo visual, los niños y las niñas quieren ser auténticos y fieles al modelo que se les presenta, siendo esta una circunstancia válida para fortalecer en él su capacidad de diseño y proyección de sus propios dibujos.

El modelo es una construcción mental, que él mismo efectúa, no debe confundirse con una muestra o con una copia, el sentido de la palabra modelar, aquí empleada, no es otro que el de una posibilidad para ajustar las estructuras mentales y las lógicas del pensamiento infantil, sin la presencia de condicionamientos o coacciones.

Al identificar el dibujante en edad preescolar, el mundo de la representación de las relaciones que este tiene con la vida cotidiana ingresa lo que Lowenfeld denomina pre-esquematismo y que se “caracteriza por el descubrimiento de relaciones entre la representación y el objeto representado, se busca un concepto acudiendo a diferentes símbolos, no hay un orden espacial, las relaciones se establecen en función del significado emocional” (citado por Cabezas, 2007, p.14).

El significado es lo más importante en el dibujo infantil, porque este refleja el mundo interior de los niños y las niñas. Al significar está proponiendo sus interpretaciones personales de cada momento de su existencia. La imagen es para él una potente expresión de un pensar y de un sentir que cobra fuerza en cada trazo, “pero los niños y las niñas también son productores de imágenes; crean sus propios universos visuales, fundamentalmente a través del dibujo” (Capdevila *et al.*, 2007, p.52). Como queda evidenciado, las imágenes dibujadas son creaciones personales en la medida que la estrategia pedagógica le brinde al educando la posibilidad de cruzar los hilos de su trama emocional y de sus percepciones y cosmovisiones. No es posible admitir un dibujo infantil que pretenda encadenar la capacidad creadora, porque “es la síntesis

del desarrollo emocional, intelectual, físico, perceptivo, social y estético del niño” (Madi, 2012, p.24).

La permanencia en el tiempo y en la distancia es lo que reviste el dibujo infantil de dicho significado expresivo, confiriéndole las condiciones de posibilidad para perpetuarse en el fondo de su alma. Al concebirse como auto relato biográfico, se le restituye ese valor simbólico que necesita para quedar impreso en la memoria postrera “Dibujar es como hacer un gesto expresivo con la ventaja de la permanencia”. (Matisse, s.f.). En una perspectiva, mucho más trascendente, la empresa del dibujante de 5 a 6 años sintetiza la aspiración de naturalidad, desparpajo e irrestricción de las más excelsas plumas y los más calificado pinceles: “Pintar como los pintores del renacimiento, me llevó unos años, pintar como los niños me llevó toda la vida” (Picasso, s.f).

Estas últimas dos alegorías, muestran un dibujo que en la primera infancia es vida encarnada, espíritu emancipado, aventura intelectual, significación de la existencia e itinerancia por un mundo que al ser recorrido debe disfrutarse. Estas metáforas y muchas otras quedan mejor enunciadas en el poema de Díaz (2012).

El dibujo de un niño. Cuando un artista infantil / pinta con su alma y su sencillez; / un dibujo, parecen mil / por tantas figuras que se ven. Trazos sin formas aparentes / que dejan todo a la imaginación / donde lo abstracto está presente / porque es parte de su creación. Y es que el infante cuando pinta / su mente pura se retrata / y entre sus manos se desliza / las cosas que se ven allá en su casa. Si no le ves forma aparente / al dibujo que pinta un niño, / él te explicará muy sonriente / todo su espectáculo creativo. Verás rostros muy difusos / inconclusos y poco delineados / donde solo el niño con su discurso / sabrá explicar lo que ha pintado. Cuando veas un dibujo de un niño / toda su alegría con él comparte, / dile que te alegra, porqué has podido / compartir con él, su bonito arte.

Los versos del poema, ponen de manifiesto, la necesidad de contextualizar el dibujo de una adecuada estrategia pedagógica. Los niños y las niñas pintan con sencillez, expresan su imaginación, efectúan las abstracciones y reflejan el espíritu de una mente pura. Los rostros son una continuidad de su identidad perpetuada, un retrato que brota de lo más íntimo de su ser. Un pedagogo puede extraer numerosas enseñanzas y conclusiones al mirar y analizar el dibujo infantil. Lograr una correcta interpretación de la producción artística de los niños y las niñas en edad preescolar implica una pedagogía de la conversación y del discurso, ya que de este modo, puede alcanzarse una genuina exploración de lo que cada niño y niña intenta contar en dicho relato autobiográfico.

Territorio 4. Dialogicidad compleja – Habitancia con la realidad

El cuarto territorio se recorre en dialogicidad compleja, es decir, trasegando por un devenir investigativo, encuadrado en una ética de la diversidad y en un pensamiento de carácter polidialógico. El investigador se conecta con el mundo real, aquel en donde se encuentran inmersos los sujetos participantes en los diálogos que se proponen, “el pensador complejo es un sujeto polidialógico para quien la comunicación dialógica (no solamente intra e intersubjetiva, sino inter, intra y transistémica) se va transformando progresivamente en una red de operadores epistemo-lógicos y pragmáticos” (Gómez, 1997, p.2).

Como se desprende de la reflexión, la investigación no puede perder su perspectiva en cuanto a la construcción de redes epistemo – lógicas y prácticas, estas son fundantes en la reflexión y el diálogo lógico, práxico y pluriperspectivo. En este punto, es importante contrastar la fundamentación teórica, con lo que se visibiliza en los territorios reales, en el campo de acción que emerge con la fuerza de los hechos y de las realizaciones humanas. Solo así es posible que lo epistémico, la lógica investigativa y la mirada a la práctica, se conjuguen y se complementen, para aproximarse a los escenarios donde habitan, viven y conviven los niños y niñas en edad preescolar.

La dialogicidad que se plantea, es un ejercicio de reflexión compleja, en el que la investigadora y los niños y niñas de 5 y 6 años, conforman conjuntamente un sujeto dialógico (Morín *et al.*, 2002), que asume un rol participante, en el acto de conocer implicado en cada uno de los territorios recorridos para efectuar la indagación. De esta forma, se logra un conocimiento que une dialógica y dialécticamente la reflexión, la praxis y de nuevo posibilita encadenamientos reflexivos, porque dicho sujeto ahora pensado como una unidad de personas, conforman un

colectivo que se encuentra arrojado “en el laberinto de las tramas ascendentes descendentes de la vida, la existencia, la muerte y el universo” (Gómez, 1997, p.2).

Este es el territorio de la observación, la pregunta inteligente, el trabajo de campo y el acercamiento a la realidad investigativa. Es el escenario en donde los niños y las niñas de 5 y 6 años, entran a participar como actores de un proceso de reflexión ayudando a tejer la urdimbre histórica en el que descansan los hallazgos de la investigación. Los talleres que se implementan, son el eje de jornadas de reflexión, en las que se analiza de qué modo una estrategia pedagógica que vincule el dibujo infantil, potencia la dimensión socioafectiva de los niños y las niñas en edad preescolar. Solo así puede resolverse la pregunta radical y encontrar el camino, como una ruta metodológica para responder a los intereses gnoseológicos que como objetivos se propusieron.

Desde el punto de vista metodológico ahondar en el espíritu de búsqueda afirmado en una habitancia con la realidad facilita que con la práctica los principios con el pensamiento complejo puedan hacerse visibles. La retroacción, es fundamental para que el diálogo con los actores y los intereses de investigación, puedan sustentar la organización creadora del conocimiento, la aplicación del principio de retroactividad es importante porque “con el concepto de bucle retroactivo rompemos con la causalidad lineal” (Morín *et al.*, 2002, p.30).

Esto significa que al entrar en vínculo con lo real, los niños y niñas del Liceo Bosques de Saber, el dibujo infantil puede ser visto como una estrategia pedagógica multilínea, que implica un ejercicio integrador para analizar su influencia en el fortalecimiento de la dimensión socioafectiva, es por esto que al aplicar bucles de retroacción nos situamos; “no solo la causa actúa sobre el efecto, sino que el efecto retro actúa informacionalmente sobre la causa, permitiendo la autonomía organizacional del sistema” (Morín *et al.*, 2002, p.30).

De lo anterior, se desprende como aspecto de preponderante importancia, la necesidad de asumir la información obtenida, mediante la aplicación de los instrumentos de un modo retroactivo, en el cual se evidencia la multiplicidad de factores incidentes en la problemática seleccionada y de explicaciones posibles a la misma. En la dialogicidad compleja que se establece con la realidad, el principio sistémico propicia una organización del conocimiento, en la que la relación parte- todo, todo – parte, es mucho más que la suma mecánica y automática de sus elementos referenciales. (Morín *et al.*, 2002)

Esta presunción implica que, de acuerdo con una organización sistémica de la indagación, lo que interesa realmente, son aquellos fenómenos cualitativos que Morín denomina emergencias, y que, para efectos de esta investigación, surgen de la contrastación dialógica de la teoría con los resultados de la observación y el trabajo de campo, orientado a transitar por este territorio. Al efectuar un recorrido en habitancia con la realidad, la investigación no es solo retroactiva y sistémica, sino que incorpora el principio hologramático. Ir al campo de trabajo y realizar acciones concretas con los niños y las niñas del Liceo Bosques del Saber, fue de gran relevancia para capturar en la práctica percepciones y sensaciones que hacen visible la compleja estructura de la realidad, dado que “en toda organización compleja no solo la parte está en el todo sino también el todo está en la parte” (Morín *et al.*, 2002, p.29).

Los niños y las niñas del liceo donde se llevaron a cabo las acciones y se hicieron los talleres que se describirán más adelante, representan una porción de la sociedad, y como tal, reflejan las funciones, actividades y procesos que son propias de esta; se trata de un microcosmos que ofrece las condiciones de posibilidad para el análisis y la interpretación de los aspectos, “de este modo, lo que está presente en el espíritu individual no es únicamente el Todo como sometimiento, es también, eventualmente el todo como complejidad” (Morín *et al.*, 2002, p.30).

Esta captura del espíritu de la complejidad en la realidad concreta, es lo que le da a la investigación el sentido de recursividad, entendido como “un proceso recursivo cuyos productos son necesarios para 'la propia producción del proceso'. Es una dinámica auto productiva y auto-organizacional” (Morín *et al.*, 2002, p.30). En consecuencia, mapear el territorio en donde se realizó el trabajo de campo, observar el comportamiento de los niños y las niñas, preguntarles y motivarlos para el dibujo libre y espontáneo, son acciones que desde la recursividad, posibilitaron un viaje retroalimentado por la enriquecedora interacción entre la reflexión y la praxis como elementos sin los cuales no es posible hacer novedosa cualquier idea de investigación.

Enfoque de la investigación

El enfoque de investigación es una combinación de perspectivas metodológicas, que tiene como raigambre⁷ la dialogicidad, la retroacción, la retroactividad, y la hologramía; principios que están instaurados en la profundidad de la complejidad. Tomando como punto de partida la incorporación de dichos principios, se define que la investigación es cualitativa, con una perspectiva compleja y respaldada en una estrategia investigativa fundamentada en un estudio de caso, con el apoyo de la investigación, acción, participación (IAP). Se logra estructurar una propuesta que articula estos cuatro aspectos en un modelo de investigación flexible, integrador y que aborda la realidad desde su carácter multidimensionado y pluralista.

El enfoque es cualitativo, partiendo de lo que implica pensar en los objetos de comprensión que están en el fondo de las ópticas cualitativas de investigación “se enfoca en comprender los

⁷ Raigambre es la denominación que reciben las raíces de las plantas cuando se encuentran entrecruzadas y enlazadas.

fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014, p.358). La comprensión se sitúa en la perspectiva de los participantes, en este caso esta se encuentra relacionada con los resultados de los talleres aplicados con los niños y niñas del Liceo Bosques del Saber, se hace evidente las relaciones e influencias que los niños y las niñas retoman de sus contextos, es decir, la familia y la institución escolar.

Otro argumento para seleccionar el enfoque cualitativo, tiene que ver con la intención de conocer el pensamiento de los niños y las niñas a través de sus dibujos, lo que de algún modo le da validez a lo expresado por Hernández: “El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que lo rodean, profundizando en sus punto de vista, interpretaciones y significados” (Hernández *et al.*, 2014, p.358).

Es indudable que este enfoque va mucho más allá de la implementación de un test, una prueba o un único instrumento para recolectar información, porque lo que interesa es la forma como los niños y las niñas perciben su propia realidad; empleando el dibujo y la conversación como puntos de vista importantes en la construcción de interpretaciones y significados de la misma. Esta aproximación a la dimensión cualitativa de la realidad, es de gran importancia para garantizar la longevidad de sus resultados, por tratarse de interpretaciones, que surgen en contextos históricos y vitales concretos; por otro lado el abordaje cualitativo de la investigación le confiere permanencia en el tiempo (Báez y de Tudela, 2012), gracias a la incorporación de la habitancia con los niños y niñas del Liceo Bosques del Saber cómo actores reales.

La perspectiva compleja de la investigación entra en diálogo con los paradigmas cualitativos y es relevante porque admite:

...la complejidad como método, las construcciones metodológicas a partir de estos desarrollos científicos, la propuesta de un método de pensamiento que supere las dicotomías de los enfoques disciplinarios del saber y que consiste básicamente en el aprendizaje del pensamiento relacional (Carrizo, Espina y Klein, 2004, p.11).

Superar la cultura dicotómica de la investigación, asumiendo las condiciones de posibilidad para construir pensamiento relacional, es un rasgo distintivo del enfoque asumido. A pesar de los críticos que no aceptan la validez de la complejidad como método defendida por Morín, esta obra de conocimiento se acepta como una elección pertinente y que se aleja de las metódicas tradicionales iluminadas por el ideal clásico cartesiano de las ciencias “A este ideal corresponde una noción de método como camino que antecede a la investigación y que se concreta en diseños predefinidos, cerrados, que son la garantía de encontrar la verdad” (Carrizo *et al.*, 2004, p.14).

En este diseño de investigación los territorios trasegados son recorridos por múltiples caminos, diversidad de fuentes teóricas, y distintos modos de habitancia con la realidad. No hay una verdad única y absoluta, máxime cuando se trata de identificar de qué forma el dibujo infantil potencia la dimensión socioafectiva y qué tipo de estrategia pedagógica multidimensional y pluriperspectiva facilita. Es en esta forma concreta de acceder al objeto de investigación, en donde se definen las diferencias de la perspectiva compleja, con respecto a las que forman parte de la tradición investigativa en el amplio marco de la ciencia clásica.

Al elegir la complejidad como perspectiva alternativa, se reivindica la posibilidad de investigar como un acto complejo que estimule el diálogo de saberes y el abordaje de la realidad en sus diferentes niveles (Nicolescu, 1996). El método se construye dinámicamente, integrando los principios ya referidos y propiciando escenarios de circularidad multilineal, por cuanto “El método no constituye una fórmula absoluta” (Carrizo *et al.*, 2004, p.38).

La flexibilidad del método es la que posibilita el empleo de una estrategia de investigación como el estudio de caso que según Martínez (2006) es...

...una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría (p.174).

La comprensión es un elemento transversal que el estudio de caso potencia, mientras que el estudio de las dinámicas singulares en determinados contextos, se convierte en un aspecto para determinar claramente los elementos a describir, realzar o valorar de la muestra seleccionada; desde la investigación realizada, el conjunto de niños a quienes se aplicaron los talleres, son un grupo singular, por el rango de edad al que pertenecen y por lo tanto teniendo en cuenta sus características psicológicas pueden estudiarse como un único caso.

El caso permite construir teoría, incluso contrastando categorías previamente construidas con situaciones reales y pertenecientes al mundo de la experiencia. La trayectoria del estudio de caso como estrategia investigativa es amplia en los campos de la educación, al respecto López (citado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s.f., p.3) agrega,

Si se considera a la palabra 'caso' en su sentido amplio, se puede afirmar que en la educación siempre se ha utilizado en forma de ejemplo o problema práctico. La casuística, por ejemplo, típica de la filosofía escolástica medieval, no es sino la aplicación del caso para resolver problemas morales o religiosos, pero sin entrar en el análisis de la situación social o psicológica previa

Desde la perspectiva aludida, un caso puede emplearse si se dimensiona desde el contexto de la pedagogía, investigativamente a modo de ejemplo o de referente para suscitar reflexiones e

incluso discusiones epistemológicas acerca del problema seleccionado; al abordar el dibujo como estrategia y conocer lo que piensan los niños acerca de sus creaciones en el marco de un taller personalizado, el caso adquiere la relevancia de singularidad pertinente.

En el estudio de casos el análisis descriptivo es una herramienta fundamental para registrar las observaciones que la investigadora efectuó con respecto a las actitudes y actuaciones de los niños con respecto a la aplicación de cada taller. Describir, casuísticamente es una actividad que introduce la comprensión como elemento necesario para la reflexión y el análisis, porque como afirma Muchielli... .

...se propone como objetivo específico que los participantes se ejerciten en el análisis, identificación y descripción de los puntos clave constitutivos de una situación dada y tengan la posibilidad de debatir y reflexionar junto a otros, las distintas perspectivas desde las que puede ser abordado un determinado hecho o situación. Finalmente pretenden la reflexión y el estudio sobre los principales temas teóricos prácticos que se derivan de la situación estudiada. No se pretende pues llegar al estudio y al planteamiento de soluciones, se centran en aspectos meramente descriptivos. (Citado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s.f., p.5)

La estrategia investigativa al introducir el estudio de caso, se enriquece desde el punto de vista cualitativo y del pensamiento complejo, porque establece articulaciones entre la observación, la inducción y el análisis en el momento de registrar los hechos y darle los valores significativos de estos, dependiendo del devenir del proceso investigativo y del logro de los intereses gnoseológicos.

Al considerar el método como una posibilidad abierta, auto construible y que se enriquece a lo largo de la indagación, la investigación – acción se considera como otra estrategia adecuada

para centrar la solución del problema, en acciones que se implementan con los participantes. Puesto que, “supone hacer una reflexión sobre los medios y los fines educativos, donde se integra la teoría con la práctica” (Pedraza, 2011, p.7). Al integrarlos, las reflexiones se dirigen hacia las acciones humanas, teniendo en cuenta el escenario concreto en donde estas se producen, por cuanto, “se trata del estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Pedraza, 2011, p.7).

Al estudiar una situación concreta, el proceso investigativo favorece la habitancia con la realidad, en un continuo diálogo del componente investigativo, de la acción transformadora y con la participación de los niños y niñas en edad preescolar, porque de algún modo la metodología “implica la presencia real, concreta y en interrelación de la Investigación, de la Acción, y de la Participación” (Rojas, 2013, párr. 3). La dialogicidad compleja encuentra en la IAP un bucle que une la praxis a la teoría y convierte el proceso investigativo en una acción orientada a la transformación, es decir, no solo se pretende describir una situación problema, la intención es intervenirla y conducirla por el camino de la eficacia transformadora, de lo que se implementa, como trabajo de campo, contacto de la realidad e involucramiento de los actores (Rojas, 2013).

En este territorio, la investigación – acción - participación, contribuye en la eliminación del binomio sujeto / objeto, que en los enfoques tradicionales crea un escenario en el que los expertos investigan y una población determinada es investigada. En este caso la docente investigadora conforma con los niños y niñas de 5 y 6 años del Liceo Bosques del Saber de la ciudad de Manizales, un polinomio con la opción de diálogo que a través de los talleres, la observación, las entrevistas y el contacto directo fortalece la posibilidad de mejorar la organización creadora del conocimiento. Lo más importante es que al elegir esta estrategia de

investigación, la organización creadora del conocimiento, parte de la realidad con la situación estructural. Este es un sentido transformador del proceso investigativo, considerando que se interactúa con espacios reales y con los niños y las niñas como actores históricos y concretos de dicha realidad.

Los protagonistas (participantes)

De acuerdo a la estrategia de investigación elegida, el grupo seleccionado para el trabajo de campo, está constituido por 10 niños y niñas entre 5 y 6 años del Liceo Bosques del Saber de la ciudad de Manizales. Esta institución se encuentra localizada en la comuna ciudadela del Norte de la ciudad de Manizales, que según el informe de diagnóstico socioeconómico y del mercado de trabajo del área metropolitana de Manizales y Villamaría, “presenta uno de los mayores índices de dependencia, menores niveles educativos, ingresos medios más bajos y, en general, las condiciones socioeconómicas menos favorables de la ciudad” (Red ORMET, 2011).

El clima social de la comuna, puede en determinado momento, producir condiciones de vulnerabilidad, pobreza y marginalidad, que nos son las más favorables para cumplir las labores de crianza en educación de los niños y las niñas en edad preescolar. No obstante la institución educativa donde se llevó a cabo el trabajo de campo pertenece al sector privado, lo que de alguna manera cambia la fisonomía del paisaje humano y el ambiente psicosocial del que forman parte los educandos.

Por lo anterior, sin pretender construir juicios de valor, podría afirmarse que los niños y las niñas asistentes o matriculados en esta institución, tienen eventualmente acceso a otras opciones para potenciar su desarrollo; opciones familiares y sociales en términos de: alimentación,

vivienda, salud, recreación y bienestar. Estas posibilidades inciden en la creación de un clima psico emocional, que puede ser mucho más favorable que el de otros niños y niñas en edad similar de la misma comuna y que no cuentan con padres de familia que, laboralmente tienen otros ingresos y posibilidades financieras.

En cuanto al grupo de niños y niñas seleccionados para participar como sujetos de la investigación, están todos en el rango de edad de 5 a 6 años, lo cual los ubica en el concepto de etapa preescolar.

Un rasgo importante de este grupo de niños y niñas es que en un alto porcentaje pertenecen a familias no nucleares, es decir, viven con los abuelos, con otros familiares o con alguno de los dos padres. Esta circunstancia particular cambia considerablemente el contexto de figura materna o paterna y conlleva una transformación del modelo de familia.

La elección de este grupo de niños y niñas y sus entornos familiares, no obedece a un muestreo rigurosamente matemático, sino que, se trata de un ejercicio de muestreo coherente con la estrategia de investigación y con los requerimientos de dialogicidad compleja de la obra de conocimiento, en este sentido Hernández Sampieri lo define como “muestras por oportunidad: se trata de casos que de manera fortuita se presentan ante el investigador justo cuando los necesita” (2014, p.389). Los niños y niñas del Liceo Bosques del Saber constituyen una unidad representativa que para los intereses gnoseológicos de esta investigación responde las expectativas y características deseadas por la investigadora:

Estar en el rango de edad de 5 y 6 años.

Incluir diversidad de género.

Estar integrados a una institución educativa que orienta educación preescolar.

Pertenecer a la comuna ciudadela del norte.

Constituir un grupo numéricamente observable.

Mostrar disposición para participar en los talleres de trabajo implicando necesariamente el consentimiento de los directivos del plantel y de los padres de familia. (Apéndice B)

Estas características se incluyen, como criterio de selección de la muestra que, desde el punto de vista acción participación, pasan a conformar una unidad de trabajo con la investigadora. Con este grupo de niños y de niñas se dio el proceso de habitancia con la realidad, mediante el cual, la dialogicidad compleja se expendió hacia la praxis social, orientada por un interés de transformarla y potenciarla haciendo uso del dibujo infantil como parte de la estrategia pedagógica.

Medios para la captura de los datos (instrumentos)

En la investigación – acción – participación, los instrumentos son medios valiosos para capturar la información, no solo aquella que forma parte de datos estadísticos, sino la que se encuentra en el fondo de la interacción social del grupo de los participantes. Lo más importante es que estas herramientas ayuden como medios tangibles para aproximarse eficazmente a la realidad.

La habitancia con la realidad, restituye los medios para capturar el valor ontológico de la información, por cuanto facilita recolectar testimonios, evidencias y otras expresiones, que se dan en la circunstancia específica que rodea la vida de los participantes; se trata de fotografiarlos en su ambiente natural, en donde las actuaciones estarán libres de cualquier tipo de condicionamiento que obstaculice la comunicación fluida. En este apartado, se dan a conocer los medios empleados para recolectar estas informaciones, evidencias, testimonios y expresiones,

con los niños y las niñas de 5 y 6 años del Liceo Bosques del Saber. Es de resaltar que la pretensión no fue instrumentalizar el trabajo con el grupo, sino, emplear estas herramientas para mejorar la dialogicidad compleja y el encuentro con los autores convocados, sin perder de vista la objetividad en los análisis, pero, dándole prioridad a la interpretación de los dibujos de los niños y las niñas en el contexto de sus intereses y expectativas.

Observación.

Observar se constituyó en una acción importante para que la habitancia con la realidad cumpliera con los propósitos de la investigación. La investigadora estableció un contacto directo con los niños y las niñas del Liceo Bosques del saber, empleando como mediación pedagógica el taller participativo. Se configura un espacio de interacción entre esta y los educandos, generando confianza, empatía y clima de apertura.

En la observación efectuada de los niños y niñas participantes en los talleres, el sentido de esta, estuvo mucho más allá del mirar, ya que se asumió como un ver en un sentido amplio y profundo, al respecto Hernández Sampieri puntualiza: “No es mera contemplación (‘sentarse a ver el mundo y tomar notas’); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (2014, p.399).

Esta observación, al asumir su carácter investigativo, acercó la investigadora al grupo de niños y niñas, empleando todos los sentidos y al mismo tiempo estableciendo un clima de interacción fluida, empática y respetuosa. El oído fue utilizado para escucharlos, la vista para apreciar integralmente sus dibujos, el tacto para sentirlos como presencia concreta del otro, el olfato para percibir el olor de su diversidad y el gusto empleado como canal de comunicación

espontánea de los intereses compartidos. En suma, se intentó capturar integral y hologramáticamente, comportamientos y emociones.

Las anotaciones de la observación fueron consignadas en el diario de campo, (Apéndice C) otras se retomaron de videos que, previa autorización y consentimiento de los padres, contienen las grabaciones del momento de creación de cada taller. En este último es en donde el niño o la niña conversa con la investigadora acerca de su dibujo y se responden algunas preguntas no estandarizadas acerca de lo que para él significaba dicha creación. De este modo, la tarea de observar optimiza el uso de los sentidos físicos del investigador y maximiza la potencialidad creativa implicada en la observación, como medio tangible para capturar imágenes, gestos y expresiones útiles y pertinentes en proceso de análisis e interpretación de los insumos obtenidos.

Observar es un acto complejo, en el que el investigador se posiciona en un sentido horizontal, que muestra la necesidad de crear un espacio caracterizado por la confianza y la libertad, de tal forma que los niños y las niñas actuaran naturalmente y sin inhibiciones porque “Observamos a los demás y a nosotros mismos, sus conductas y conversaciones, la participación el retraimiento, la comunicación y el silencio de la persona” (Ruiz e Izpizúa citados por Sánchez, 2005, p.117).

Al observar desde esta óptica, se tuvieron en cuenta los lenguajes verbales y no verbales, la corporalidad, el gesto y la expresión, como elementos que son importantes para conocer mejor el grupo y reconfigurar las circunstancias existenciales de sus contextos familiares y sociales. Esta es una forma de abordaje que le da al dibujo infantil un entorno socioafectivo en el que cada creación está articulada a unas condiciones reales de surgimiento.

El registro.

Es una acción investigativa de gran importancia para capturar momentos significativos dentro del proceso de habitancia con la realidad “El registro y la sistematización de información cualitativa son procesos mediadores entre la recolección y generación de información y el análisis de la misma” (Galeano, 2001, p.1). Con fines interpretativos y de análisis, el registro, puso en orden las evidencias y testimonios recopilados, de modo sistemático tal y como lo sugiere (Galeano, 2001).

Esta labor de registro es ardua e implica una disciplina rigurosa de consignar las observaciones más relevantes y significativas para el proceso de construcción de la obra de conocimiento. Teniendo en cuenta que no hay uniformidad de formatos y patrones para consignar la información, la investigadora diseñó dos tipos de formatos. En el primero donde se consignaron las observaciones en el diario de campo y en segundo una ficha de observación personalizada donde se registra todo lo relacionado en el momento de creación del taller participativo (Apéndice D).

En el proceso de registro, dada su importancia para la construcción de sentido y la dialogicidad compleja, se sistematizó la información generada en el trabajo de campo, evitando acudir a la memoria, porque lo no registrado es una captura no existente. Con todo el insumo de registro acumulado, la investigadora evaluó la pertinencia o no de las evidencias obtenidas, a fin de priorizar su importancia en el marco de los intereses gnoseológicos de la información.

Estancia con los actores (talleres).

Con el propósito de estar con los niños y las niñas de 5 y 6 años, establecer vínculos con ellos y compartir una experiencia de trabajo, se diseñaron e implementaron 8 talleres participativos con un carácter investigativo (Apéndice D). Desde el punto de vista de la estrategia aplicada con base en la IAP, el medio de habitancia con la realidad denominado taller, “brinda la posibilidad de abordar, desde una perspectiva integral y participativa, problemáticas sociales que requieren algún cambio desarrollo” (Sandoval, 2002, p.146).

En el campo de la investigación los talleres posibilitaron un acercamiento al dibujo infantil, para analizar cómo este potencia el desarrollo de la dimensión socioafectiva. De acuerdo con el enfoque cualitativo, complejo y participativo de la investigación, la interpretación de estas creaciones, tiene en cuenta el modo particular en que el niño y la niña se percibe a sí mismo, la naturaleza, al otro, su entorno, su habitancia, y otros temas que se derivaron de la pesquisa bibliográfica y la categorización realizada en el territorio 3.

El taller como técnica de investigación es polifuncional, práctico y cumple con criterios claros de organización “es una técnica de recolección de información, como de análisis y de planeación. La operatividad y eficacia de esta técnica requiere un alto compromiso de los actores y una gran capacidad de convocatoria, animación, y conducción de los investigadores” (Sandoval, 2002, p.147). Siguiendo estos criterios de planeación y organización, la investigadora diseña cada taller en función de cuatro momentos específicos, los que en su implementación, no comprometen rigurosidad estricta y lineal en su secuencia, porque pueden generarse en distintos espacios y tiempos de la jornada prevista para cada encuentro.

El ministerio de educación nacional implemento nuevos lineamientos, en ellos se promueve el desarrollo integral de las niñas y de los niños bajo la estrategia nacional de atención integral a la

primera infancia “de cero a siempre”, desde una perspectiva de derechos con un enfoque diferencial. (MEN, 2015). Estos hacen referencia a la responsabilidad que el estado debe garantizar a los niños desde los diferentes componentes sociales (familia, comunidad, nutrición, salud, educación), con el fin de garantizar a las niñas y los niños una atención holística; en cuanto a la educación, que es el asunto que convoca este trabajo.

Se hace un reajuste a lo existente (dimensiones del desarrollo infantil) incluyendo en la planeación del preescolar, la inclusión de cuatro momentos: la literatura, el juego, la exploración y la creación; como dinamizadores del proceso escolar, convirtiéndose en un puente para alcanzar la integralidad de los estudiantes. Los tres primeros momentos, son necesariamente, detonantes de la activa participación de los niños y las niñas, despiertan compromisos de trabajo en equipo y predisponen los intereses imaginativos que se verán reflejados en el momento de creación.

Otra observación pertinente con respecto a los momentos del taller, tiene que ver con que, estos se enfocan hacia el dibujo infantil como expresión gráfica de la dimensión socioafectiva de los niños y las niñas, en la que es posible analizar las diversas y variadas expresiones gráficas connaturales al acto de dibujar; porque el dibujo el niño y la niña lo asume en esa expresión multifacética, sea esta, configurada en una imagen, una fotografía, un video, carteleras, murales, historietas y frisos⁸, etc. En suma, lo que se pretendió fue mostrar al niño y a la niña, todas estas facetas policromáticas y dinámicas del dibujo, para sensibilizarlo adecuadamente hacia su propia creación en el momento creativo del taller.

La lúdica se convirtió en el hilo conductor de cada uno de los talleres, al igual que la fuente motivadora de la imaginación y la creatividad. Los niños y las niñas en edad preescolar asimilan

⁸ Friso: conjunto de imágenes que representan secuencial y gráficamente cuentos, canciones, poesías, fábulas, etc. (aulasdeclase's weblog, 2008).

los conceptos, si el aprendizaje se concibe como un espacio libertario que emancipa su desarrollo sin restricciones. La animación de parte del pedagogo es fundamental para mantener incentivado el trabajo de los niños y las niñas, y lograr que el espíritu de la lúdica se garantice desde el comienzo hasta el final del taller.

El diseño, la implementación y el análisis de los resultados de los talleres, estuvo a cargo de la investigadora, reiterando que contó con la debida autorización de las directivas del plantel y del consentimiento informado de los padres de los niños y las niñas. El hacerse cargo de los talleres, incrementó considerablemente el insumo cognitivo, obtenido en la estancia con los actores y produjo espacios de retroalimentación pertinentes, para aprovechar al máximo la convivencia y la interacción con los niños y las niñas.

En el momento de creación que es en donde el niño o la niña realizan su dibujo, la investigadora introduce el aporte de la técnica proyectiva que particularmente Báez y de Tudela (2012), describe como técnicas de elaboración en las siguientes palabras:

Son aquellas en las que a los informantes se les entregan materiales para que realicen un trabajo. Aunque se utilizan indistintamente con niños o con adultos, para trabajar con niños son especialmente útiles, dado que a través de la expresión plástica pueden ser más elocuentes que a través de la palabra (p.197).

Al introducir como técnica proyectiva de elaboración, el taller centra la atención en lo que este expresa y comunica desde la interioridad del niño o la niña, su mismidad y su identidad personal. El sentido de lo estético, de la plástica y de la ética, es develado en el análisis que se realiza de cada dibujo, ya que el niño o la niña representan la percepción que tiene de la realidad en la que él es un actor protagónico. En síntesis, el taller como medio para capturar información, al asumir un carácter investigativo, combina la técnica del juego, la exploración, la literaria y la creación

basada en el dibujo de una manera planeada, integradora y sistémica. La intención es recolectar el mayor número de evidencias y testimonios, que enriquezcan la observación de las actitudes de los niños y las niñas, para obtener una visión más adecuada de su dimensión socioafectiva, en el contexto del empleo del dibujo como parte de la estrategia pedagógica.

Organización creadora de los datos

La organización de los datos, observaciones y registros desde la IAP, es un proceso que implica dos niveles interdependientes: en el primero, los datos se preparan y se transcriben para dejar constancia escrita y constituir un insumo significativo. El segundo corresponde al tratamiento y al análisis de los contenidos, donde la investigadora efectúa las triangulaciones y las interpretaciones que contribuyen en la construcción de sentido. Estas formas de procesar se aplican fundamentalmente, cuando la información se obtiene de entrevistas individuales o grupales, observaciones y notas de campo.

Cuando se trata de otras técnicas e instrumentos para obtener los datos, como los talleres, protocolos, conversaciones informales, etc., se puede hacer un resumen con su contenido. “En estas transcripciones es útil distinguir entre dos tipos de informaciones: por un lado las más "objetivables"... y, por otro, aquellos comentarios e interpretaciones que creamos relevantes” (Martí, 2002, p.95)

Como se puede apreciar, el análisis de los datos no se asume en un sentido estricto y lineal, porque conforme al enfoque de investigación, la realidad se abordó como un estar con ella, un trasegar por sus facetas multidimensionadas y sus perspectivas diferenciadas. El hecho de haber realizado un trabajo de taller participativo, basado en la estrategia integral a la primera infancia

de cero a siempre, con los niños y niñas del Liceo Bosques del saber, facilitó la aplicación de las dos estrategias sugeridas por el autor para el mapeo, la transcripción, la contrastación y el análisis de lo que se experimentó en dicha convivencia y estancia.

El proceso seguido fue fundamentalmente cualitativo, tratando los hallazgos que se derivan del trabajo de campo y la vinculación de la investigadora con los protagonistas o sujetos de la investigación. En el mapeo social y los sujetos de la investigación están localizados en un espacio de temporalidad y de interacción con la realidad, asisten a una institución educativa, pertenecen a familias que establecen relaciones que les brindan acogidas y forman parte de una diversidad de procesos de desarrollo que desde el aula de clases intentan estimular el aprendizaje y la formación integral. Los temas sensibles, son parte de una acción reflexiva en la que la investigadora parte de categorías de análisis que sirvieron de eje para el tránsito por el tercer territorio, y que alimentaron las condiciones de posibilidad, para integrar el mapeo de la realidad de los niños y las niñas con la teoría sugerida por los actores convocados y los resultados obtenidos al aplicar los diferentes instrumentos.

Siguiendo las orientaciones anteriores, la investigadora concibió un proceso de organización creadora de todos los insumos obtenidos en el trabajo de campo. En la sistematización de los resultados de la observación, se procedió a jerarquizar las anotaciones que se realizaron en el diario de campo. De un amplio universo que se consignaron, fueron seleccionadas las de mayor pertinencia, fuerza y potencia en términos de claridad, interpretación y comprensión. En el párrafo introductorio del apartado correspondiente se describe de forma precisa y rigurosa el proceso seguido.

Los resultados referidos al momento de investigación y de trabajo de campo, denominado estancia, se procesaron de un modo distinto al anterior. En este caso la investigadora construye

tablas, donde se describen tres momentos articuladores del taller: juego, exploración y literario. Esto se efectúa con cada uno de los ocho talleres y al final de la tabla se presenta una inferencia, en la que se brinda un análisis interpretativo de las anotaciones consignadas y de los hallazgos que se encontraron en el devenir y decurso de la actividad.

Es importante aclarar que el taller es una unidad integrada, con una secuencia didáctica, lúdica, expresiva y metodológica, en la que interactúan cuatro momentos juego, exploración, literario y creación. Los resultados de este último se retoman en el apartado titulado registro, porque es justo en el que los niños y las niñas elaboran un dibujo para mostrar el proceso comprensivo que se ha motivado en los tres momentos anteriores.

En la estancia, los tres momentos que forman parte de la organización creadora de los datos, se conciben como etapas sin las cuales no es posible llegar al de la creación. En todos está presente el dibujo, ya sea como una ilustración, una imagen, una fotografía, un friso, un dibujo animado, etc. En el apartado titulado registro de resultados, la investigadora se ocupa de los datos obtenidos puntualmente en el momento de la creación, el cual requirió de una acción personalizada, en la que la conversación con cada niño y niña, fue de gran valor metodológico para conocer el trasfondo subjetivo, axiológico, ético y estético de sus dibujos.

La sistematización se aborda desde dos procedimientos claramente definidos, los cuales se explican descriptivamente y con amplitud en los párrafos introductorios de dicho epígrafe, pero de modo sintético puede expresarse que, incluye la elaboración de una tabla donde se registran el dibujo y los resultados de la entrevista que se transcribieron textualmente al conversar con el dibujante o participante. Este es un mapeo preliminar de cómo la investigadora efectuó la información, el registro y el procesamiento de los datos, comentarios y diálogos obtenidos, empleando como mediación el taller participativo en los cuatro momentos ya mencionados. Con

toda esta valiosa masa de datos, apreciaciones y descripciones, se procedió a recategorizar el análisis, en el apartado denominado categorías de significado que en sus párrafos introductorios explica el modo concreto que siguió la investigadora para arribar a estas inferencias y reconstrucciones teóricas.

Resultados de la observación.

Observar, en el sentido asumido en esta investigación, fue de gran importancia para consignar anotaciones en el diario de campo para los que el mapeo, los cuestionamientos, los registros y la organización creadora de los datos; adquiere un significado óptimo para lograr una comprensión adecuada del objeto de estudio. El universo de observaciones hecho por la investigadora es amplio y voluminoso, porque al trabajar directamente con los niños y las niñas en los talleres, el caudal de información es suficientemente amplio, válido y pertinente.

Sin desconocer el valor intrínseco de todas las observaciones realizadas, en este apartado, se consignan las que desde el punto de vista de la investigadora, son relevantes y enriquecen la mirada indagadora en este territorio. La decisión de seleccionar las observaciones, está impregnada de la subjetividad que se encuentra en el fondo de la óptica de quien participó de la estancia con los niños y las niñas de 5 a 6 años. Es posible que en la linealidad de los enfoques tradicionales, esta determinación pueda considerarse no científica o carente de fundamento epistemológico; no obstante, en el contexto del enfoque cualitativo elegido, de la perspectiva compleja seleccionada y de lo que aporta el estudio de caso, con el apoyo de la investigación, acción, participación (IAP); puede resultar legítima esta pretensión.

Siguiendo la organización metodológica, se elabora un cuadro síntesis de las observaciones que apuntan a fortalecer el análisis de las categorías seleccionadas, para el diálogo complejo con

autores y teorías en el territorio 3. En la tabla aparecen tres columnas, en la primera se enumeran las observaciones, en la segunda se registra la anotación descriptiva, y en la tercera la interpretación que se efectúa de esta. Teniendo en cuenta el volumen de las observaciones registradas en el proceso de investigación, las que aparecen podrían verse demasiado sintéticas, pero en este caso la investigadora asume que es de mayor utilidad investigativa la calidad que la cantidad de las observaciones registradas.

Tabla 1. Observaciones inscritas en la categoría visión multidimensional del desarrollo socioafectivo.

N°	Observaciones descriptivas	Interpretación
01	Cada vez que llegué al aula los niños y las niñas me recibían con mucho afecto	El afecto es un canal que acerca al pedagogo con el mundo emocional del niño o la niña. La emotividad sin afectividad es ciega, de ahí lo importante que es hacer del dibujo un medio de expresión que brinde espacios para emocionarse y crecer en el desarrollo de habilidades afectivas, porque solo así, la socioafectividad se edifica o se construye multidimensionalmente y en diálogo con el ser y el micro universo cósmico de los niños y las niñas.
02	En el primer taller los niños y las niñas mostraron timidez para explicar sus dibujos, a medida que se iban desarrollando los demás talleres, al conocer la mecánica de los mismos y al familiarizarse con la investigadora, fueron abriéndose más a sus narraciones.	La interacción social y la empatía crean vincularidades socioafectivas, que el dibujo potencia y maximiza. Los niños y las niñas se relacionan mejor, cuando un pedagogo no solamente les pide dibujar, sino que les permite expresarse libremente, poner a hablar sus dibujos y mostrarse en su espontaneidad natural.
03	Los niños y las niñas mostraban agrado cuando la instrucción del dibujo era simple y daba cabida a la imaginación, caso contrario a los dibujos con rigurosidad temática.	La simpleza en una instrucción vale más que las palabras saturadas de explicación; el dibujante puede expresarse sin necesidad de un excesivo uso de la retórica. La dimensión socioafectiva puede fortalecerse cuando se privilegia la claridad y la sencillez como elementos básicos para generar comprensión.

Con base en las observaciones anotadas e interpretadas, puede inferirse que una estrategia pedagógica que utilice el dibujo para potenciar la dimensión socioafectiva de los niños y de las niñas en edad preescolar, no pueden distanciarse de una visión multidimensional del desarrollo de estos. En esta concepción amplia, polifacética e integradora, la exploración del mundo afectivo de los niños y las niñas, conecta al pedagogo con la exploración de los estados emocionales, las habilidades concretas para expresar el afecto y ante todo, con un ser en permanente movimiento que se descubre a sí mismo en su microcosmos existencial. La interacción social, la conversación y la expresión creativa; se convierten en aspectos sin los cuales el dibujo infantil no habla, ni mucho menos logra capturar los significados que estimulan en los educandos un aprendizaje pertinente y situado desde su propia identidad.

Tabla 2. Observaciones inscritas en la categoría estrategias pedagógicas potenciadoras.

N°	Observaciones descriptivas	Interpretación
01	Los niños y las niñas en todos los talleres mostraron actitud positiva y abierta hacia la temática tratada, aunque había episodios de indisciplina propios de los niños y las niñas de esta edad, se podía trabajar con ellos.	El diseño del taller forma parte de una estrategia pedagógica que debe ser netamente lúdica, libertaria y orientada a los intereses gnoseológicos de los niños y de las niñas. En el dibujo infantil, esta potencialidad existe y debe ser aprovechada al máximo por el pedagogo.
02	Los cuentos narrados con los frisos fueron de gran aceptación.	El friso es un dibujo que cuenta historias, y la historia es un relato que a través del dibujo hace sentir, pensar y actuar a los niños y las niñas; no hay palabras para describir lo que este material genera, cuando las imágenes impactan, sensibilizan y motivan.

- | | | |
|----|---|---|
| 03 | La mayoría de los niños y las niñas describían elocuentemente sus dibujos. | La conversación en el preescolar es al mismo tiempo un acto recursivo, porque extiende el horizonte de comprensión, una mediación inter retroactiva, porque sensibiliza el pensamiento; y una estrategia de sistematización, puesto que integra la palabra al mundo de la representación gráfica. En pocas palabras, al niño o a la niña que no tiene la oportunidad de conversar sobre sus dibujos, se le niega el derecho a decir su palabra y a sustentar deliberadamente la expresión emancipada de su acción pensada gráficamente. |
| 04 | Los talleres de gran contenido como el de “los derechos de los niños” saturan de información, lo que en un momento dado, se pierde la concentración, lo ideal hubiera sido tratar cada derecho individualmente. | El pedagogo al diseñar su estrategia, deberá pensar autocriticamente, no siempre la carga de contenidos es un factor que garantice la comprensión. La calidad es más importante que la cantidad, la reflexión más valiosa que la repetición, y el dibujo emancipado, un medio mágico para evitar la saturación explicativa. |
| 05 | Los niños y las niñas muestran aceptación por los dibujos referentes a la familia y a su entorno, y, manifiesta “no ser capaz”, cuando se le pide dibujar acerca de otros temas ajenos a su cotidianidad. | Los dibujos son insumos cognitivos para un aprendizaje significativo y situado desde la realidad de cada niño y niña. Entre más próximo sea su entorno, las posibilidades de eficacia y de éxito, serán mayores, porque para los niños y las niñas es más fácil representar lo que conocen, o emplear dicho conocimiento como un referente para darle paso a su imaginación creadora. |
| 06 | El dibujo como acto literario es una buena herramienta para recoger información acerca de las impresiones de los niños y las niñas y como indicador de logro. | Los lenguajes son diversos y múltiples, esto es una prueba evidente que dibujo, pensamiento y palabra pueden constituirse en una triada potente para expresar la riqueza socioafectiva de cada niño y niña. |
| 07 | Los niños y las niñas se inclinan por los dibujos con movimiento, como caricaturas, títeres, etc. | El dibujo moviliza pensamiento, una caricatura, una silueta o un títere, puede ser un recurso expresivo para emprender un viaje por su socioafectividad. Esta es una itinerancia en la que el niño o la niña se desplazan creativamente de lugares reales a los imaginarios, de escenarios simbólicos a aquellos en donde el aprendizaje se contextualiza, desde significados ocultos en el simbolismo. |
-

La estrategia pedagógica es potenciante, en la medida que favorezca la lúdica, la emancipación y la creatividad en todos sus repliegues y despliegues. Unidos a estos elementos característicos, emplea el dibujo como una mediación simbólica, cultural, técnica y práctica para que el niño y la niña puedan pensar con sentimiento, sentir en la acción y transformar comprensivamente su realidad inmediata. La comprensión y la reflexión son más importantes que la reproducción gráfica, la memorización de conceptos o la deconstrucción poco significativa de contenidos. Los dibujos pueden ser puntos motivacionales para un niño o una niña que quiere contar su historia personal y plasmar los relatos autobiográficos de su corta pero mágica existencia.

La creatividad es itinerante, la estrategia pedagógica es un proceso de conquista en el que participa solidariamente el pedagogo y el educando. Los dibujos son insumos cognitivos, emocionales, afectivos e incluso axiológicos y éticos, porque dan a conocer la percepción y el modo particular del pensamiento del dibujante. La imaginación creadora es el impulso que mueve la mano emancipada para que en el dibujo el niño o la niña se muestre en su autenticidad, movilice pensamiento significativo e interactúe con los distintos ambientes sociales, culturales, ecológicos o comunicativos, en donde habita.

Tabla 3. Observaciones inscritas en la categoría el acto complejo del dibujo como manifestación de goce subjetivo

N°	Observaciones descriptivas	Interpretación
01	Al momento de dibujar, todos mostraban agrado por el acto mismo de bocetar los contornos, pero algunos les daba pereza colorear.	El dibujo es una expresión libre, el color es una opción más no una obligación imprescindible. El trazo habla, la figura explica, el contorno moviliza pensamientos y la palabra multidimensional; la comprensión como horizonte de vida y entorno significativo para el aprendizaje.

- | | | |
|----|--|--|
| 02 | El dibujo como acto recreativo se convierte en una alternativa de entretención para el estudiante. | La lúdica acrecienta su valor simbólico, significativo y emancipador, cuando el dibujo es experiencia que divierte, emociona y trasciende el espacio lineal del rigor académico. Dibujar es una acción que recrea todo tipo de sensaciones para compenetrar al niño y a la niña con su identidad, en un marco de libertad emotiva y singularidad subjetiva. |
| 03 | Es difícil asignar un tiempo para el acto de dibujar, ya que esta expresión artística tiene una duración diferente para cada niño y niña, entonces los que terminan rápidamente, entregan su trabajo y generan indisciplina, mientras que otros entregan sus obras inconclusas por no alcanzar a realizarlas en el lapso dado. | El dibujo es un acto complejo, por tal razón la estrategia pedagógica no puede circunscribirse a un tiempo prefijado y que condicione; tampoco extenderse hacia lugares en donde el niño la niña se fatigue. Desde una perspectiva de racionalidad abierta, es para el pedagogo un mundo de singularidades que merece ser atendido en su individualidad, en la subjetividad propia de los ritmos de aprendizaje y en los intereses socioafectivos. |
-

La estrategia pedagógica no puede mutilar el pensamiento, ni imponer cargas pesadas a la libertad de expresión. En esta óptica, los dibujos no pueden asumirse como trampas que aprisionan la voluntad, la iniciativa, el deseo y la capacidad para que cada niño y niña diga su palabra y piense autocrítica y autónomamente. El trazo, la figura, el color, la distribución del espacio, la elección de los materiales son decisiones personales del dibujante que surgen de su propio horizonte de vida y de sus experiencias subjetivadas. La técnica del dibujo, la plasticidad impresa en las creaciones y los valores éticos que comunica, son puntos de quiebre para que el pedagogo socialice el mundo afectivo desde una racionalidad abierta, compleja y dinámica.

Los talleres (la estancia).

Llega un momento fundamental, el de la estancia, es un estar ahí, que significa permanencia con los sujetos de la investigación, una interacción sin la cual, no fue posible el logro de los intereses gnoseológicos de la investigación. La investigadora y los 10 niños y niñas seleccionados para el trabajo de campo, compartieron a través de los 8 talleres implementados.

La estancia encontró en los talleres un pretexto para la mediación, una excusa válida para mapear, observar, registrar, cuestionar y analizar. El trabajo orientado sistemáticamente solamente con 10 niños y niñas, facilitó una acción personalizada y un abordaje individualizado de la subjetividad que se hacía vivible en cada uno de los momentos del taller. Se trató de un compartir en un sentido de dialogicidad, buscando los significados del dibujo infantil, mostrándolo en diferentes facetas y manifestaciones. La investigación - acción - participación como la estrategia, se hizo mucho más pertinente porque instaló la investigación en el lugar requerido para efectuar la observación; es decir, el Liceo en donde los niños y niñas de 5 y 6 años seleccionados como sujetos, estaban recibiendo la orientación pedagógica y formativa.

El carácter de permanencia, del estar con ellos, se matizó con una movilidad de los pensamientos, las ideas y las acciones. De ahí el diálogo, la inter-retroacción, la hologramía y la recursividad, como principios de la complejidad aplicados a la metodología, por cuanto trayéndolos a la estancia se propició un intercambio fluido de experiencias, saberes y conocimientos entre los niños, las niñas y la investigadora. Se retoma los tres momentos previos al de la creación, que se asumieron como secuencias motivacionales, para que, este último resultara rico y productivo en términos de aporte a la reflexión.

La síntesis que se presenta de los momentos de: juego, literario y exploración; tiene como propósito ubicar al lector en el contexto del análisis presentado en los resultados del registro.

Estas observaciones son importantes para valorar de qué modo el dibujo abordado desde otras perspectivas y unido al juego, a la expresión literaria o la exploración de intereses y motivaciones, prepara al niño y a la niña para producir un dibujo en el que puedan articularse las temáticas de cada taller al desarrollo de las teorías de análisis propuestas por la investigadora.

Tabla 4. Desarrollo del taller 1: Mis amigos

Categoría: Visión multidimensional del desarrollo socioafectivo		
Subcategoría: El yo, los otros y lo otro.		
Logro: Reconocer en el otro y en sí mismo el significado y el valor de la amistad identificando sus características.		
JUEGO	EXPLORACIÓN	LITERARIA
El dibujo actúa como pretexto para que dos niños o niñas se encuentren, empaticen e interactúen	Las preguntas les permiten que se reconozcan como amigos, compañeros y personas que comparten una habitación.	La canción de este momento es un entorno melódico de significación para que entre los dos, se fortalezca la identidad individual y colectiva, la del yo y la del tú, visto en el rostro del amigo.

Se inicia con una representación gráfica de la cual se deriva una conversación del yo y del otro y se termina con un canto que es un dibujo mental acompañado de melodía.

Tabla 5. Desarrollo del taller 2: La familia

Categoría: Visión multidimensional del desarrollo socioafectivo		
Subcategoría: Sujeto biopsicoecoautosociocultural		
Logro: Reconoce los miembros de la familia y los relaciona con la suya propia identificando el lugar que ocupa en ella.		
LITERARIA	EXPLORACIÓN	JUEGO
Este taller comienza por esta actividad, todos en grupo cantan una canción sobre la familia.	Los niños y las niñas evocan el sentido melódico del canto, juegan con siluetas manipulables y forman su propia familia, mediada por la investigadora acerca de los tipos de familia.	La creatividad se expande, el dibujo mostrado como silueta adquiere vida propia, porque los niños y las niñas construyen en torno a estas una escena que recrean alegremente.

La familia es una captura significativa, en la que los niños y las niñas se encuentran frente a un espacio que es morada de acogida y habitancia que construye la identidad personal y su completud como otro. Se conjugan lo bio, como experiencia vital, lo psico en calidad de estructura de pensamiento propio y personal, lo eco como estancia, lugar o casa, mientras que el auto como autodeterminación conecta estos elementos subjetivos e individualizados a una realidad que es socialmente permeada por la cultura.

Tabla 6. Desarrollo del taller 3: Las emociones

Categoría: Visión multidimensional del desarrollo socioafectivo.		
Subcategoría: El mundo emocional infantil.		
Logro: Identifica las emocionalidades que expresa el rostro y lo relaciona con situaciones conocidas que las producen por medio del dibujo.		
JUEGO	EXPLORACIÓN	LITERARIA
Este es el punto de partida, los niños y las niñas se concentran y forman parejas de rostros que emocionalmente son idénticas, afines y semejantes.	La mímica se presenta como un recurso para que el niño o la niña ante un espejo imiten los cambios emocionales y en su cara trate de comunicar lo que se siente en un instante emotivo que aparece dibujado.	Tiene como hilo conductor las emociones siendo aquí el dibujo una especie de pulso que acelera, frena, potencia o matiza los cambios emocionales. La investigadora utiliza la técnica del friso, rescatada del tiempo pedagógico. Y que hoy en día lo reemplazó la tecnología.

En este taller durante los tres momentos previos al de la creación el niño y la niña recorren el mundo emocional lúdicamente, empleando el dibujo como el principio motor de la motivación. Comprende que el rostro es un dibujante natural de las emociones y el objeto que plasma las sensaciones iniciales. Es por otro lado, la invitación a profundizar la significación emotiva que está detrás de una mirada, una sonrisa, un gesto que aprueba o muestra la tristeza, en fin, de cualquier expresión que grafica un rostro que se mira fijamente.

La tecnología no sustituye la capacidad individual del dibujante, es un recurso y un fin, pero no el logro o el objetivo por sí mismo. En esta investigación se utilizaron múltiples formas para el abordaje del dibujo: la silueta, el friso, las fotografías, las imágenes, las ilustraciones, los títeres; la intención era devolverle a este, su valor simbólico, restituirle la condición de posibilidad que encarna el acto creativo hecho con un lápiz, un color, una tinta o un pincel. No es lo mismo dibujar en un computador que hacerlo a través de los elementos tradicionales, porque en el modo más antiguo la conexión cerebro, mano, papel, silueta o cualquier otro material es una vinculación vital y una fuente de goce que emancipa.

Tabla 7. Desarrollo del taller 4: Responsabilidad con el entorno

Categoría: Estrategias pedagógicas potenciadoras		
Subcategoría: Entornos significativos		
Logro: Distingue el entorno natural, identifica cuales acciones afectan o benefician el medio ambiente y establece un compromiso para cuidarlo.		
JUEGO	LITERARIO	EXPLORACIÓN
El dibujo es el juego de la lotería, las imágenes ofrecen una mirada del contexto ambiental en el que aparecen animales, plantas y otros elementos de la naturaleza; estos son dibujos que exigen al niño o la niña asociar, establecer relaciones y vínculos con sus experiencias de vida.	Se restituye de nuevo el valor metodológico del friso para contar la historia del viejo árbol, construyendo un relato en el que la personificación del árbol y los animales muestran las interacciones que se dan en el mundo natural.	La exploración está basada en ilustraciones, para suscitar una conversación acerca de imágenes para cuidar el medio.

Estos tres momentos preparan la creación, fundamentan la idea de un dibujo que es versátil, en el que se develan las imágenes y estas despiertan el interés por indagar en el pensamiento lo que está sucediendo en su realidad cotidiana. Los niños y las niñas interactúan con una estrategia potenciadora, que lo sitúa en entornos significativos de aprendizaje, en los cuales, la naturaleza forma parte de dicha contextualidad y ellos de algún modo están en el entorno natural. Entonces

el yo, el otro y lo otro se entrelazan en una multidimensionalidad que fortalece la socioafectividad desde los lenguajes de representación gráfica y acción significativa.

Tabla 8. Desarrollo del taller 5: Los derechos de las niñas y de los niños

Categoría: Estrategias pedagógicas potenciadoras		
Subcategoría: Expresión infantil emancipada		
Logro: reconoce los derechos que poseen todos los niños y las niñas y se apropia de ellos.		
JUEGO	EXPLORACIÓN	LITERARIA
La estrategia pedagógica potenciadora, parte de un dibujo que emplea los lenguajes tecnológicos y se vale de los dibujos animados para que los niños y las niñas conversen de sus derechos.	La cartelera refuerza el dibujo que se hace tecnología en el video, muestra situaciones para pensar y seguir hablando acerca de lo que significa para un niño o una niña tener derechos como: a la vida, a un nombre y una nacionalidad, a crecer en una familia, a la salud, a la educación, a la alimentación, a la recreación, al buen trato, a la igualdad, a la libertad.	Aquí, es la palabra hecha música y la música utilizada para hacer hablar los lenguajes gráficos empleados en el dibujo.

El niño y las niñas en estos tres momentos van identificando consigo mismo, pero como sujeto de derechos y los lenguajes gráficos, ya sean tradicionales o de los tiempos presentes lo encaminan hacia el florecimiento de sus potencialidades como un ser en el mundo que como tal debe ser comprendido, atendido y respetado.

Tabla 9. Desarrollo del taller 6: Resolución de conflictos

Categoría: El acto complejo del dibujo como manifestación de goce subjetivo		
Subcategoría: Enfoque multidimensional, pluriperspectivo y dialógico del dibujo		
Logro: Establece que acciones generan conflictos y cuál es la manera adecuada de proceder ante ellos		
EXPLORACIÓN	LITERARIO	JUEGO
De nuevo el dibujo animado es una mediación simbólica tecnológica para generar conversación con respecto a la resolución de conflictos	Se ofrece la posibilidad de trabajar con un títere hecho de dibujos pegados en un cartón paja con un palillo que sirve de instrumento para su manipulación, se dramatiza el cuento de la tortuga para que el niño y la niña refuercen la comprensión de lo que significa resolver asertivamente los conflictos.	Los niños y las niñas se divirtieron con caritas tristes y felices, bajo las cuales ubicaban una escena donde se mostraba imágenes adecuadas e inadecuadas para resolver distintas situaciones problemáticas.

Este taller continúa indagando por el dibujo como estrategia potenciante y emancipadora. Los dibujos en la forma que se plantearon en los tres momentos que se describen, sitúan al niño o a la niña en un contexto de realidad, del cual los conflictos forman parte y se le presentan como retos para emplear creativamente estrategias y formas de resolución. Así en el momento de la creación, la creatividad llegó al punto máximo y exigió de cada niño y niña un pensamiento pluriperspectivo y un abordaje multidimensional.

Tabla 10. Desarrollo del taller 7: El lugar donde vivo

Categoría: El acto complejo del dibujo como manifestación de goce subjetivo		
Subcategoría: Una nueva racionalidad ética, estética y plástica		
Logros: Se reconoce como habitante de un barrio, una ciudad, un departamento y un país y nombra el barrio donde vive.		
JUEGO	EXPLORACIÓN	LITERARIO
Se canta una canción de dominio popular, el personaje es Pablito y visita diferentes países, lo importante aquí es que los niños y las niñas utilizan la gestualidad para dibujar rasgos que diferencian un lugar de otro.	Se articula imágenes de Colombia, caldas, Manizales y barrio donde está ubicado el Liceo, en las que lo macro dialoga con lo micro, y lo micro le ayuda a entender lo macro.	Trasegando este momento van reconociéndose como parte de un todo interdependiente y terminan cantando el himno de Colombia, Caldas, Manizales y el del Liceo.

En este taller conecta a los niños y las niñas con el dibujo como acto complejo, la representación gráfica unida a la conversación fluida y significativa, hizo posible capturar los intereses infantiles, para hacer de la creación un instante de complejidad recursiva donde la ética, la estética y la plástica les permitieran hacer visible sus propias y auténticas comprensiones de su pequeño universo cósmico

Tabla 11. Desarrollo del taller 8: Yo soy

Categoría: El acto complejo del dibujo como manifestación de goce subjetivo		
Subcategoría: Relatos autobiográficos que se dibujan en policromías de trazos y colores		
Logro: Pronuncia sus nombres y apellidos y lo relaciona con su propia identidad		
EXPLORACIÓN	JUEGO	LITERARIO
La escarapela con el nombre y un dibujo que el niño y niña seleccionan libremente, actúa como detonante de la identidad y del autoconocimiento	Los niños y las niñas pasan a jugar con las imágenes presentadas, lo que equivale a decir que, esta lúdica les da opciones para conversar acerca de su identidad de género y sustentar desde su categoría infantil porque les gusta ser niño o niña, o tal vez, si se sienten a gusto con esta condición.	Este momento es mágico porque utiliza el poema “el niño” de José de Arias Martínez para contar en imágenes lo que significa hacerlo, sentirlo y vivirlo.

Yo soy, afirmación categórica de un taller que trata de poner al niño y a la niña que lo conecte con sus relatos autobiográficos. Estos tres momentos rescatan el valor de la imagen para contar los relatos de la historia personal, en donde ser niño o niña es un acto complejo que desde el dibujo no puede desnaturalizarse. Esto lo van comprendiendo y apropiando sin ningún tipo de condicionamiento, solamente conversando, observando o dibujando. El relato es autobiográfico cuando la imagen se incorpora al yo, y se convierte en argumentación.

Resultados del registro.

Este registro corresponde al momento de creación, con el cual finaliza la secuencia didáctica, motivacional y potenciante del taller. Comprende al análisis del dibujo que cada niño y niña participante produjo, en donde convergen sus percepciones, visiones y capturas significativas jaladas durante el juego, la exploración y la expresión literaria. El dibujo se asume desde una perspectiva amplia, multidimensional, dialógica y compleja, integrado a la conversación que es básica para ponerlo a hablar. El procedimiento asumido en la sistematización de los datos, informaciones, diálogos y creaciones gráficas, consta de dos momentos muy importantes para que el lector pueda visualizar integralmente el análisis y la interpretación.

En un primer momento se organiza una tabla con tres columnas; la primera muestra el código del dibujante o participante del taller, no se pretende cosificar al niño o a la niña, ni tampoco reducirlo a un número mezclado con letras. Esto se hace para proteger la identidad, la intimidad y la individualidad del menor, conforme a lo establecido en la ley de la protección de los datos personales en Colombia por el decreto número 1377 de 2013. Aclarado esto, el código asignado a cada participante se interpreta teniendo en cuenta como consideraciones: una letra inicial “P”, que significa participante o que para evitar cacofonías en los análisis puede tomarse con el sustantivo “dibujante” esta grafía es igual para los niños y las niñas. A continuación aparece la “M” que significa masculino o la “F” que indica femenino, con esto se define el género de los participantes, luego se propone un número de un solo dígito que representa la edad del niño o la niña (5 o 6 años). El código termina con un número de dos dígitos, que se obtiene de la hoja de vida de los niños y las niñas para ordenarlos cronológicamente desde el menor que se identifica con el 01 y al mayor a quien se le asigna el 10. En las entrevistas textuales, para referirse a las preguntas que hace la investigadora o a sus intervenciones, se usa la letra “I”.

La segunda columna presenta el dibujo elaborado libremente por el niño y la niña, dependiendo del logro del taller y las secuencias de actividades motivacionales de los momentos previos y analizados en la estancia. El dibujo aparece tal como fue concebido, diseñado y creado por el niño o la niña, apelando a la tecnología del escáner; las representaciones originales forman parte del diario de campo.

En la tercera columna de la tabla se registra la transcripción literal de la entrevista de la investigadora con cada niño y niña sobre el dibujo realizado. Este es un punto de gran importancia, ya que mediante la conversación, los niños y las niñas expresan verbalmente sus opiniones, comentarios y visiones personalizadas acerca de su creación. Los nombres propios

usados por los niños en las entrevistas, fueron cambiados para proteger las identidades de los participantes y sus familias.

Al finalizar, cada una de las tablas, que por cierto ubican el taller por categorías de análisis, se despliega un análisis que interpreta las capturas y hallazgos más significativos del momento de la creación y que fueron registrados en la tabla. Se integra una aproximación comprensiva al dibujo de los niños y las niñas, sin emitir juicios de valor, ni configurando apreciaciones que operen en el campo conceptual de la psicología o la psicografía. La investigadora solo describe el dibujo como aparece en la columna y a partir de algunos detalles anotados en el diario de campo. A este análisis se le agrega un comentario que vincula la producción creativa, a la categoría de análisis, el logro del taller y las subcategorías que definen dichas categorías. Todo esto con la intención de articular los hallazgos a los intereses gnoseológicos de la obra de conocimiento, el quid problemático y la fundamentación construida con los autores convocados. Se logra de este modo la dialogicidad compleja que transversaliza la reflexión investigativa y que propone la recategorización significativa de los resultados.

Taller 1. Mis amigos.

Categoría.

Visión multidimensional del desarrollo socioafectivo

Subcategoría.

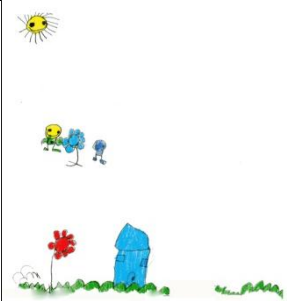
El yo, los otros y lo otro.

El resultado que se presenta corresponde al momento de creación del mismo en donde cada niño y niña recibió una hoja, lápiz, colores, entre otros materiales y la investigadora les pide solamente dibujar a su mejor amigo. Las ilustraciones aparecen en la tabla que consolida el registro de la observación y las anotaciones efectuadas con respecto a los hallazgos del taller. En

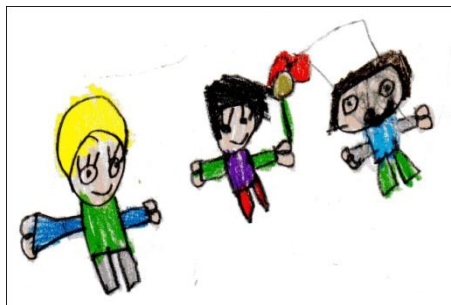
el proceso de graficación los niños y las niñas actuaron libre y espontáneamente la investigadora no sugiere, recomienda o direcciona la manera de hacer el dibujo de su mejor amigo.

Cuando el niño o la niña entregan su dibujo, se efectúa una entrevista, partiendo de interrogantes fundamentales derivados del dibujo; las respuestas se transcriben textualmente y se colocan en la columna siguiente dónde se situó el dibujo. La lectura inicial conduce a establecer que los niños y las niñas tiene éxito, en el desarrollo de sus relaciones socioafectivas dentro de su entorno escolar y esto es evidenciado a través de su dibujo y en el proceso de conversación acerca de su creación; otros niños y niñas prefieren dibujar un amigo que forman parte de otros entornos representativos como la familia y la comunidad, sin pretender emplear esta información para afirmar que existan dificultades de socialización con sus demás compañeros de clase. El porcentaje mínimo de niños y niñas que dibujaron un amigo imaginario, expresan en comienzo cierto grado de cercanía con contextos de representación inscritos en el mundo de la fantasía. Al no preguntárseles concretamente por qué realizó este tipo de dibujo no puede construirse un juicio de valor sobre la motivación que él niño o la niña tiene para dicha actuación.

Tabla 12. Registros del momento de la creación del taller 1

Participante	Dibujo	Entrevista
PM501	 A child's drawing on a white background. At the top left is a simple sun with rays. Below it, there are two small figures, one yellow and one blue, standing near some green grass. At the bottom, there is a red flower and a blue house-like structure with a white roof, also on a patch of green grass.	<p>I: cuéntame, quién es? PM501: Juan José I: de donde lo conoces? PM501: estudia conmigo y vive cerquita de mi casa. I: porqué son amigos? PM501: porqué él me presta colores I: a qué juegan? PM501: a policías</p>

PF502



I: quiénes son?

PF502: esta soy yo (señalando el dibujo de la izquierda), esta es Ana (señalando la figura del centro), y este el Manuel (señalando la figura de la derecha).

I: qué haces con tus amigos

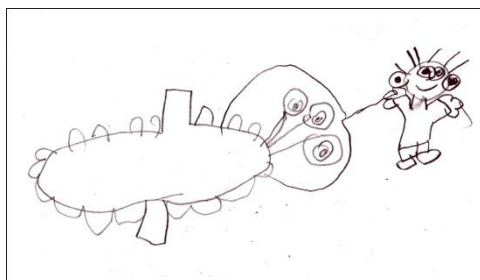
PF502: nada, a veces pintamos

I: porqué Ana tiene una flor?

PF502: porque me gustan las flores, para regalar.

I: Muy bien!

PM503



I: cómo se llama tu amigo?

PM503: Kevin

I: de donde conoces a Kevin?

PM503: es un "extraterrestre"

I: de dónde viene?

PM503: de otro mundo

I: qué haces con él?

PM503: jugamos

PF504



I: quién es?

PF504: Luciana

I: de dónde conoces a Luciana?

PF504: vive por la casa

I: que haces con ella?

PF504: vemos películas, jugamos.

PM505



I: a quién dibujaste ahí?

PM505: a Joaquín

I: de dónde conoces a Joaquín?

PM505: de mi salón

I: qué haces con Joaquín?

PM505: jugar

PF506



I: quiénes son?

PF506: esta es mi mamá (señalando la figura del centro), y esta soy yo (señalando la figura de la izquierda), y este es mi papá.

I: ellos son tus mejores amigos?

N: si.

I: tú tienes amigos de tu edad?

PF506: (asiente con la cabeza)

I: cómo se llaman?

PF506: uno se llama David y el otro se llama Tomás.

I: de donde los conoces?

PF506: viven cerquita de mi casa

I: qué haces con ellos?

PF506: jugar a que yo soy la profesora y ellos hacen bonito.... Y este es un animal, y este es una cucaracha y este es un plato.

I: porqué dibujaste una cucaracha?

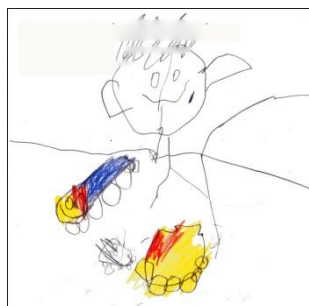
PF506: para que lo picara a él. (señala al papá)

I: por qué quieres que lo pique?

PF506: porque sí.

I: Gracias

PM507



I: a quién dibujaste?

PM507: a mi amigo Tito

I: de dónde conoces a Tito?

PM507: es mi primo

I: qué haces con tu primo?

PM507: jugamos con los carritos y con los caminos.

PF508



I: ya terminaste?

PF508: (asiente con la cabeza)

I: muy bien, cuéntame quiénes son?

PF508: mami subiéndose al techo (señalando la figura de la derecha), esta soy yo (señalando la figura del centro), y esa es Mariana (señalando la figura de la izquierda).

I: que hace tu mamá en el techo?

PF508: Está en la terraza.

I: quién es tu mejor amigo o amiga?

PF509



PF508: es que tengo muchas
 I: pero cuál es la mejor o el mejor de todas?
 PF508: Mariana y Cristian, porque siempre me hace reír.
 I: muy bien gracias.

I: quién es esta?
 PF509: mi amiga Estefa
 I: de dónde conoces a Estefa?
 PF509: de aquí
 I: estudia contigo?
 PF509: si
 I: qué haces con Estefa?
 PF509: jugar, tomamos el algo.

PM610



I: quién es este?
 N: este es mi amigo Maikol Estive, del otro jardín.
 I: de donde conoces a Maikol
 N: porque él estudiaba en el otro colegio en el mismo año que yo.
 I: qué haces con él?
 PM610: jugamos "minecraft"
 I: muy bien gracias!

El estudiante identificado con el código PM501, es un niño de sexo masculino con edad de 5 años y cronológicamente, su asignación en el orden de la codificación, lo describe como el de más corta edad de los niños y las niñas con 5 años cumplidos. Su dibujo es una representación de sí mismo, con su amigo y una casa. Siendo esta una alusión a su propio hogar como el espacio donde interacciona con su amigo y realiza actividades orientadas al juego libre. Con base en la entrevista, puede expresarse que el mejor amigo se llama "Juan José" y proviene de su entorno comunitario, con él juega a los policías y es su mejor amigo porque le presta colores.

La conversación denota que para este niño sus mejores amigos son aquellos que comparten, ya sea útiles escolares o gustos similares en materia de juegos de roles, en este caso refiriéndose

concretamente al papel desempeñado por el policía. La representación gráfica en este caso es una alusión directa a un entorno de representación cercano a su hogar, el cual es un lugar de acogida para los amigos y en donde el compartir se convierte en un acto lúdico. El niño al dibujarse a sí mismo con su mejor amigo en el hogar como lugar de acogida, está identificando su yo en relación con otro que tiene cabida en su espacio personal, el cual es mediado por un objeto próximo como el de la casa.

La PF502 es una niña con 5 años cumplidos y el segundo lugar de posicionamiento en el orden cronológico. El dibujo está compuesto por tres figuras humanas; el vestuario de las figuras representadas es distinto para cada una. De izquierda a derecha la primera tiene camisa verde, mangas azules y pantalón gris; la segunda presenta camisa morada, con mangas verdes y pantalón rojo; la tercera está vestida con camisa azul, mangas grises y pantalón verde. El dibujo presenta una localización de las figuras en las que dos niñas están de frente y la figura del centro sostiene una flor en sus manos; la primera figura corresponde a una representación de su propia figura, las otras son para ella su mejor amiga y su mejor amigo. Como acotación puede expresarse que la figura femenina con cabello amarillo, es la niña autora de la creación cuyo cabello es rubio; mientras que sus dos amigos, los dibujó con cabello negro.

En la entrevista fue posible establecer que para la niña son importantes sus dos mejores amigos, representan el género femenino y el masculino, lo cual indica la importancia que desde su propia perspectiva tiene relacionarse con diferentes sexos. Al efectuarse la pregunta que haces con tus amigos responde nada o a veces pintamos, respuesta que no posibilita una mejor aclaración de la intensidad representativa del dibujo. La flor sostenida por la niña muestra el amor o la empatía que tiene por la naturaleza.

En el dibujo la presencia de tres figuras humanas infantiles, por iniciativa propia de la dibujante se sustrae de la orientación que era: “dibuja a tu mejor amigo”, en el sentido de dibujarse ella con dos o más, de algún modo, estas tres figuras en el mismo dibujo, indica que para la niña no es solo importante tener amigos de ambos sexos, sino que pretendía dejar en claro la presencia significativa de ella con sus dos amigos. La otredad expande su significación de los uno a los otros, asumiendo una atribución de multiplicidad y diversidad mucho más acentuada que el dibujante anterior; pero a diferencia de este niño, en su dibujo no representa el sentido de ubicuidad o la localización geoespacial del mismo.

El PM503, es un niño de 5 años y tercero en el orden cronológico. Su dibujo está conformado por una figura humana sin colorear, aunque se pueden diferenciar los rasgos del vestuario; al lado izquierdo, el dibujante presenta una figura ovalada, con la presencia de objetos similares a las patas de este y dos extensiones que representan los brazos. La figura aparentemente no humana, presenta una cabeza de iguales proporciones con tres ojos, disposición similar a tres antenas de un caracol y su órgano óptico. El dibujo, tiene en su cuello un collar y un lazo sostenidos por la mano de la figura humana, a modo del artefacto empleado para pasear los perros. En cuanto a los resultados de la entrevista, el niño asignó por nombre a su amigo el de Kevin, la procedencia es de origen extraterrestre y lo localiza en otro mundo.

De acuerdo con el entrevistado comparte juegos con su amigo extraterrestre, aunque no ofreció más explicaciones para inferir porqué su mejor amigo está en un entorno fantástico de representación y no en su entorno escolar, familiar o comunitario. La identidad individual está representada en la figura propia del dibujante, el otro es un amigo imaginario, una idealización que él mismo construye y al cual le asigna características particulares, que es posible no logre encontrar en sus entornos inmediatos. Lo otro adquiere una connotación expansiva, en la que

mundos imaginarios configuran en el dibujo significaciones personales de alta valoración subjetiva para este dibujante.

La PF504 es una niña de 5 años y cuarto lugar en el orden cronológico. Su dibujo presenta como características una figura humana central, rodeada de muchos dibujos de juguetes y animales. La niña intenta dibujar mariposas y flores. El dibujo de la figura humana central tiene cabello rosado, blusa blanca y en apariencia falda negra. En la entrevista la participante manifiesta que su mejor amiga es Luciana, nótese que no se dibujó a sí misma, ella dirige la atención de su dibujo en su mejor amiga. He aquí una diferencia con los dibujantes anteriores, porque en este caso la niña se remite al sentido literal de la instrucción “dibuja tu mejor amigo”. Esta amiga vive cerca de su casa y con ella comparte juego y películas, situación que desde el punto de vista de lo otro sugiere la presencia de un artefacto tecnológico (el televisor) y de un producto cultural como el de la televisión o el cine.

Algunos niños en edad preescolar, ven en la tecnología y sus productos, mediaciones para significar sus relaciones con lo otro y con los otros, compartir una película, un programa de televisión o un juego de video podría ser una excusa para efectuar diálogos simbólicos, imaginarios o contextualizados desde su realidad cotidiana.

El PM505 es un niño de 5 años y quinto en el orden cronológico de codificación. Lo primero que salta a la vista del dibujo, es que la figura humana es difusa y no se evidencia su presencia en el espacio de graficación. Elabora un círculo pequeño a modo de cabeza, en apariencia dos ojos y una boca; de esta se desprende unos trazos alargados con aspecto de gusano, en la parte posterior del trazo alargado se muestra otra figura circular de mayor dimensión, que en su interior presenta muchos círculos de menor tamaño. Con respecto a la entrevista es de resaltarse: que la figura

cuasi humana corresponde a “Joaquín”, su mejor amigo, quien conoce de su salón de clases y comparte con él el juego.

Del mismo modo que la niña anterior este dibujante sigue la instrucción “dibuja tu mejor amigo” porque los trazos denotan la presencia de una sola figura. Él no se dibuja, porque se remite a la representación de su amigo en un contexto geoespacial que no incluye otro tipo de objetos o sujetos. Lo demás son adecuaciones gráficas que el niño incorpora en su dibujo especialmente los círculos interiores de la forma general que por cierto no tuvieron ninguna explicación por parte del participante.

El PF506 es una niña de 5 años y sexta en la organización cronológica asignada por la investigadora. El dibujo presenta 3 figuras con rasgos humanoides⁹; es decir compuestos por cabeza, tronco y extremidades inferiores. Las tres figuras están centradas, a su alrededor muestra flores y figuras en apariencia de animales. No se observa vestimenta ni se utilizan varios colores, porque las figuras son cada una coloreada de un mismo color (rosada, amarilla y roja). La primera figura de la izquierda es de un tamaño inferior al de las figuras acompañantes.

En la entrevista, la niña cuenta que la figura del centro es la mamá, al señalar la figura de la izquierda dice que es ella y la de la derecha manifiesta ser su padre. La participante considera que sus papás son sus mejores amigos y a la contra pregunta, que si no tiene amigos de su edad, la niña dice que sí, uno se llama Tomás y el otro David. Con respecto a los dos amigos infantiles, la procedencia de estos se localiza en el barrio y con ellos juega de vez en cuando. La niña anota que el animal es una cucaracha que está en un plato a punto de picar a su papá.

El dibujarse con sus padres connota que el rol paterno es significativo para la niña y que en determinado momento puede establecer interacciones socioafectivamente distintas a la que se

⁹adj. Que tiene forma o características del ser humano (RAE, 2014).

deriva de la relación estricta padre e hija. Esta dibujante se aparta de la instrucción “dibuja tu mejor amigo”, las tres figuras representan su yo personal en relación con la otredad visibilizada con sus padres; tiene dos amigos de su edad, pero no los representó, no se sabe porque quería que la cucaracha picara a su papá, razón para inferir que la figura paterna puede generar ciertos rechazos.

El PM507 es un niño de 5 años y séptimo en el orden cronológico. El dibujo es una figura humana sin ropa, un círculo como cabeza, una línea como tronco, dos líneas cortas como extremidades inferiores y dos líneas largas como extremidades superiores. En la parte baja de la figura, aparecen tres formas coloreadas que sugieren una similitud con algún tipo de juguete. La entrevista deja conocer que el amigo del dibujante es “Tito”, se trata de un primo con quien juega a los carritos y a los caminos. Este dibujante plasma tan solo su mejor amigo, lo interesante es la aparición del juguete como objeto de mediación entre el yo, el otro y lo otro, razón para suponer de una existencia más elaborada de las implicaciones del jugar y el compartir.

La PF508, es una niña, de 5 años y octava en el orden cronológico asignado. Ella dibujó tres figuras humanas. La primera es femenina, con vestido verde, en la segunda se puede distinguir una camisa y un pantalón gris, más no el género de esta, la tercera es en apariencia femenina y tiene un vestido rojo. El escenario que rodea las figuras está constituido por una casa, el árbol, flores, césped, el sol y una nube. Obsérvese que una de las figuras está en el techo de la casa. En la entrevista la niña manifiesta que la figura de la derecha es “mami subiéndose al techo”, la del centro es ella misma, y la de la izquierda es Mariana. La madre es ubicada por la niña en la terraza, en otro instante de la entrevista dice que tiene muchos mejores amigos pero destaca a Cristian y a Mariana porque la hacen reír.

El rasgo distintivo del dibujo analizado está dado por la capacidad de la participante de crear un escenario o contexto de ubicuidad, la niña no lo manifestó en la entrevista pero el sol, la flor y los otros elementos que rodean el dibujo sugieren la existencia del contexto de ubicación en los que el niño interactúa diariamente y potencian su dimensión socioafectiva.

La PF509, es una niña, de 5 años y novena en el orden cronológico asignado. El dibujo está constituido por una figura central de género femenino, cabello largo amarillo, blusa roja y falda y zapatos verdes. A su alrededor hay un cielo azul, un sol amarillo, una mariposa, césped verde y una figura no especificada de color rojo. La participante retoma la instrucción de manera literal que para ella es Estefa, la procedencia es la escuela, con ella juega y toma el algo, siendo esta última una evidencia que compartir el refrigerio fortalece la relación con los otros. Los elementos cielo, sol, césped, son indicativos de la relación contextual de la dibujante, en lo que coincide con la participante anterior. Surge con fuerza la capacidad imaginativa para graficar el uso de la triada sujeto, objeto contexto

El PM610, es un niño de 6 años de edad y décimo en el orden cronológico. El dibujo en apariencia es una figura humana, porta una camisa verde y un pantalón rojo, alrededor de la figura puede apreciarse únicamente las letras MKST sin la presencia de ningún objeto o sujeto adicional. En la entrevista el participante manifiesta que su amigo tiene por nombre Maikol Estiven y las letras que dispuso alrededor de la figura equivalentes a la grafía que el niño concibe para diferenciarla por el nombre. Este es un dibujo de un nivel más avanzado en donde la letra como símbolo hace presencia y le da la posibilidad al niño de identificarlo y diferenciarlo de los otros. La procedencia de este mejor amigo es de un preescolar diferente, donde el participante estudió anteriormente. En cuanto a lo que hace con su amigo, el participante se refiere a un juego

de video llamado “minecraft” donde muestra una interacción con la tecnología y sus productos de más alto impacto en los intereses infantiles.

Taller 2. La familia.

Categoría.


Visión multidimensional del desarrollo socioafectivo

Subcategoría.

Sujeto biopsicoecoautosociocultural

En el momento de creación, se entrega una hoja en blanco para que los niños y las niñas dibujen los miembros de su familia, realizando algunas preguntas que surgirán en el momento de la entrevista con el niño o la niña. El logro textualmente se refiere a reconocer los miembros de la familia y relacionarlos con la suya propia, identificando el lugar que ocupa en ella. Este es un punto de partida para que en el análisis del dibujo creado pueda desplazarse para la interpretación del modo particular que este asume para ampliar su horizonte de comprensión desde los escenarios biopsicoecoautosociocultural.

Tabla 13. Registros del momento de la creación del taller 2

Participante	Dibujo	Entrevista
PM501		<p>I: quiénes son estos? PM501: mi mamá (señala la figura de la izquierda), y mi papá (señala la figura de la derecha).pero mi papá está lejos. I: dónde está tu papá? PM501: trabajando en Pasto I: en qué trabaja tu papá? PM501: trabaja para traer plátanos maduros I: y esta casa? PM501: es mi casa</p>

PF502



I: cuéntame quiénes son estos?

PF502: el sol, las nubes, (empieza de izquierda a derecha) mi primito, yo, mi tía, mi mamá, mi abuelita, mi abuelito, la correa y mi perrito.

I: cómo se llama tu primito?

PF502: Jorge

I: cuántos años tiene?

PF502: 8

I: cómo se llama tu perrito?

PF502: Teo. Me encantan los perros

I: porqué te encantan?

PF502: porque son muy cariñosos, pero soy alérgica a ellos, cada vez que se me arriman, me salen ronchas, pero me gustan mucho.

I: Muy bien, muchas gracias.

PM503



I: quiénes son estos?

PM503: mi tía (señala la figura superior), mi mamá (señala la figura de la derecha), mi papá (señala la figura de la derecha), la luna y el sol.

I: tienes hermanos?

PM503: no, pero mi tía juega conmigo

I: muy bien! Muchas gracias.

PF504



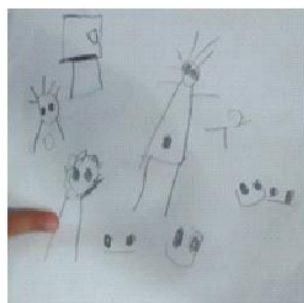
I: quiénes son estos?

PF504: (de izquierda a derecha) esta es mi mamá, este es el abuelo, este es mi papá, esta es la abuela, este es mi hermano.

I: qué es lo que más te gusta de tu familia?

PF504: que salimos a pasear

PM505



I: quiénes son estos?

PM505: esta es mi mamá (señala la figura de la derecha), que trabaja en un trabajo de números, esta es mi tía... ah no! Esta es mi abuelita (señala la figura del centro), esta es mi otra abuelita (señala la figura de la izquierda), y ya.

I: qué son estas caritas?

PM505: esta está triste porque mi papá no está, esta es muy feliz porque mi mamá si

está, en esta estoy feliz porque mi tía si esta,
y en esta estoy triste porque mi tío no está.

I: con quién vives?

PM505: con mi mamá, el esposo de mi
mamá, mi abuelita, mi tía, mis primitos y mi
tío.

I: y tú papá?

PM505: está en Cali

I: qué hace por allá?

PM505: él trabaja policía

I: lo ves seguido?

PM505: no, antes si, pero mi mamá dijo que
no, porque no me da la plata, yo antes
hablaba con él por el computador y todo pero
ya no.

I: tu tío donde está?

PM505: se fue para la otra casa

I: lo siento.

PF506



I: quiénes son estos?

PF506: este es mi tío (señalando la figura
amarilla), esta soy yo (señala la figura de la
parte superior), este es mi papá (señala la
figura de color verde), y esta es mi mamá
(señala la figura de la derecha), y mi abuela
está... hay! No la hice!

I: Y entonces?

PF506: venga yo la hago

I: bueno... Con quién vives?

PF506: con mi mamá, con yo, con mi abuelo,
con mi abuela, y mis madrinas

PM507



I: quiénes son?

PM507: mi papá y yo

I: y tu mamá?

PM507: no está

I: dónde está?

PM507: trabajando?

I: donde trabaja tu mamá?

PM507: en el centro

PF508



I: quiénes son estos?

PF508: yo (figura superior izquierda), mi abuelito (figura superior central), mi abuelita (figura superior derecha), mi mamá (figura inferior izquierda), Samuel (figura inferior central), y mi tío (figura inferior derecha).

I: quién es Samuel?

PF508: mi hermano

I: y tu papá?

PF508: mi papá no, porque él vive en Aguadas.

I: qué hace en aguadas?

PF508: (levanta los hombros en señal de no saber)

I: te visita?

PF508: (asiente con la cabeza)

I: este quién es? (señala el animal que está en la parte inferior).

PF508: mi guau guau

PF509



I: quiénes son?

PF509: (señala de izquierda a derecha) esta soy yo, esta es mi mamá y este es mi papá.

I: tienes hermanos?

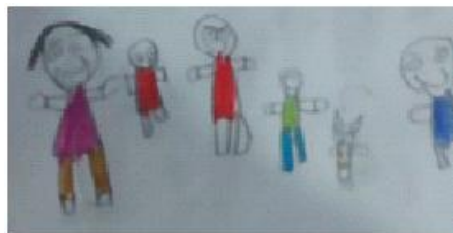
PF509: no

I: te gustaría tener?

PF509: (asiente con la cabeza)

I: bueno gracias.

PM610



I: quiénes son estos?

PM610: (señalando de izquierda a derecha) mi mamá, Isabela, mi papá, yo y mi gata y mi otro papá.

I: porqué tienes dos papás?

PM610: es que cuando yo acabé de nacer, mi papá se desapareció, y ahora tengo dos.

I: bueno, muy bien! Muchas gracias.

El PM501 dibujó dos figuras humanas, caracterizadas por los siguientes elementos, empezando de izquierda a derecha: la primera tiene cabeza rosada y vestido morado, la figura que ocupa el segundo plano presenta cabeza verde y vestido negro, en la parte inferior de las dos figuras, el dibujante representa una casa. En la entrevista el estudiante manifiesta que la figura de

la izquierda corresponde a la de la madre, mientras que a la derecha está representando a su papá; este último se encuentra lejos de la ciudad, el niño observa que está trabajando en la ciudad de Pasto y que esto lo hace para comprar “plátanos maduros” (esta es la expresión utilizada por el niño).

Con respecto al dibujo de la casa el niño simplemente dice que es la suya, lo que da a entender que es este el espacio donde él reside, habita o realiza sus actividades cotidianas en compañía de la mamá. Con respecto a la representación gráfica, podría decirse que en la relación familia / casa, se ve expresada la interacción que desde la perspectiva que el niño se da, entre el sujeto y el objeto. De algún modo, este tipo de relaciones imbricadas connotan que para este dibujante el hecho de formar parte de una familia, constituida por papá y mamá y tener una casa, fortalece en él el sentido de pertenencia con el hogar como el escenario de asilo, acogida y encuentro.

La PF502 en su dibujo evidencia seis figuras humanas, que se describen de izquierda a derecha y que en su orden presenta las siguientes características: la número uno tiene cabello amarillo, camisa azul y pantalón rojo; la segunda es más pequeña que la primera, posee cabello amarillo, camisa azul y pantalón rojo, la número tres es de un tamaño similar al de la primera, está vestida con una camisa anaranjada y un pantalón amarillo; la cuarta ha sido dibujada con el cabello negro, camisa café y el pantalón anaranjado, la quinta figura está representada con cabello amarillo, camisa blanca y pantalón negro; y la sexta la dibujó con cabello negro, camisa anaranjada y pantalón azul. Otros detalles del dibujo tienen que ver con la presencia de un collar y un perrito que es guiado por la mano de la figura seis; en el nivel superior de las figuras aparecen una nube y un sol.

Al implementar la entrevista, la dibujante describe su dibujo empezando por una enunciación de los dos aspectos agregados, en este caso el sol y la nube; seguidamente, hace referencia a los protagonistas de la escena que dibujó, en su orden: “mi primito, yo, mi tía, mi mamá, mi abuelita, mi abuelito, la correa y mi perrito”. Esta conversación resalta que su primo se llama Jorge y el perro Teo por el que siente gran afecto a pesar de que las mascotas le producen alergia. Se trata de una familia numerosa, en la que la dibujante agrega la mascota como parte de esta. Es fundamentalmente una extensión del concepto biopsicoecoautosociocultural que incluye a un animal en el concepto de familia dibujado por la niña.

El PM503 dibuja tres figuras, cuya distribución en el espacio gráfico, comienza por posicionar en el espacio superior, una figura femenina con camisa morada y falda azul, en la parte inferior otra figura femenina, vestida con camisa roja y falda amarilla y a la derecha una figura masculina con camisa y pantalón anaranjados. Aparecen en la graficación dos elementos contextuales, el sol y la luna; en tanto que a la izquierda se sugiere los rasgos borrosos de una casa que al parecer realizó pero decidió no incorporarla en su dibujo. En el desarrollo de la entrevista, el participante efectuó una descripción enumerativa de su dibujo, manifestando que la figura de la parte superior era la tía; la de la izquierda, la mamá; y la de la derecha, el papá. Manifiesta no tener hermanos, pero observa puntualmente que ocasionalmente la tía juega con él.

Este dibujo sugiere la existencia de los roles paterno y materno claramente definidos; por otro lado emerge la tía que al parecer tiene una influencia socioafectiva significativa en el dibujante. Esta significación socioafectiva está dada por los momentos de interacción que el dibujante tiene con ella, en los cuales puede jugar y posiblemente compartir otras actividades. La ausencia de hermanos hace que su conexión con la tía pueda proponer otras formas expresivas para fortalecer la dimensión socioafectiva.

La PF504 representa 5 figuras humanas en las que no es fácil apreciar la diferencia de género, en la parte superior la dibujante agrega una pequeña casa. Dos de las figuras son grandes y tres más pequeñas que las anteriores. Empezando de izquierda a derecha la primera tiene camisa rosada y pantalón azul, la segunda está vestida con camisa verde y pantalón rosado, la tercera posee camisa verde y pantalón amarillo, la cuarta tiene camisa azul y pantalón rosado y la quinta cuenta con camisa y pantalón rosado. Los colores, en el caso concreto de esta dibujante, le permiten diferenciar claramente las partes del cuerpo, su posición dentro de este y la funcionalidad de las prendas asignadas para cada parte del cuerpo.

En la entrevista la niña de izquierda a derecha hace una enumeración de los integrantes de su núcleo familiar comenzando de izquierda a derecha por: la mamá, seguida por el abuelo, el papá, la abuela y el hermano. La dibujante manifiesta que le produce gusto estar con su familia, sobre todo en condiciones de recreación y esparcimiento como las salidas o paseos. Es una familia extensa por el número de integrantes, pero conserva los rasgos de la familia nuclear tradicional, en la que la niña y su hermano conviven con papá y mamá pero al mismo tiempo esta convivencia integra a los dos abuelos. En el dibujo se infiere una familia que tiene algunos lazos mínimos de comunicación y esto genera en ellos la posibilidad de compartir diferentes actividades, lo que de algún modo, amplía los horizontes de apropiación biopsicoecoautosociocultural.

El PM505 plasma en su dibujo 3 figuras humanoides, sin diferenciar su género y con ausencia de color. En la parte inferior dibujó 4 rostros, 2 que muestran sentimientos de felicidad y los 2 restantes que visibilizan lo contrario; es de destacar que el dibujante utiliza los números 1 y 2 al lado de las figuras. Al ser entrevistado el niño afirma que la mamá está ubicada al lado derecho y que la asignación de los números fue motivada por el trabajo de ésta que tiene relación con este

tipo de actividad. Explica que representó sus dos abuelas, una en el centro y la otra en la parte superior izquierda. Con respecto a las caritas que en apariencia demuestran felicidad y tristeza, el participante declara que una está triste por la ausencia del padre y en contraposición la otra se alegra por contar con la cercanía de la madre. Describiendo las otras dos caritas, el niño dice que en una está feliz porque su tía está cerca y que en la otra triste porque su tío no está.

En la conversación con el niño se encuentra con algunas situaciones muy particulares, por ejemplo, la mamá vive con lo que para el niño es un esposo, léase un cónyuge diferente al papá biológico del niño; este último se encuentra distanciado del participante y en el momento de la entrevista vivía en la ciudad de Cali; manifiesta que desde que su padre dejó de enviar el recurso financiero para su manutención, la mamá le prohibió todo contacto y comunicación con él, el cual en algunos momentos se hacía a través del computador. Con respecto al tío, el niño afirma que se encuentra en otra casa.

Sin desconocer el valor de la entrevista y los factores conversacionales implicados, se centra la atención única y estrictamente en la representación gráfica del estudiante. Es evidente que en este sentido, el niño en su creación registra sentimientos de aprobación o desaprobación con respecto a la constitución de su núcleo familiar. Existe factiblemente un sentimiento de lo que para lo que el niño debería ser su familia y donde están enmarcados sus afectos. Vale la pena observar que solamente representó la figura de su mamá y la de sus dos abuelas a pesar que en la entrevista, el niño da testimonio de tener una familia más numerosa que lo que en apariencia representa el dibujo.

La PF506 dibuja 4 figuras humanas, en las que no se diferencia la vestimenta, porque todas tienen el mismo color de pies a cabeza. Las figuras son de color rojo, amarillo, verde y rosado. La figura rosada tiene en sus manos una flor, también se observa una figura parecida a una casa.

La participante describe enumerativamente su dibujo y dice que la figura amarilla es su tío, la roja es ella misma, la verde es su papá y la rosada es su mamá.

Es de anotar que en este dibujo, la participante se incluye dentro del grupo de la familia, los anteriores, no lo hicieron. Se resalta la convivencia con lo que ella denomina madrinas que en la conversación no explica a que hace referencia en el dibujo y la expresión que la acompaña. Vive con la mamá y con la abuela que no había dibujado en el momento anterior y que recordando la situación de coexistencia le motiva para dibujarla mientras conversa con la investigadora. La lectura del dibujo conduce o permite concluir que la niña incluye al papá dentro del núcleo familiar, así en la entrevista se entiende que no comparte el mismo espacio con él.

El PM507 es considerablemente distinto a los otros participantes, la expresión gráfica se limita solo a dibujar dos figuras con carencia de ropa, cuerpos sin volumen, ausencia de color en las figuras humanas, solo coloreó el sol. En la entrevista el niño es lacónico, y poco fluido en la conversación, afirma que el dibujo corresponde al de su papá y al de él mismo, lo que entra en coincidencia con la participante PF506, que se incluyó dentro del dibujo. Es de anotar, que al preguntársele por la mamá, él solamente dice que está en el centro sin dar ningún tipo de explicación que diga por qué no está presente en el dibujo, ni mucho menos las razones de su ausencia en el gráfico y en la inmediatez de la creación.

El análisis inicial de la creación, denota que para el niño la figura paterna es de alta significación socioafectiva, en tanto que la materna no generaba este mismo tipo de percepciones. Es de aclarar que las observaciones y la conversación se sostienen en el momento posterior al dibujo, lo que contextualiza el momento creativo desde una condición de inmediatez. Hecha esta aclaración, es posible que para el niño la fuerte presencia del padre de familia, tenga

que ver con la emergencia de una nueva paternidad en la que el rol del padre se acrecienta y el de la madre se minimiza.

El dibujo de la PF508 es claro y concreto en la diferenciación de género en las 6 figuras humanas que dibuja. Con respecto a otras características humanas de la creación, puede expresarse que empezando de izquierda a derecha y de arriba a abajo, la primera es una figura femenina de vestido rojo, el segundo es masculino con camisa azul, la tercera es femenina con vestido rojo, la cuarta también es femenina con vestido amarillo y cintas en el cabello azules, el quinto y el sexto son masculinas con camisas azules y pantalones amarillos. También se observa un animal en la parte inferior y en la superior un sol y una nube.

En la entrevista cuando se le pregunta quienes son los personajes responde que son: ella misma, el abuelito, la abuelita, la mamá, “Samuel” y el tío. Con respecto a la pregunta del papá la participante dice que está en el municipio de Aguadas, en este caso la ausencia gráfica es concomitante con la ausencia simbólica de éste en la casa; reitera que conversa y tiene contacto porque su papá eventualmente la visita; no conoce las razones de su no presencia en el núcleo familiar que dibujó. Con relación a la figura de animal que representó, no se refirió a él con el sustantivo “perro”, sino que utiliza la voz onomatopéyica “guau – guau”.

La PF509, en su dibujo representa tres figuras humanas, dos femeninas y una masculina, todas tienen cabello negro; de izquierda a derecha, la primera tiene un moño rosado, camisa azul, pantalón amarillo y zapatos verdes; la segunda presenta un vestido rosado y la tercera está vestida con una camisa verde y un pantalón rosado, no hay presencia de otros elementos que maten la escena. La descripción del dibujo en la entrevista es muy simple, su familia es nuclear, con papá y mamá, ausencia de hermanos, lo que de algún modo fortalece la idea que

para algunos niños y niñas existe la claridad de los roles que desempeña su papá y su mamá dentro de la estructura familiar.

El PM610 dibuja 5 figuras humanas y agrega como elemento matizador de la escena un gato. En la entrevista emerge una particularidad descriptiva que el mismo niño efectúa y es la de incorporar el concepto de otro papá, cuando enumera de izquierda a derecha los protagonistas de la escena “mi mamá, Isabela, mi papá, yo, mi gata y mi otro papá”. Al interrogársele por alguna razón, para justificar el otro papá, el niño afirma con simpleza que en el momento de nacer, su padre biológico desaparece y en su lugar emerge la figura paterna de quien convive actualmente con su mamá. En este dibujo lo más relevante es observar como para el niño la alternancia de las figuras paternas es un hecho evidente, el cual, al parecer no ha incidido en la formación socioafectiva y ha asimilado con relativa facilidad un papá diferente al biológico.

Taller 3. Las emociones.

Categoría.

Visión multidimensional del desarrollo socioafectivo

Subcategoría.

El mundo emocional infantil

La implementación de este taller, implicó el seguimiento riguroso de las siguientes instrucciones: a cada niño y niña se le entregó una guía en la cual encontró diferentes escenas de la cotidianidad, al frente de cada una había un espacio para que estos dibujaran que emoción le producían esas escenas; luego se entrevistaron individualmente para preguntar el porqué de esas relaciones que establecieron. El desarrollo instruccional de este taller, propició el alcance del

siguiente logro: identifica las emocionalidades que expresa el rostro y lo relaciona con situaciones conocidas que las producen por medio del dibujo.

A diferencia de los talleres anteriores, el niño o niña solamente centra su actividad en el coloreo de una cara feliz o una cara triste. La actividad fundamental es relacionar el sentimiento de tristeza o de alegría con la imagen que se le presenta. La escena actúa como mediadora entre la sensación y la actividad de coloreado de los rostros, es decir, a modo de puente para identificar el tipo de emoción en la mente del niño o la niña. Secuencialmente a los participantes del taller se les presentaron las siguientes imágenes: la primera consiste en una mujer con un bebé representando una madre, en la segunda hay una figura masculina con unos niños representando un padre con unos hijos, la tercera representa un par de hermanos, la cuarta un par de abuelos, en la quinta encontramos una escena que representa el ámbito escolar, en la sexta hay una niña agrediendo a otra físicamente, en la séptima se observa un río contaminado y en la octava se ven unos niños en condición de abandono.

La entrevista parte de una pregunta clave; ¿por qué dibujaste la carita feliz o la carita triste? Que de acuerdo con la respuesta y sin influir en esta, sugería el abordaje de otros interrogantes, con el propósito de motivar la conversación alrededor de la emoción sugerida por la imagen y las actitudes que ésta producía en la estructura mental y socioafectiva de los estudiantes. Este abordaje del taller permitió, un análisis desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, siendo este último, el énfasis a partir del cual se le da profundidad a la interpretación y a la captura de significados. Con respecto a los significados de la figura 1, en comienzo, se pueden apreciar los siguientes datos que son pertinentes para contextualizar los hallazgos de este taller.

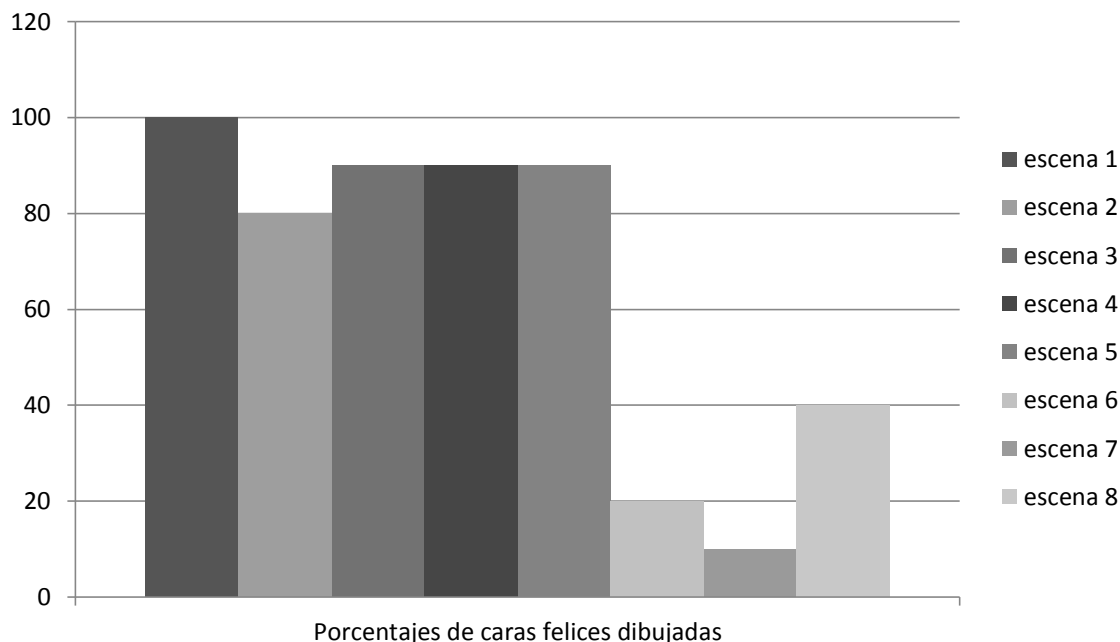
























Figura 2. Porcentajes de caras felices dibujadas en cada escena

El análisis inicial, conduce a establecer que los índices porcentuales más altos, corresponden a la importancia que para el niño o niña tiene la madre, el padre, los hermanos y los abuelos; como agentes socializadores y entornos afectivos representativos desde sus contextos más cercanos, en este caso la estructura familiar y escolar con sus diferentes facetas, ambientes y relaciones y funciones. Aunque aparezca como obvia la posibilidad que se le ofrece como elección, queda claro que los niños y las niñas no están de acuerdo con la agresividad y por esto solo el 20% asigna una cara feliz a esta imagen; esto no connota necesariamente aprobación de la violencia, porque es posible que el participante no haya comprendido adecuadamente el sentido de la imagen o desde su propia perspectiva, la haya considerado con otros matices y acentos.

Lo mismo sucede la escena donde aparece el río contaminado o los niños abandonados; en este último caso, el 40% de aprobación sugiere falta de comprensión o contextualización de la

escena con respecto a su propia realidad o que simplemente el niño o la niña pudo haber evaluado otro tipo de aspectos para colorear la cara feliz. Para complementar el análisis cuantitativo de estos primeros aspectos, referentes a la actitud de aprobación o desaprobación, tristeza o felicidad, con respecto a las escenas sugeridas, se presenta el análisis cualitativo niño por niño de la conversación sostenida con la investigadora acerca del entorno de comprensión que comprendió el coloreado.

Tabla 14. Registros del momento de la creación del taller 3

Participante	Dibujo	Entrevista
PM501		I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de la mamá?
		PM501: porque me gusta jugar con ella.
		I: porqué dibujaste una cara feliz en el dibujo del papá?
		PM501: también para jugar.
PM501		I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de los hermanitos?
		PM501: porque ellas me prestan el celular y yo juego con ellas.
		I: tus hermanas son más grandes que tú?
		PM501: si, muy grandes.
PM501		I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de los abuelitos?
		PM501: no tengo, ya se me murieron.
		I: y eso te pone feliz?
		PM501: no
PM501		I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de la escuela?
		PM501: para estudiar y aprender a manejar carro.
		I: porqué dibujaste una carita triste en el dibujo donde hay una niña pegándole a otra?
		PM501: porque no me gusta que peleen
PM501		I: no hiciste la carita en el dibujo del río contaminado. Qué hubieras dibujado?
		PM501: triste
		I: por qué?
		PM501: porque no hay hojitas
PM501		I: porqué dibujaste una carita triste en el dibujo de los niños de la calle?
		PM501: porque son pobres

PF502



I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de la mamá?

PF502: porque jugamos, nos abrazamos, de todo.

I: porqué dibujaste una cara feliz en el dibujo del papá?

PF502: porque tenía papá, ya no tengo.

I: porqué ya no tienes?

PF502: porque cuando mi mamá le dijo que estaba embarazada de mí, él se fue todo bravo, y le dijo que “esa no es mi hija”. Mi mamá me contó.

I: y no lo has vuelto a ver?

PF502: no, pero yo quiero conocerlo.

I: porqué dibujaste una carita triste en el dibujo de los hermanitos?

PF502: porque yo no tengo hermanos y eso me pone triste.

I: qué carita hiciste en el dibujo de los abuelitos?

PF502: seria

I: por qué?

PF502: porque no son divertidos y me ponen a hacer tareas

I: te pone triste ir a la escuela?

PF502: un poquito

I: por qué?

PF502: porque a la única que admiran y adoran es a Isabel

I: por qué?

PF502: porque hace los trabajos bien lindos y yo me pregunto, que haga los trabajos bien lindos no significa que la quieran.

I: pero tú eres una niña muy linda y haces unos trabajos hermosos también.

PF502: gracias

I: porqué dibujaste una carita triste en el dibujo donde hay una niña pegándole a otra?

PF502: porque me siento muy triste porque debe aprender a respetar.

I: porqué dibujaste una carita triste en el dibujo del río contaminado?

PF502: porque está contaminado

I: porqué dibujaste una carita triste en el dibujo de los niños de la calle?

PF502: porque están pobres, porque no tienen comida ni nada

PM503



I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de la mamá?

PM503: porque la quiero

I: porqué dibujaste una cara triste en el dibujo del papá?

PM503: porque se fue

I: para dónde?

PM503: (levanta los hombros en señal de no saber)

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de los hermanitos?

PM503: porque... (no contesta)

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de los abuelitos?

PM503: porque son cariñosos

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de la escuela?

PM503: porque hacemos tareas

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo donde hay una niña pegándole a otra?

PM503: (levanta los hombros en señal de no saber)

I: porqué dibujaste una carita triste en el dibujo del río contaminado?

PM503: porque se ve feo

I: porqué dibujaste una carita triste en el dibujo de los niños abandonados

PM503: porque están solos

PF504



I: cuándo ves una niña pegándole a otra como te pones?

PF504: triste

I: venir al colegio?

PF504: feliz!

I: cuando el río está contaminado?

PF504: triste

I: cuando los niños están en la calle?

PF504: feliz... profe, el río triste?

I: como tú te sientas... como te pones al ver los niños de la calle?

PF504: a mí me gusta, feliz... Ella no me quiere prestar el piel

I: entonces pinta con otro color, pinta con rosado.

PF504: es que tengo solo morado, no rosado

I: no tienes más colores?

PF504: si tengo más colores

I: entonces no pintes con piel, pinta con otros colores.

PF504: con morado...

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de la

mamá?

PF504: porque me gusta salir al centro con ella

I: porqué dibujaste una cara feliz en el dibujo del papá?

PF504: porque vamos a paseos

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de los hermanitos?

PF504: porque me presta el celular

I: porque hiciste una carita feliz en el dibujo de los abuelos?

PF504: porque la abuelita me quiere mucho

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de la escuela?

PF504: porque estudiamos para ser inteligentes

I: porqué dibujaste una carita triste en el dibujo donde hay una niña pegándole a otra?

PF504: porque eso es malo

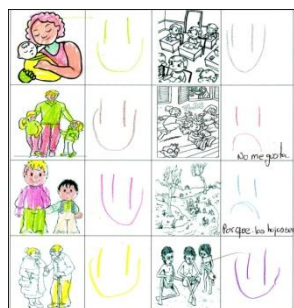
I: porqué dibujaste una carita triste en el dibujo del río contaminado?

PF504: porque hay que cuidar la naturaleza

I: porqué dibujaste una carita triste en el dibujo de los niños de la calle?

PF504: porque se ven tristes

PM505



I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de la mamá?

PM505: porque puedo salir con ella al centro, comprar algo, salir con ella a comer.

I: porqué dibujaste una cara feliz en el dibujo del papá?

PM505: porque nos compra muchas cosas

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de los hermanitos?

PM505: porque puedo jugar con ellos, también puedo ir con ellos a comprar cosas

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de los abuelitos?

PM505: porque podemos salir al centro

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de la escuela?

PM505: porque me gusta ir a la escuela

I: y porqué

PM505: porque podemos aprender, podemos hacer muchas cosas, dibujos, escribir.

I: porqué dibujaste una carita triste en el dibujo donde hay una niña pegándole a otra?

PM505: porque no me gusta,

I: y por qué no te gusta?

PM505: porque duele que le peguen a uno y esa niña es grosera.

I: a ti te pegan?

PM505: no

I: tú le pegas a alguien?

PM505: (niega con la cabeza)

I: porqué dibujaste una carita triste en el dibujo del río contaminado?

PM505: porque está sucio y no cuidan el río.

I: te pone feliz ver a los niños en la calle?

PM505: no, porque me da pesar

I: porqué te da pesar de los niños?

PM505: porque ellos no pueden comer, no tiene ropa.

PF506



PF506: profesora, esto hay que pintarlo también?

I: si

PF506: y a este lado también

I: (asiente con la cabeza)

PF506: y luego pintamos los dibujos? Toca que hacer la mala? (refiriéndose a la carita triste)

I: como te sientas. Ver a los niños pegándoles a otros te pone feliz?

PF506: los niños se ponen tristes

I: y tú? Como te pones, porqué dibujaste aquí una carita feliz?

PF506: yo quería

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de la mamá?

PF506: porque ella estaba embarazada conmigo

I: porqué dibujaste una cara feliz en el dibujo del papá?

PF506: ya no, porque ya se fue

I: para dónde se fue?

PF506: para Medellín

I: a qué se fue por allá tan lejos?

PF506: porque ya no va a ser más mi papá.

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de los hermanitos?

PF506: porque quiero un hermanito, uno no más.

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de los abuelitos?

PF506: porque este es mi abuelo y esta es mi abuela.

I: te pone feliz venir a la escuela?

PF506: (asiente con la cabeza)

I: por qué?

PF506: porque hago tareas, planas y hago un muñeco.

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo donde hay una niña pegándole a otra?

PF506: ah! Se me olvidó!

I: cómo te sientes cuando ves a alguien pegándole a otro

PF506: triste

I: por qué?

PF506: porque, una vez me pegaron

I: te siguieron pegando?

PF506: (niega con la cabeza) ya los disculpé

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo del río contaminado?

PF506: se me olvidó

I: que hubieras dibujado?

PF506: una carita triste

I: por qué?

PF506: porque sí.

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de los niños de la calle?

PF506: porque ellos juegan y... ellos empujan allá, ellos corren porque ellos corren por allá, y viene otro niño.

I: y eso a ti te pone feliz?

PF506: (asiente con la cabeza)

PM507



I: cuándo vienes a estudiar cómo te pones?

PM507: feliz!

I: entonces dibuja una carita feliz!... cuando los niños se están aporreando y pegando?

PM507: triste

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de la mamá?

PM507: porque es muy linda

I: porqué dibujaste una cara feliz en el dibujo del papá?

PM507: porque es lindo

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de los hermanitos?

PM507: porque es divertido

I: qué carita dibujaste en el dibujo de los abuelitos?

PM507: nada porque no tengo abuelitos

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de la escuela?

PM507: porque aprendemos mucho

I: qué carita dibujaste en el dibujo donde hay una niña pegándole a otra?

PM507: triste

I: por qué?

PM507: porque es grosera

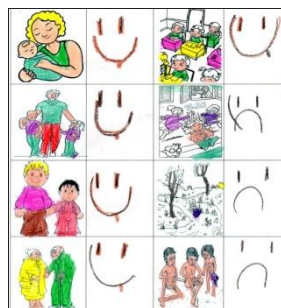
I: porqué dibujaste una carita triste en el dibujo del río contaminado?

PM507: porque la naturaleza no se puede hacer eso

I: y porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de los niños de la calle?

PM507: porque están jugando

PF508



I: porqué la mamá te pone feliz?

PF508: porque ella es buena conmigo y también me hace cosquillitas y también me da besitos.

I: porqué el papá te pone feliz?

PF508: porqué me da cosas

I: porque los hermanitos te ponen feliz?

PF508: yo no tengo hermanitos

I: entonces porqué dibujaste la carita feliz?

PF508: porque yo siempre digo que mi hermanito es el gato.

I: los abuelitos porqué te ponen feliz?

PF508: porque siempre me llevan al parque

I: la escuela porqué te pone feliz?

PF508: porque aprendemos

I: en esta escena donde una niña le está pegando a otra, porqué te pone triste?

PF508: porque eso no se hace

I: porqué te pone triste el río contaminado?

PF508: porque hay que cuidarlo

I: aquí los niños que están en la calle, porqué te pone triste?

PF508: porqué eso no se hace.

PF509



I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de la mamá?

PF509: porque la quiero mucho

I: porqué dibujaste una cara feliz en el dibujo del papá?

PF509: porque juega conmigo

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de los hermanitos?

PF509: porque quiero tener un hermanito

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de los abuelitos?

PF509: porque son cariñosos

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de la escuela?

PF509: porque me gusta estudiar

I: y porqué te gusta estudiar?

PF509: para aprender

I: porqué dibujaste una carita triste en el dibujo donde hay una niña pegándole a otra?

PF509: porque eso no nos hace ser felices

I: porqué dibujaste una carita triste en el dibujo del río contaminado?

PF509: porque había mucha basura y se le cayeron las hojas.

I: porqué dibujaste una carita feliz en el dibujo de los niños de la calle?

PF509: (levanta los hombros en señal de no saber)

I: esto te pone feliz?

PF509: (niega con la cabeza) me da pesar

I: entonces?

PF509: se me olvidó

PM610



I: porqué la mamá te pone feliz?

PM610: porque ella siempre me hace cosquillas cuando me ve.

I: porqué el papá te pone feliz?

PM610: porqué me hablaba como robot cuando estaba en la panza y eso me hacía reír.

I: y porque los hermanitos te ponen feliz?

PM610: porque yo tengo una hermana, y ella es muy juguetona y muy comelona.

I: los abuelitos, porqué te ponen feliz?

PM610: porque yo tengo muchos abuelos y abuelas

I: la escuela porqué te pone feliz?

PM610: porque me gusta estudiar, yo leo en la casa en un libro grande que se llama "la santa biblia de los grandes niños" y es así de grande (abre sus brazos).

I: y te gusta?

PM610: si

I: en esta escena donde una niña le está pegando a otra porqué te pone triste?

PM610: porque eso no hay necesidad para hacer

I: porqué te pone triste el río contaminado?

PM610: porque hay que cuidarlo

I: y aquí los niños que están en la calle porqué te pone triste?

PM610: por qué no se pueden abandonar, ni eso, porque los niños son como los hijos de uno.

Con respecto a las razones que motivaron el coloreado de las caras tristes o felices en cada caso, el PM501 dio las explicaciones observadas en la tabla 14. Como interpretación podría afirmarse que los sentimientos emocionales de cercanía con sus padres y hermanos, están movidos por el juego como factor lúdico por naturaleza. Las actividades que le despiertan interés alusivo a su circunstancia específica en su institución escolar, las imagina como una proyección de sus escenarios futuros; mientras que la desaprobación de la imagen de agresión está motivada o afirmada en una actitud emocional que rotundamente desaprueba este tipo de comportamientos. Con respecto al río contaminado, no hay claridad en el tipo de emoción que siente y el abandono de un niño, despierta en él, cierta solidaridad por el hecho de ser menores abandonados.

Con respecto a las emociones que motivaron a la PF502, en la primera escena pinta una cara feliz porque juegan, se abrazan y hacen muchas otras cosas con la madre; en el dibujo del padre dibuja una cara feliz, pero las explicaciones son difusas y la niña manifiesta que en un momento determinado de su vida la mamá le cuenta que él parte cuando se da cuenta del embarazo. La respuesta podría entenderse como un sentimiento de añoranza, una evocación del recuerdo positivo que en la niña produce felicidad, que se traduce en un interés por conocerlo, estar con él, contar de algún modo con la presencia física de la figura paterna porque quiere conocerlo.

Con respecto a la situación de los hermanitos hizo una cara triste por no tenerlos. En el caso de los abuelos es neutral, por “no ser divertidos” es decir, no aprueba, pero tampoco reprueba la situación. En la escena de la escuela dibuja una cara triste porque su estado emocional con respecto a la institución educativa la asocia a sus sentimientos de aceptación hacia una de las compañeritas que según ella es la que goza de todo el cariño o afecto de los demás compañeros. Desaprueba el comportamiento de una niña pegándole a otra y explica que esto le produce

tristeza. La contaminación del río genera igualmente un sentimiento de desaprobación. Y en la imagen de los niños de la calle, se solidariza con un niño pobre.

El dibujo presentado como imágenes, ilustraciones o gráficos para valorar estados emotivos, está articulado a la transversalidad imbricada en la asociación de conceptos a una escena que se presenta. Es evidente que para los niños y las niñas la imagen desempeña un papel relevante fundamental en la configuración de sus estados emocionales.

El PM503 justifica la cara feliz en el dibujo de la madre por un sentimiento de amor hacia ella, la cara del papá evoca la tristeza de la ausencia, no hay argumentación para la escena 3, el cariño asumido como empatía es el factor motivacional para la cara feliz en el dibujo de los abuelos, la escuela es aprobada con cara feliz porque en apariencia el participante disfruta su estancia en ella, con respecto a la cara feliz del dibujo de la niña agrediendo a otra no es clara, en el caso del río, la niña justifica su respuesta por la apariencia física de la escena, la soledad es un sentimiento que para el niño motiva la cara triste en el dibujo.

Las imágenes de este niño despiertan una variedad de emociones: amor, tristeza, cariño, empatía, soledad, abandono, ausencia y solidaridad; estos se entremezclan para configurar un interesante cuadro emotivo, afirmado en la claridad que el mismo niño tiene para valorar la mayoría de las imágenes; por otro lado, podría presumirse que el participante tiene una carga emotiva que se despierta ante determinados hechos o situaciones que se conecta a su mundo real.

La PF504 argumenta su decisión en las siguientes motivaciones: la emoción que produce la mamá en ella está ligada a la noción de cercanía y actividades que comparten, lo mismo podría aplicarse a la cara feliz que dibujó en el caso de su papá; en el caso de los hermanos, la emoción está condicionada por lo que sus hermanos comparten con ella y en el caso de los abuelos,

despierta en ella cariño y la satisfacción de contar con ellos. La felicidad en caso de la institución escolar es por el hecho de satisfacerse con su estancia en este lugar, y considerar que está aprendiendo; la escena de violencia, simplemente le parece mala; considera importante el cuidado de la naturaleza en la séptima escena, de ahí su desaprobación; en la imagen de los niños abandonados, la respuesta no es clara, simplemente su tristeza contagia su emoción. Se reitera la volatilidad de los sentimientos y de las emociones de los niños y las niñas, al enfrentarse, ante ciertas imágenes, estas capturas significativas, dependen de la fotografía del momento, como el caso de esta niña, cuyas respuestas se asemejan a las que han dado los participantes anteriores.

En el caso del PM505, el sentimiento de compartir lo transversaliza; la emoción del padre está condicionada por la satisfacción de necesidades inmediatas; la cara feliz en el caso de los hermanos, tiene dos acepciones, el compartir diferentes actividades y participar del consumo de objetos materiales; en el de los abuelos la aprobación está inscrita también en el sentimiento de compartir; la escuela despierta un sentimiento de pertenencia porque puede estar con los compañeros y hacer diferentes actividades de aprendizaje; en la imagen de la niña agresiva hay un detalle interesante, el niño emplea la palabra dolor, por su propia empatía con la niña que se ve castigada; desapruaba la situación porque un río contaminado está sucio y demuestra la falta de cuidado; en la escena de los niños de la calle el sitúa una cara feliz, pero sus respuestas al desaprobarla no están en concomitancia con lo dibujado.

En términos generales las respuestas del niño, encaja con las de los otros participantes, con tres diferencias claramente definidas: la primera, el niño de algún modo encuentra en la satisfacción de sus necesidades de consumo, una vía para acceder a la felicidad o a la tristeza, dependiendo de la imagen presentada. En segundo lugar, el niño expresa conceptos como dolor, falta de cuidado y suciedad, que son categorías de un orden superior y avanzado para argumentar

su respuesta. En tercera instancia, ese niño es claro al manifestar su satisfacción con la institución escolar en el sentido de sentirse acogido en este escenario.

Con la entrevista de la PF506, se sugiere un margen de error, porque indistintamente asigna caras felices a todas las situaciones. Las razones, son difusas, no tiene una argumentación clara de porqué aprueba o desaprueba cada una de las escenas. Entre algunas de las razones que ella misma valida, se destaca: la felicidad en el caso de la mamá tiene como razón el embarazo de ella misma; a pesar de la cara feliz en el dibujo del papá, declara que este no está, así que no hay claridad; en el caso de los hermanos, la niña manifiesta su deseo de tener hermanos, lo que indica que es hija única; no hay una explicación clara en el caso de los abuelos; en la escuela explica que le gustan los quehaceres que allí se llevan a cabo; no hay claridad en los sentimientos que movilizan sus decisiones acerca de lo que dibujó en las escenas siguientes, esta participante evidencia poca precisión en la toma de decisiones, en las razones que motivan sus acciones; la imagen inspira diversidad de emociones, pero desde su propia perspectiva no es capaz de valorar adecuadamente.

En el PM507 la cara feliz que dibujó al frente de la madre y el padre está motivada por el concepto de belleza; la del caso de los hermanos está ligado a la diversión y al esparcimiento, aunque se contradice porque en el dibujo de la familia, no aparecen los hermanos; dibuja una cara que coincide con la incompletud de la presencia de sus abuelos; lo motiva estar en la escuela porque obtiene aprendizajes; en la escena de la niña agresora dibuja una cara sin claridad en los rasgos, y argumenta que es triste por la grosería de la niña; en la imagen del río da una explicación más avanzada en el sentido de respeto y conservación de la naturaleza; asume una perspectiva distinta en la imagen de los niños de la calle, y considera que ellos son felices y él es feliz, porque están realizando una actividad lúdica.

Emergen dos sentimientos que no habían aparecido en los participantes anteriores, el de aceptación de la belleza y el de una actitud de conservación y preservación del medio natural. Es muy interesante anotar que cuando el niño no dibuja la boca en una de sus caras, está manifestando que esta ausencia, puede asociarse en un momento dado a la no presencia del personaje en cuestión.

La decisión de la PF508 de poner una cara feliz en el dibujo de la madre, está direccionada en función de un sentimiento de bondad, gratitud y expresividad del afecto; en el caso del padre la niña está movilizada por la satisfacción de necesidades de consumo; en el de los hermanos efectúa una traspolación hacia un sentimiento de cariño por su gato ya que ella no tiene hermanos; manifiesta sentimientos de gratitud por sus abuelos porque comparten tiempo y actividades con ella; aprender también es motivo de felicidad; tiene claro que agredir a otro, no es correcto; considera que hay que cuidar el río, y cree que no debe hacerse lo que sucede en la escena de los niños abandonados.

Dos hechos para significar como capturas de la participante: tiene claridad que el amor a su mamá, está inscrito en la expresión del afecto, esto puede indicar que es estimulada para demostrar o fortalecer sus habilidades afectivas. Por otro lado es evidente que la niña intenta desplazar sus necesidades afectivas de compañía, solidaridad y empatía con los hermanos hacia su mascota. Al considerar su mascota como un hermano la niña podría estar demostrando carencias afectivas que se derivan de la ausencia de estos.

El sentimiento de amor suscita la cara de la primera escena de la PF509; el sentimiento de felicidad está originado por la posibilidad de jugar con el padre; la de los hermanos, está causada por la añoranza de tener uno; el cariño nuevamente es el hilo conductor de la decisión en el caso de los abuelos; la niña manifiesta gusto por la escuela y por el aprendizaje; argumenta que el uso

de la violencia no nos permite ser felices; la basura y la caída de las hojas son un indicio en que la niña afirma su decisión; la tristeza está conectada a un sentimiento de pesar o lástima, aunque haya dibujado una carita feliz. La niña coincide con otros participantes en vehicular a través de altos sentimientos como el amor, la solidaridad, la empatía, y la expresión del afecto. Es interesante que para ella, la ausencia de un hermano, origine la condición de posibilidad de ser feliz al eventualmente poder tenerlo.

La decisión del PM610 está originada en las habilidades afectivas que la mamá demuestra hacia él en situaciones de corporalidad, como son las cosquillas; en el caso de la cara dibujada al frente del papá está ligada a un recuerdo ambiguo de su padre ausente; la cara en el dibujo de los hermanos es causada por el deseo de compartir el espíritu lúdico con su hermana; los abuelos le causan felicidad, porque tiene una cantidad apreciable de ellos; la cara en la escena de la escuela se propicia por el deseo de aprender; considera que no es necesario pegarle a los otros; el sentimiento de cuidado es una emoción que desapruueba el río contaminado; una actitud solidaria desapruueba el abandono de otros niños que son como él y considera que hasta pueden llegar a ser sus propios hijos.

Tres elementos se resaltan para analizar las actitudes emocionales que despiertan las imágenes en este participante. Uno referido a la expresión del afecto desde la corporalidad; otro que retoma la solidaridad como un sentimiento de empatía que le permite posicionarse en el dolor ajeno, algo así como ponerse en los zapatos de otro; y un tercer aspecto que emerge es el de la sensibilidad hacia asuntos espirituales, como en este caso, la lectura de la Biblia.

Taller 4. Responsabilidad con el entorno.

Categoría.


Estrategias pedagógicas potenciadoras

Subcategoría.

Entornos significativos

El hilo conductor del componente pedagógico del taller, regresa al dibujo libre como posibilidad expresiva y de comprensión de la realidad. En este caso se siguen las siguientes instrucciones: cada niño y niña en una hoja en blanco dibuja su compromiso con el medio ambiente. Al finalizar se hacen preguntas derivadas del dibujo. El logro que se plantea para el taller, el cual se obtuvo desde el punto de vista de la metodología fue el siguiente: Distingue el entorno natural, identifica cuales acciones afectan o benefician el medio ambiente y establece un compromiso para cuidarlo. Se abordan dos niveles de realidad, el primero en relación con las acciones que los niños y las niñas puede plantear en su dibujo para cuidar el medio ambiente y el segundo en cuanto a lo que él piensa acerca del compromiso y la responsabilidad de cuidado que debe tener con este.

Tabla 15. Registros del momento de la creación del taller 4

Participante	Dibujo	Entrevista
PM501		<p>I: qué es ese dibujo, cuéntame? PM501: está barriendo I: para qué estas barriendo? PM501: para echarlo al basurero I: cómo cuidas la naturaleza? PM501: dándole comida a los animalitos y cuidar las hojas y las plantas I: para qué nos sirve la naturaleza? PM501: para escuchar los sonidos de los pajaritos I: muy bien!</p>

PF502



I: dime qué hiciste?

PF502: vamos a cuidar el medio ambiente porque tenemos que plantar árboles para tener comida...

Hay que cuidar el medio ambiente, porque yo mañana voy a cultivar semillas de árbol con mi abuelo... Yo cuando estoy comiendo una manzana, guardo las semillas y las planto.

I: dónde las plantas?

PF502: en un matero que tiene mi abuela, ella tiene muchas plantas, y plantó en el jardín dos árboles grandes cuando era pequeña, y al tiempo crecieron mucho.

I: y para qué nos sirve la naturaleza?

PF502: los árboles permiten que nosotros respiremos.

PM503



I: y tú, cuéntame, cómo vas a cuidar el medio ambiente?

PM503: cuidando todas las cosas que tenemos aquí...

I: qué hay aquí?

PM503: (señalando los elementos del dibujo) una basura, una manzanita, semillas, un niño bañándose, barrer, el recogedor, el perro barriendo, una vaca, y ya.

I: bueno, muy bien muchas gracias.

PF504



I: qué estas dibujando, cuéntame?

PF504: yo, una niña, una flor y un árbol hojas.

I: te gusta la naturaleza?

PF504: si

I: porqué?

PF504: porque es bonita

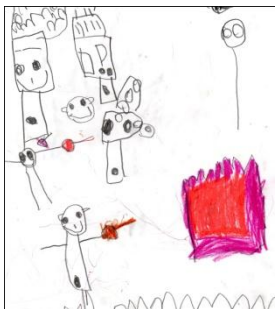
I: cómo cuidas la naturaleza?

PF504: así y así (hace con las manos como si estuviera arrullando un bebé)

I: para qué sirve la naturaleza?

PF504: para bonita

PM505



I: Qué haces?

PM505: yo estoy haciendo el niño que planta el árbol, vea... (Señalando los elementos del dibujo) tengo que hacer otro árbol aquí, esta es una cosa que le está echando al otro árbol que está feliz porque tiene muchas frutas, estas son las hojas, esta es la casa del niño, esta es la casa de la princesa que vive en un castillo, estas son fruticas ahí, este es un muchacho sin manos (risas).

I: Cómo vas a cuidar el medio ambiente?

PM505: bien

I: cómo es bien?

PM505: cuidarlo muy, muy, muy bien.

I: qué haces para cuidarlo muy bien?

PM505: lo abrazo, lo meto en un cajón que nadie lo abra.

I: te gusta la naturaleza?

PM505: si

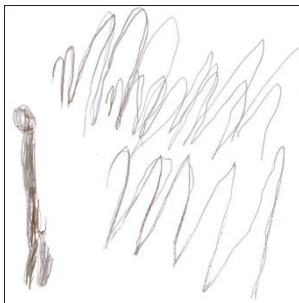
I: por qué?

PM505: porque ella nos da la respiración

I: cómo cuidas la naturaleza?

PM505: no tirar basuras, no pararme en ella, no estripar las flores

PF506



I: qué es esto?

PF506: (señalando los elementos del dibujo) esto es una fila del bosque, y esto de acá es de unos animales más grandes, y aquí es mi abuelita

I: Como cuidas la naturaleza?

PF506: bien, linda

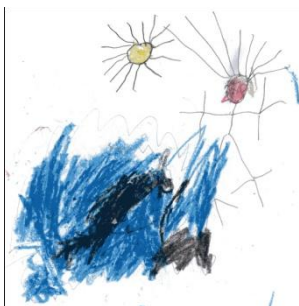
I: tú qué haces para cuidar la naturaleza?

PF506: bien

I: para qué nos sirve la naturaleza?

PF506: para estudiar, para compartir y para jugar

PM507



PM507: yo hice, que yo estoy ahí, yo tengo crestas ahí... aquí estoy haciendo la tierra, y después arriba le voy a hacer el verde de la tierra, las florecitas.

I: te gusta la naturaleza?

PM507: si

I: por qué?

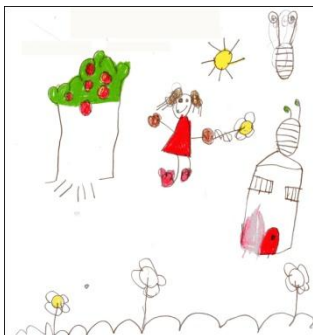
PM507: porque es buena

I: como cuidas la naturaleza?

PM507: haciendo cosas para no dañarla

I: cómo?

PF508



PM507: echándole agua, y cosas.

PF508: yo estoy haciendo una mariposa, el sol, una niña jugando.

I: cómo vas a cuidar el medio ambiente?

PF508: cuidando las frutas

I: para qué cuidamos la naturaleza?

PF508: para estar bien y felices

I: te gusta la naturaleza?

PF508: si

I: por qué?

PF508: porque es muy especial con nosotros

I: cómo?

PF508: haciendo felices

I: cómo cuidas la naturaleza?

PF508: no tirando basuras.

PF509



I: cuéntame cómo vas a cuidar el medio ambiente?

PF509: echándole agua

I: y cómo más?

PF509: recogiendo la basura

I: te gusta la naturaleza?

PF509: si

I: cómo cuidas la naturaleza?

PF509: no arrancando las flores

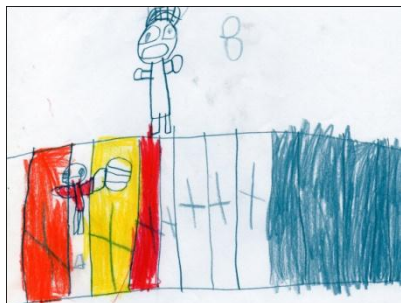
I: para qué sirve la naturaleza?

PF509: para quererla

I: qué es esto? (señalando las figuras de la parte inferior)

PF509: hojas

PM610



PM610: profe mire!

I: qué hiciste?

PM610: este está recogiendo una basura (señala la figura de la izquierda) que este señor tiró por la calle (señala la figura de la derecha), y este señor vino y la recogió.

I: cómo cuidamos el medio ambiente?

PM610: recogiendo las basuras,

I: porqué debemos cuidar el medio ambiente?

PM610: porque el agua es parte de nosotros y es lo que nos hace vivir.

I: ay! Qué lindo eso!

El PM501 expresa gráficamente sus percepciones acerca de la responsabilidad con el entorno, para lo cual dibuja una figura humana con las siguientes características: una cabeza, tronco con volumen pintado de rojo, y extremidades superiores e inferiores trazadas con líneas, sostiene en la mano algo que parece ser una escoba y alrededor hay objetos pequeños no identificados. En la entrevista el participante hace evidente que posee conocimientos acerca de lo que significa cuidar el medio ambiente. La escoba que dibujó es para él un instrumento que le sirve en el proceso de recolectar basuras y depositarlas en el basurero; considera que los residuos deben destinarse adecuadamente, siendo este una señal favorable con respecto a la responsabilidad que él puede tener hacia la preservación de su entorno natural.

Hay una identidad individual y es consciente que él es responsable de cuidar lo que lo rodea. El análisis inicial del dibujo muestra claridad por parte del niño con respecto a formar parte del ambiente natural, lo más importante, es destacar que un artefacto como la escoba, para él adquiere la connotación de cuidado, por cuanto él está lo suficientemente convencido que barriendo, siendo él el ejecutante de la acción, contribuye a cuidar el entorno. Otro aspecto que merece destacarse, tiene que ver con cierta capacidad de abstracción en el sentido de que él se identifica y se dibuja como parte del problema y de la solución, no dibuja elementos del entorno, pero sabe implícitamente que forma parte de este.

Con respecto al dibujo de la PF502, la descripción es muy básica, un árbol con ramas verdes y tronco café, la figura humana tiene apariencia femenina, con cabello amarillo, camisa gris con mangas moradas y pantalón rojo. En la entrevista la participante demuestra un excelente manejo de la conversación, un relato coherente, completo y muy explicativo de su dibujo. El árbol representa a otros que ella planta, estos nacen de semillas que han plantado otros, y por eso ella sembrará semillas con su abuelo. Está convencida que los árboles purifican el ambiente,

contribuyen a la respiración y por esta razón hay que cuidar no solo los árboles, sino las plantas en general.

El PM503, a diferencia de los otros realiza un dibujo altamente expresivo, en cuanto a contenido, significado y circularidad de mensajes. Consta de: una figura humana, animales, frutas, una escoba y varios objetos a su alrededor que no se logran identificar a simple vista. Es de resaltar en el análisis del dibujo que, para este niño, el entorno natural debe conservarse en su totalidad, lo que sugiere una noción de integralidad en la adquisición del conocimiento. Esto se ve reflejado en el modo como el niño se expresa utilizando conceptos como barrer, cuidar, asearse, entre otros que se refieren concretamente a actitudes y aptitudes que se van adquiriendo para cuidar el entorno. Cuando el niño integra otro personaje como el perro, de quien dice le está ayudando a barrer, está incorporando en su estructura mental la capacidad de mirar el contexto, la relación todo – parte y parte – todo.

La PF504 añade otros elementos valiosos que potencian la riqueza creativa, imaginativa y artística del dibujo. Hay una figura femenina de cabello rosado y vestido amarillo dentro de un entorno natural compuesto por árboles, flores, césped, hojas y el sol. En la entrevista, la niña enuncia los elementos del dibujo y explica que la flor, el árbol y el césped, le dan belleza a la naturaleza y esto es lo que le atrae de ella. Considera que hay que cuidarla y protegerla. El análisis sugiere que esta niña dibuja en un contexto de organización, ella posiciona una niña dentro de una escena, esto es importante porque los elementos propios del dibujo demuestran orden, técnica y contenido, razones importantes para pensar en un alto nivel de desarrollo de la dimensión socioafectiva y en una evidente habilidad como dibujante. Pero más allá de todo esto, lo que importa es la capacidad organizativa de la niña, de sus propios saberes y conocimientos, con respecto a un entorno tan significativo como el mundo natural.

El PM505 no es tan rico en expresividad y contenido como algunos anteriores, su dibujo es aparentemente simple y consta de varias figuras humanas distribuidas en el espacio, con objetos a su alrededor que no son identificables. En este dibujo se observa que en la conversación el niño es mucho más fluido que en el acto instantáneo de dibujar; explica que hay un niño que, planta un árbol, este está feliz porque tiene hojas y frutos, es más, cree que es bueno dibujar otro árbol al lado de este. Tiene muy claro que la naturaleza le provee elementos para la vida como el oxígeno para respirar, las frutas para comer, entre otros. En comienzo no teníamos claridad en cuanto a las acciones que él podía hacer para cuidar el medio ambiente, pero finalmente dio razones para proteger este tipo de entornos. En este dibujante se observa un desarrollo sociolingüístico que enriquece el proceso conversacional acerca del dibujo, así el dibujo no sea tan altamente expresivo y significativo con respecto a sus niveles de habla.

El dibujo de la PF506 se trata de un dibujo sencillo y sin muchas disposiciones de tipo técnico y plástico, muestra una figura humanoide al lado izquierdo y al frente hace unas líneas en forma de zigzag. En la entrevista se esperaba que la niña pusiera a hablar su dibujo, pero se obtiene un resultado coherente con el modo de graficación; en pocas palabras trató de decir que su dibujo representaba un bosque en fila en la que tenían presencia animales grandes, e incluyó a su abuelita. No sabe enunciar claramente que acciones preservan el medio ambiente, como son sus responsabilidades, y de qué modo participa ella, siendo ésta una diferencia muy grande con respecto a otros niños de los que se ha hablado en párrafos anteriores.

Se observa en el dibujo del PM507, una figura humana, acompañado de un sol, y con muchos matices acentuados en los colores azul y negro. En la entrevista el niño evidencia un nivel de conversación no tan fluido como el PM505, pero muy cercano en términos de capacidad expresiva; por lo menos ha identificado que él está ahí en la naturaleza, que forma parte de esa;

considera importante que hay que hacer cosas para cuidar el medio ambiente. Este es un niño que intenta poner a hablar sus dibujos para revestirlos de significado, lo que es importante en el desarrollo de la dimensión socioafectiva, en cuanto al fortalecimiento integral de las capacidades expresivas en sus aptitudes gráficas, escriturales y verbales.

La PF508, conserva la línea de los anteriores, en cuanto a riqueza conceptual y desarrollo de la técnica, pero agrega algunos elementos que desde las capturas significativas son valiosos para el análisis. Su dibujo presenta una figura femenina con una flor en la mano, rodeada de un entorno natural compuesto por árboles, flores, césped, el sol, animales y una casa. En la conversación la participante menciona una niña jugando, este aspecto es esencialmente lúdico, podría denotar que para ella el medio natural la gratifica y satisface; se refiere a que cuidar las frutas es un medio de cuidar la naturaleza. Es de destacar que a la pregunta; “¿Cómo cuidar la naturaleza?”, ella antepone dos ideas, estar bien y que la naturaleza es especial porque nos hace felices. Se trata de dos consideraciones que se ubican fundamentalmente en la axiología; porque de algún modo la dibujante, sin identificar qué tipos de valores interviene, es consciente que estos tienen que estar presentes en el cuidado de la naturaleza.

Se resalta la riqueza cromática del dibujo de la PF509, en este se describe una figura femenina de cabello rubio, vestido rojo y zapatos azules, rodeada de un entorno natural compuesto por hojas, árboles, flores, animales, sol y nubes. En la entrevista la niña no evidencia claridad acerca de lo que es la naturaleza y qué papel desempeña en su mundo vital, pero es consciente que hay que quererla y por esta razón debe cuidarse. Reconoce algunas acciones muy sencillas que pueden contribuir en la preservación del ambiente.

A diferencia de los otros dibujos, el del PM610, incorpora elementos del urbanismo y la civilización como la carretera en una relación con otros elementos como dos figuras humanas de

las cuales una sostiene algo en su mano. Se resalta en la explicación brindada por el niño en el momento de ser entrevistado, su alto desarrollo expresivo y de coherencia discursiva; crea un diálogo sencillo alrededor de las dos figuras humanas, a quienes les adjudica roles: se trata de un señor que arroja una basura y otro la recoge, es aquí donde aparece con claridad la interacción entre las figuras, y de esta, el contexto situacional representado. Otro aspecto que merece destacarse, es que él con la capacidad expresiva que presenta es capaz de enunciar que el agua forma parte de la vida y que por eso hay que cuidarla; lo que indica una progresión en términos de horizontes de comprensión de sus entornos significativos.

Taller 5. Los derechos de las niñas y de los niños

Categoría.





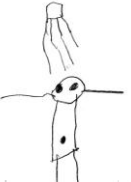
Estrategias pedagógicas potenciadoras

Subcategoría.

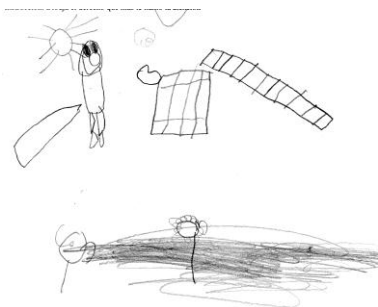
Expresión infantil emancipada

La expresión infantil emancipada se encuentra ligada a la noción que el niño y la niña tienen de sí mismo como sujeto de derechos; por eso el logro planteado en el taller tiene que ver con reconocer los derechos que poseen todos los niños y niñas del mundo y apropiarse de ellos. Con el dibujo libre, emancipado y completamente desbordando la creatividad de cada niño y niña, se procedió así: después de hacer todo un proceso lúdico donde se les daba a conocer los derechos de los niños y las niñas, en el desarrollo del taller, se entrega a los estudiantes una hoja en blanco para que dibujen un derecho de los vistos, luego se le preguntará a cada niño y niña por su dibujo.

Tabla 16. Registros del momento de la creación del taller 5

Participante	Dibujo	Entrevista
PM501		PM501: yo lo dibujé solo! I: A que tiene derecho ese niño? PM501: a jugar balón I: Muy bien.
PF502		I: qué es esto tan lindo que dibujaste ahí? PF502: tenemos derecho a jugar con las muñequitas, con las barbies y a que nos bañamos. I: muy bien!
PM503		I: a qué tenemos derecho? PM503: (señalando diferentes elementos de su dibujo) a comer, a estudiar, a... (Se queda pensando) a “desenfermarse”, a jugar, y a familia! I: qué hermoso todo eso que hiciste!
PF504		I: qué hiciste? PF504: unos niños en una casa, una flor. I: a qué tienen derechos los niños? PF504: a vivir en una casa
PM505		Otro Niño: (refiriéndose al dibujo) eso parece una mano! PM505: estas son las goteras, vea, vea! I: qué estas dibujando? PM505: esta es la bañera, esta también, estas son las gotas que caen. I: y porqué dibujaste eso? Porque tenemos derecho a qué? PM505: a bañarnos

PF506



(los niños están sentados en el suelo dibujando)

I: córrete un poquito para que ella pueda dibujar.

PF506: (niega con la cabeza)

I: y por qué no?

PF506: que se valla para otro lado...

(Muestra su dibujo y señala cada uno de sus elementos) esta es una flor, esta es una niña, esta es... unas cosas ahí, y estas son rayas, y esta otra flor.

I: por qué? A qué tenemos derecho?

PF506: a jugar, a educación física

PM507



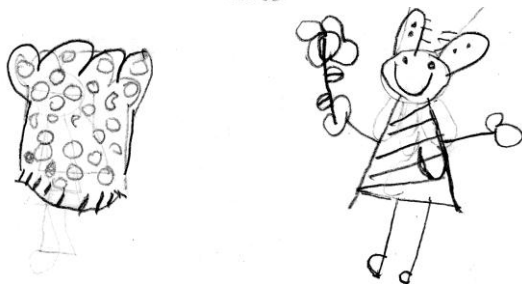
I: cuéntame, que hiciste acá?

PM507: un niño

I: a qué tiene derecho ese niño?

PM507: a jugar

PF508



PF508: yo le quería hacer el pastico pero no alcancé.

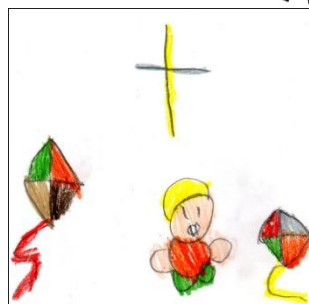
I: bueno, qué dibujaste?

PF508: una muñeca y el monte

I: porqué tenemos derecho a qué?

PF508: a cuidarlos.

PF509



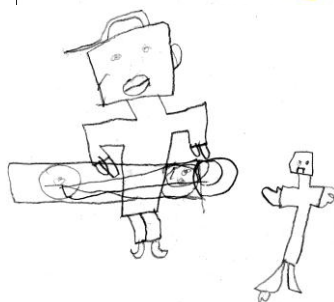
I: qué dibujaste?

PF509: una cruz y unas cometas y una niña

I: a qué tienen derecho los niños?

PF509: a jugar y a rezar

PM610



PM610: mire, mire, un muñeco que está tocando hip hop, y el otro es un robot con el que yo voy a jugar

I: porqué, a qué tenemos derecho?

PM610: a jugar con "minecraft"

I: qué bien, gracias!

El dibujo del PM501, en apariencia es muy sencillo, sin pocas especificidades técnicas, muestra una figura humana sin brazos, jugando con algo que parece ser un balón. En la entrevista el niño puntualiza que dibujó la figura él solo y que juega balón, lo que da a entender que se refiere al derecho de la recreación. Utiliza un elemento referencial que se le dio previo al del trabajo de la creación y se concluye que el derecho que más le llamó la atención fue el del carácter lúdico.

El PF502 expresa en su modo de graficación, dos figuras humanas sin identificación de género aparente, una está debajo de algo que parece ser una ducha y la otra está en el espacio sin interactuar con nada. En la entrevista manifiesta que tiene derecho a jugar con las muñecas y a bañarse, lo que connota la posibilidad del derecho a la recreación y al buen trato.

El dibujante PM503 no utiliza colores, la limitación acromática de sus colores, la enriquece con las opciones expresivas de estos, figuras, trazos y progreso conceptual; se observan dos figuras humanas, una de mayor tamaño que la otra, la grande tiene algo en sus oídos que semeja a un fonendoscopio, alrededor hay figurillas que parecen ser frutas y una mesa. El niño al explicar su dibujo en la entrevista identifica el derecho a la alimentación, en sus términos “a comer”; a la educación, diciendo “a estudiar”; a la salud, en sus palabras “desenfermarse”; a la recreación, expresando “a jugar” y a la familia. Como se puede apreciar el dibujo es de riqueza conceptual y está sustentado en una fecunda capacidad expresiva de organización creadora del conocimiento a través del habla.

El PF504 es en apariencia, sin profundizar en detalles, un dibujo sin riqueza cromática o técnica, en el que aparecen figuras distribuidas en el espacio sin una fácil identificación. La niña claramente en su exposición en el momento de la entrevista, identifica el derecho a tener una vivienda, porque se refiere al niño, la casa y la flor dentro de este hábitat familiar.

El dibujo del PM505, puede inferirse que hay escasas de figuras, trazos, contornos y otros elementos gráficos. En él muestra una figura humana, debajo de un par de círculos con líneas a su alrededor. El niño identifica sin claridad, el derecho al buen trato, como pistas para aproximarse al concepto, utiliza gotas que caen de la ducha al bañarse, para dar a entender que garantizársele el acceso a los medios para su aseo, es parte de un buen trato.

La PF506 se mantiene en la tónica de los talleres anteriores de expresar poco en sus trazos y líneas, en este dibujo representa una figura humanoide, debajo hay césped con flores, un sol en la parte superior y alrededor figuras que semejan juegos infantiles. En su dibujo, al enumerar los elementos flor, niña y rayas; identifica dos derechos, a la educación y a la recreación, el primero con la expresión “a jugar” y el segundo con las palabras “educación física”.

El dibujo del PM507 es aparentemente lacónico e inexpresivo que representa tan solo una figura humana sin color, cuerpos sin volumen y nada a su alrededor. La conversación que sostiene este en la entrevista, concuerda con la inexpresividad del gráfico y se remite solamente a decir que el niño tiene derecho a jugar, lo que posibilita inferir que se refiere al derecho a la recreación.

La PF508 muestra en su dibujo una figura en forma de árbol con frutas en su interior, una figura femenina, con vestido y una flor en su mano sin colorear. Los recursos del habla expuestos por la participante en la entrevista, demuestra que no hizo las capturas de los elementos referenciales presentados en los momentos anteriores del taller, pero si evidencia la comprensión de lo que es un derecho al establecer la relación entre pasto, muñeca y monte, lo que sugiere una identidad con el derecho al ambiente sano, así este no haya sido tratado directamente en los instantes previos.

La PF509 demuestra un alto nivel técnico, riqueza cromática y expresiva, en su dibujo aparece una figura humana, a los lados dos cometas y en la parte superior una cruz. Identifica los elementos para referirse al derecho a la recreación en sus palabras “a jugar” y el derecho a la libertad, que se encuentra implícito en su locución “a rezar”. En relación con el segundo derecho, la niña se vale de la práctica de rezar como elemento de anclaje para concluir que hay libertad de expresar sus creencias.

El PM610 en su dibujo propone dos figuras humanas, una de mayor tamaño que la otra, al frente de la figura de mayor tamaño, hay una especie de mesa con algo en su interior. Este niño en su conversación enfatiza su comprensión al derecho a la recreación, cuando explica que dibujó un niño que toca hip hop, aludiendo al juego de video “minecraft”. El niño no aparece en la escena, como en los casos descritos anteriormente, pero centra la atención en el objeto que le produce placer con sus connotaciones lúdicas.

Taller 6. *Resolución de conflictos.*

Categoría.

El acto complejo del dibujo como manifestación de goce subjetivo

Subcategoría.



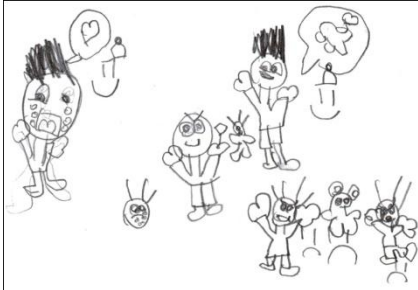
Enfoque multidimensional, pluriperspectivo y dialógico del dibujo

Al abordar la tercera categoría, los niños y las niñas se enfrenta a un enfoque multidimensional, pluriperspectivo y dialógico. El taller denominado “resolución de conflictos” tiene como finalidad confrontar, desde la práctica educativa y la realidad de los niños y las niñas, las percepciones que estos plasman gráficamente y que denotan habilidades para resolver

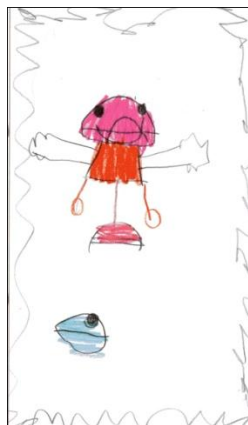
problemas. El logro planteado fue: establecer que acciones generan conflictos y cuál es la manera adecuada de proceder ante ellos.

Las instrucciones seguidas se sintetizan en lo siguiente: se entrega una hoja con 2 cuadros en uno, habrá un dibujo donde se observa un par de niños peleando por un juguete, el otro estará vacío para que el niño o niña dibuje cómo solucionar ese conflicto. Al finalizar se le preguntara a cada niño y niña sobre el dibujo para hacer el análisis.

Tabla 17. Registros del momento de la creación del taller 6

Participante	Dibujo	Entrevista
PM501		<p>I: qué harías para que los niños no pelearan más? PM501: que jueguen juntos I: cómo? Explícame PM501: uno saca su osito y el otro también.</p>
PF502		<p>I: qué hiciste? PF502: si yo viera que ellos dos están peleando, porque él (señala la figura de la derecha), le robó el dulce a él (señala la figura del centro), están peleando por el dulce. Y yo (señala figura de la izquierda), saldría a buscar la policía, para que le avisen que si siguen peleando, a la cárcel! I: muchas gracias.</p>
PM503		<p>I: qué hiciste, cuéntame? PM503: (señalando los elementos del dibujo) estos están peleando por un peluche, este le puse carita triste porque no se lo presta, este carita feliz porque está pensando en cuidarlo para que no se sienta triste y este carita feliz porque está pensando cuidarlo a él. I: muy bien!</p>

PF504



I: que estás haciendo?

PF504: una niña

I: qué está haciendo esa niña?

PF504: Está jugando con esto y esto

I: qué harías para que ellos no pelearan más?

PF504: jugar con otra cosa

PM505

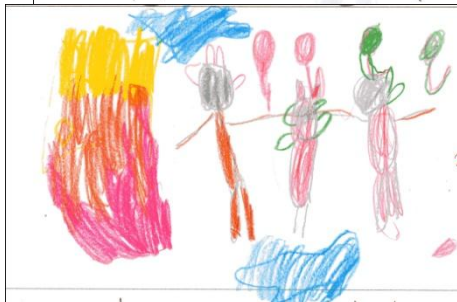


I: tú como harías para detener esta pelea?

PM505: traer otro peluche igual como ese y dárselo al otro. O diferente también.

I: muy buena idea

PF506



PF506: vea profe (señala los elementos del dibujo), esta es una montaña rusa, esto es un columpio

I: cómo solucionarías el problema de los niños?

PF506: están peleando los dos

I: y tú qué harías para que no pelearan.

PF506: este era el osito de él (señala la imagen de la izquierda) y este se lo quiere arrebatar.

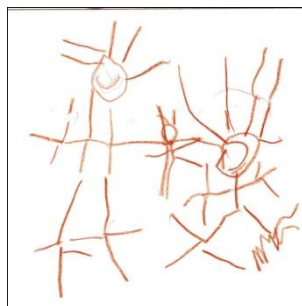
I: entonces que vas a hacer?

PF506: nada porque ellos están bravos

I: te quedas mirando?

PF506: (asiente con la cabeza)

PM507



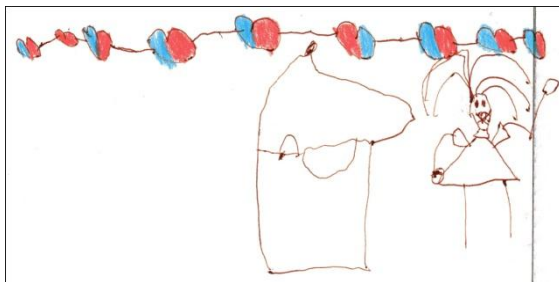
I: Qué es esto?

PM507: que él le va a romper el juguete (señala a la figura de la derecha) y él también, el mayor.

I: qué harías para solucionar el conflicto entre los niños?

PM507: decirle al papá que les compre otro.

PF508



I: aquí hay dos niños peleando por el osito; cómo solucionarías ese problema?

PF508: que compartan de a turnitos

I: cuéntame que hiciste?

PF508: una niña que está diciendo que no, y esta es la cama.

I: bueno, gracias.

PF509



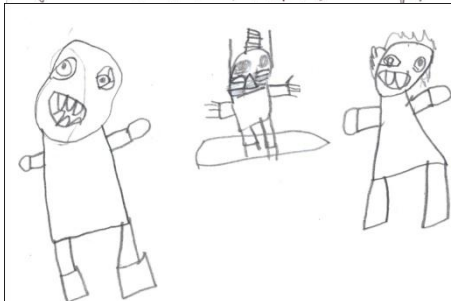
I: cómo solucionarías este conflicto?

PF509: prestándoselo al uno y después al otro

I: aquí que dibujaste?

PF509: la naturaleza.

PM610



I: como ayudarías a estos niños que están peleando?

PM610: compartiendo

I: y como compartirían?

PM610: de a turnitos

Al lado del dibujo del PM501 que sirve de referente, el niño presenta una propuesta en la que se perciben 3 figuras humanas, 2 de mayor tamaño y una que están en la mitad semejando un juguete. El dibujo en apariencia de juguete, de acuerdo con la declaración del niño es un oso, el cual puede servir de objeto mediador para solucionar el conflicto, porque permite que los niños puedan jugar juntos; puede inferirse que el juego y la relación con un objeto como un juguete son para el niño 2 elementos que desde el contexto del compartir contribuyen en resolver ciertos conflictos. Cada niño al hacer uso de su oso, está estableciendo relación directa con su propio juguete, lo que indica que para este dibujante, la solución no es compartir el juguete, si no que cada uno tenga acceso a un juguete similar.

La creación de la PF502 se expresa en los siguientes elementos: 2 figuras humanas sin género, de izquierda a derecha, la primera tiene cabello negro, camisa amarilla y pantalón azul; la segunda tiene cabello amarillo, blusa azul con mangas rojas y pantalón amarillo y la tercera tiene camisa roja con mangas grises y pantalón azul; en medio de la segunda y la tercera figura, hay algo que parece ser un juguete. La niña en la entrevista hace uso de una capacidad de conversación, que se plasma en una especie de dialogo que construye alrededor de la escena; uno de los niños roba un dulce al otro y quien explica con su relato lo dibujado, acude a una estancia como la policía, posiblemente en busca de otra persona que puede mediar en la solución del conflicto o simplemente porque reconoce en este estamento un organismo de autoridad. La niña no se involucra en el conflicto, acude a agentes externos para arbitrar recursos o actores que faciliten el proceso mediador y le aporten en la disolución de las causas generadoras del conflicto.

En el PM503 el dibujo carece de color, pero los trazos y las superficies son expresivos, muestran 5 figuras humanas distribuidas en el espacio, hay 2 que poseen globos de texto, en uno aparece un corazón y en el otro aparece un carro; también hay caras tristes y felices al lado de algunas de las figuras humanas. En la entrevista el participante se aproxima a la construcción de un relato, en el que intervienen 5 personajes, que según el niño están peleando por un juguete, este es el elemento objeto causa de conflicto, utiliza caras felices y tristes para significar sentimientos de aprobación o desaprobación. La cara feliz la usa para aprobar la actuación de los niños en contienda y triste para reprobar el hecho de no prestar el juguete. El niño construye el dialogo mentalmente, el relato pasa necesariamente por un plano ideológico que se ve visualizado en una creación espontanea.

En el dibujo de la PF504, la observación es aparentemente sencilla, e incluye elementos como una figura humana con cara rosada, vestido rojo y alrededor hay objetos no específicos. El hecho de que en las imágenes dibujen una sola figura, no evidencia que necesariamente se aluda a un conflicto. Es posible que implícitamente la dibujante, en su capacidad de abstracción dé por hecho la presencia de otro personaje en la situación, pero esto no se ve reflejado en el modo específico de graficar.

El PM505 dibuja lo siguiente: 2 figuras humanas, una está pintada totalmente de color rosado y la otra de color verde, en medio hay algo que parece ser un juguete. Este participante coincide con el PM501, en el objeto y en el modo de solucionar la situación conflictiva, adquiriendo un juguete similar para que cada uno pueda jugar con el objeto de su propiedad. Está claro, como en otros participantes, este no se involucra en el conflicto, lo ve desde afuera e intenta solucionarlo de una manera muy práctica, es decir, comprando o accediendo a otro juguete.

La PF506, aporta riqueza temática a sus dibujos, para atenuar la falta de claridad de los trazos, la elaboración y diseño de los mismos; su dibujo muestra 3 figuras humanoides rodeadas de mucho color. La niña recrea la situación presentada en la escena, 2 niños peleando por un juguete; de allí parte, para concluir que debe mantenerse neutral frente a la situación, simplemente dice que hay una montaña rusa y un columpio, pero, no brinda ningún tipo de opción para solucionar el problema. Se evidencia que para esta niña no es fácil ponerse en lugar de los que protagonizan el conflicto y prefiere mantenerse al margen, posiblemente no tiene los argumentos o ideas que puedan, en determinado momento encontrar una solución.

El dibujante PM507, muestra difusamente la escena presentada anteriormente, sus dibujos son difusos parece haber 2 figuras humanas que recrean el mismo escenario. El elemento nuevo en la entrevista tiene que ver con que el niño utilice el término romper, en lugar de arrebatarse

robar o quitar; lo que remite a una situación que involucra el concepto de daño en bien ajeno. Otro ingrediente interesante es que, el dibujante les asigna en su reconstrucción verbal, un lazo de consanguinidad, como es el de la categoría de hermanos. La solución que aporta, es la de pedirle al papa que le compre otro juguete, lo que se reitera y coincide con participantes anteriores que no se involucra en el problema, lo soluciona desde afuera y ven una sola vía como opción para tramitar el conflicto.

La referencia de la PF508 al dibujo es escueta, se trata de una cama y una niña, pero, el modo sugerido para resolver el conflicto es ingeniosa porque plantea que, “compartan de a turnitos”. Este procedimiento no fue abordado por los otros participantes, está enmarcado en una alternativa posible que no se contempló en las otras graficaciones y conversaciones. Los turnos implican que la niña piensa en la posibilidad de ponerse de acuerdo. A diferencia de los otros participantes esta niña toma el lugar en el conflicto e intenta solucionarlo.

El dibujo de la PF509 es rico, variado y tematizado por una figura humana femenina, rodeada de naturaleza, césped, flores, mariposas, nubes y sol. La única figura pintada es la de la niña, los otros elementos de su entorno no tiene color. En la entrevista, la niña manifiesta que la solución es prestarse alternadamente el juguete, adicionalmente integra otros elementos para crear un entorno atractivo y que de algún modo le de matices agradables a la escena. El aporte de esta dibujante es complejizar el escenario y aportar creativamente otros elementos que enriquecen el dibujo, pero coinciden con la anterior al alternar o dar turnos para el uso del juguete.

El dibujo del PM610 es esencialmente reproductivo de la situación presentada como detonante para estimular la capacidad recursiva, se limita a recrearla tal cual está en la escena precedente. En la verbalización efectuada en la entrevista, se reitera en el procedimiento de las 2 compañeras anteriores, plantea que se debe compartir y utiliza el término “de a turnitos”

Taller 7. El lugar donde vivo.

Categoría.

El acto complejo del dibujo como manifestación de goce subjetivo


Subcategoría.

Una nueva racionalidad ética, estética y plástica

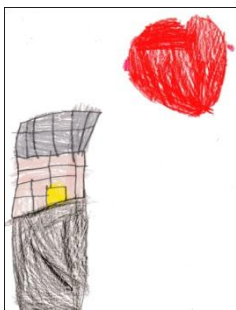
La racionalidad compleja, comporta una serie de contenidos y desarrollos conceptuales que permiten situar la realidad en contextos emergentes, abiertos multidimensionados y plurales. Desde esta perspectiva, lo ético lo estético y lo plástico se conjugan como elementos fundamentales para ubicar el dibujo infantil en una variedad de escenarios, ambientes y lugares que forman parte de los entornos más representativos y de significado para la vida de los niños y las niñas. En este taller se propuso como logro reconocerse como habitante de un barrio, una ciudad, un departamento, un país y nombrar el barrio donde vive.

La noción de hábitat es fundamental para entender la percepción que el niño y la niña tiene del lugar de donde vive, aquel espacio de interacción con el otro y lo otro que explica su habitancia y su trasegar por su propia existencia. Partiendo estos referentes conceptuales se dieron las siguientes instrucciones: Dibujar en una hoja en blanco la casa donde vive para luego hacer preguntas referentes a este dibujo.

Tabla 18. Registros del momento de la creación del taller 7

Participante	Dibujo	Entrevista
PM501		<p>I: dónde queda esa casa? PM501: en Samaria I: estos quiénes son? PM501: mi familia I: quién vive en esta casa? PM501: mis hermanas, mi mamá y yo. I: qué te gusta de tu familia? PM501: que me aman I: gracias</p>

PF502



I: dónde queda esta casa?

PF502: en bosques del norte

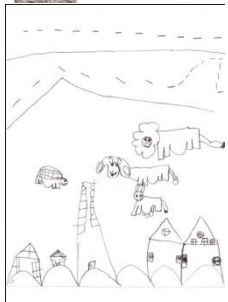
I: quién vive en esta casa?

PF502: mi primita, mi mamá, mis abuelos y mi tía.

I: porqué dibujaste un corazón?

PF502: porqué me gusta estar en mi casa con mi familia

PM503



PM503: esto es en Bogotá.

I: si?

PM503: y yo tengo animales

I: qué animales tienes?

PM503: perros, vacas, leones, de todo, salvajes.

I: si? Y dónde queda esa casa?

PM503: en Bogotá

I: pero Bogotá está lejos

PM503: yo vivo lejos

PF504



I: cuéntame quién es?

PF504: esa soy yo

I: dónde queda esta casa?

PF504: arriba de la loma

I: quién vive en esta casa?

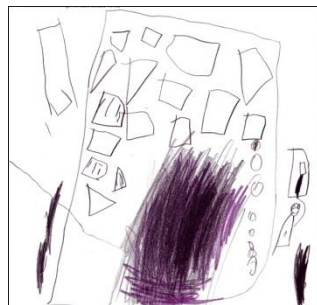
PF504: mi familia

I: te gusta vivir en esa casa?

PF504: si

I: gracias!

PM505



PM505: no quiero pintar más, estoy cansado!

I: dónde queda esta casa?

PM505: en Bengala

I: es un edificio?

PM505: (asiente con la cabeza)... Este es el lisadero (señala la figura que está a la izquierda)

I: quién vive en esta casa?

PM505: mi mamá, el esposo de mi mamá, mi abuelita, mi tía, mis primitos y mi tío.

PF506



PF506: esta es mi familia, este es mi primo (refiriéndose a la figura azul), estos son mis hermanitos (señalando la figura gris y la que está a su lado), y esta es mi prima (señalando la figura roja) y esta es mi prima también. (Señalando la figura amarilla). Esta es mi casa.

I: dónde queda?

PF506: aquí.

I: bueno, gracias.

PM507



I: esa casa es en dónde?

PM507: es de Samaria, esa es mi casa.

I: quién es este? (señalando la figura de la ventana).

PM507: yo!

I: y este quién es? (señalando la figura que está en el techo)

PM507: mi papá que está en el techo.

I: qué está haciendo en el techo?

PM507: ah, se va a tirar!

I: y porqué se va a tirar del techo?

PM507: porque él no se mata, yo también me tiro desde la ventana.

I: No se mata? por qué se tira del techo?

N: ah, porque él se lanza todos los días del techo.

I: y para qué?

PM507: para coger la ropa

PF508



I: esta es tu casa?

PF508: sí. Es que tengo dos casas, una en bosques del norte, pero hice mejor la de bosques del norte.

I: y la otra dónde queda?

PF508: en el Solferino

I: tú con quien vives?

PF508: con mi abuelita que ya la operaron de la pierna, mi abuelito, mi mamá, y yo.

PF509



I: dónde queda esta casa?

PF509: en Bosques del Norte

I: quién vive en esa casa?

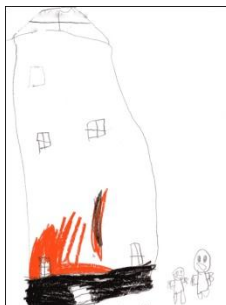
PF509: mi papá, mi mamá y yo

I: te gusta vivir en esa casa

PF509: si

I: Muy bien

PM610



I: dónde queda esta casa?

PM610: volteando por una cuadra

Otro Niño: queda en Samaria

PM610: no!

Otro Niño: si!

PM610: que no!

Otro Niño: si!

PM610: (dirigiéndose a la investigadora) está loco!

I: quiénes son estos?

PM610: este soy yo (señalando la figura de la izquierda) y esta es mi abuela (señalando la figura de la derecha).

I: quién vive en esta casa?

PM610: mi abuela, mi hermana, el papá de mi hermana, y mi mamá está en Chile, siempre nos conectamos por el computador.

I: qué hace tu mamá en Chile?

PM610: pues ella no tenía trabajo, entonces se fue para Chile y consiguió un trabajo de mesera, entonces gana mucha plata y cuando me comporto bien, me manda juguetes.

I: dónde está tu papá?

PM610: yo no tengo papá

I: por qué?

PM610: cuándo yo nació, él me abandonó.

El PM501 propone es su creación la casa como el hilo conductor, y adicionalmente presenta cuatro figuras humanas a lado izquierdo de la casa, acompañados de algo que parece ser un animal. La casa tiene estructura café, techo verde y los personajes están pintados todos con color morado. En la entrevista el participante manifiesta que es su casa, menciona el barrio donde queda ubicada y declara que en ella habita con su mamá y sus hermanas y expresa sentirse amado por ellas. Esto indica que para el participante la casa es una morada, un lugar de acogida, que él mismo asocia con la familia y un sentimiento tan importante como el amor.

La PF502 dibuja una casa con estructura cuadrada y techo cuadrado, coloreado de gris; al lado dibuja un corazón grande casi del tamaño de la casa, de color rojo. Expresa aparentemente un sentimiento de amor por su casa, al situar un corazón en la parte superior derecha; el dibujo se

complementa con elementos o accesorios. En la entrevista la niña manifiesta vivir en bosques del norte, además expresa su agrado por estar en la casa y compartir con su familia. La dibujante tiene claridad con respecto al lugar de su habitancia, por otro lado aparece o emerge un sentido de pertenencia fortalecido por el hecho de sentirse amada y querida.

En el dibujante PM503, de entrada puede evidenciarse un pensamiento creativo de expansión, si se tiene en cuenta los elementos que aparecen en su dibujo: animales, casas, edificios, montañas, lo que parece ser carreteras o avenidas, carros. Mantiene su tendencia a no diferenciar el mundo real del fantástico, porque en la entrevista manifiesta que el lugar donde vive es Bogotá y que en su casa hay vacas, leones, perros, entre otros animales de los cuales algunos corresponden al ámbito doméstico y otros a un hábitat más salvaje. Podría afirmarse que este dibujo es el reflejo de un pensamiento cruzado por un mundo de fantasía, en el que no se distingue con claridad las fronteras de este con el de la realidad. El hábitat para este niño es un lugar amplio, universal y completamente extenso, en el que se moviliza su pensamiento que desde el punto de vista de la técnica y la plástica del dibujo, es creativo.

El PF504 propone en su dibujo mucho color y una relación explícita con el sentido que le da a la habitancia, además aparece una casa con estructura circular, techo en forma de triángulo, una figura humana al lado derecho y en la parte superior unas figuras que parecen nubes. En la entrevista la niña declara que ella está en el dibujo, es su casa y comparte este espacio, anotando que explícitamente no aparecen figuras o personajes que aludan a la familia. Por otra parte, la forma circular de la casa dibujada es un ingrediente diferenciador con respecto a los dibujantes anteriores, lo cual indica por lo menos un pensamiento infantil orientado hacia la búsqueda de otras perspectivas, formas o figuras. El hecho de excluir a los miembros de su familia, podría

connotar que el sentido de pertenencia con la casa de la niña es subjetivamente individualizado y no incluye un sentido colectivo de este.

El PM505 presenta su creación con escasa presencia de color, mientras que lo demás corresponde a trazos irregulares dispersos en el papel, mostrando otros elementos como un rectángulo grande que asimila la estructura de un edificio y muchos cuadrados pequeños en el interior. En la entrevista el niño alude al esposo de su mamá, que vive en la casa, lo que de algún modo, podría remitir a considerar que no convive con su padre. Hace mención de otros miembros de la familia: los primos, la mamá, la abuela, los tíos, etc., pero estas figuras no están explícitamente en el dibujo. La habitación para este dibujante está completamente centrada en el espacio físico, incluso en la entrevista hace referencia a un lisadero y el inmueble que dibujo es para él un edificio. La presencia de juegos denota que estos representan para él, objetos de importancia, razón que afirma lo expresado, con respecto a cómo este dibujante privilegia los aspectos esencialmente físicos de su vivienda.

La PF506 se destaca por imprimir mucho color a sus dibujos, los cuales en su orden se presenta una estructura rectangular que es la casa, con un techo triangular, hay 6 figuras humanas a su alrededor, masculinas y femeninas. En la entrevista la niña se refiere a su dibujo y explica que las figuras son su familia, no especificó claramente el nombre del barrio donde vive. Este dibujo puede connotar que para la dibujante la familia adquiere un sentido amplio y extenso, así no comparte con ellos el escenario de su hábitat; el hecho de imprimirle color a las personas y a las casas puede sugerir sentimientos de agrado o de aprobación a este estado

El PM507 se caracteriza por la irregularidad en las formas y en los trazos, especialmente cuando intenta demarcar los elementos constitutivos del dibujo que son una casa con una estructura cuadrada, un techo que intenta ser triangular, muchos cuadrados pequeños dentro de la

estructura cuadrada y 2 figuras humanas, una aparece sobre el techo de la casa y otra en la ventana. Al explicar su dibujo en la entrevista, el niño expresa que la figura de la ventana es él mismo, la que aparece en el techo es su papá, quien se sube a este para recoger la ropa y el dibujante en algunas ocasiones, siguiendo el ejemplo de su padre, ha intentado lanzarse de la ventana. Sin entrar en juicios de valor, podría decirse que el niño construye un relato, ubica personajes, los posiciona en el contexto de la casa y les asigna roles. Construye un texto gráfico alrededor de dichos personajes y trata de fundamentar algunas situaciones que posiblemente suceden en el interior de su vivienda, como recolectar ropa, subirse a los techos y otras con el que él se familiariza cotidianamente.

Los elementos empleados por la PF508 para su creación son sencillos, en ellos se entremezclan elementos como una estructura rectangular, con puertas, ventanas y techo en forma triangular. En la entrevista el niño declara que tiene 2 casas una en Bosques del Norte y otra en Solferino, pero por su propia iniciativa dibuja la primera. Expresa compartir su habitancia con los abuelos y la mamá, no da ninguna claridad con relación a la otra casa. A diferencia de los participantes anteriores, esta dibujante sigue literalmente la instrucción “dibuja tu casa”, por lo que direcciona su graficación hacia la estructura física que para ella muestra la casa donde vive.

La PF509 continúa la línea de la dibujante anterior, sigue literalmente las instrucciones de “dibuja una casa”, con la diferencia de mostrar un excelente dominio de lo técnico, la distribución de los espacios, las márgenes y el coloreado; los elementos que lo constituyen son: la casa, que se compone de una estructura cuadrada anaranjada, con techo triangular café, puerta y ventanas cuadradas negras. En la entrevista la niña afirma que esa es su casa, en la que viven ella, su papá y su mamá, el barrio es bosques del norte, lo que denota un sentido adecuado de la ubicuidad. Adicional a el evidente manejo de los elementos técnicos y plásticos, se evidencia en

esta dibujante claridad conceptual con respecto al lugar al que pertenece y una significativa capacidad para cumplir instrucciones

El PM610 muestra en su dibujo cierta irregularidad en los trazos, en la distribución de color, los límites y las márgenes, distribuye en el espacio para el dibujo los siguientes aspectos: estructura rectangular, sin techo, está parcialmente pintada de negro y anaranjado, tiene 4 ventanas, una puerta y 2 figuras humanas al lado derecho. La entrevista de este dibujante es mucho más prolífica que lo expresado en su dibujo. Afirma que vive con su abuela, su hermana, el papá de su hermana etc., además hace alusión a 2 hechos que puede ser significativos, el primero, que su papá lo abandono cuando era pequeño y su mamá trabaja en Chile donde labora, gana mucho dinero y cuando él se comporta bien le envía regalos. Hace énfasis en que con su madre se comunica a través del computador. El hecho de haberse dibujado él y su abuela únicamente, puede indicar que la habitancia para él es importante, en la medida que puede compartir con su abuela, quien es la figura familiar más cercana, descontando que su mamá está en Chile y su papá lo abandono.

Taller 8. Yo soy.

Categoría

El acto complejo del dibujo como manifestación de goce subjetivo

Subcategoría.

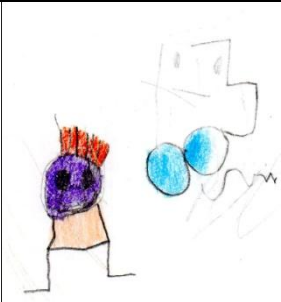
Relatos autobiográficos que se dibujan en policromías de trazos y colores

En este taller la pretensión de la investigadora era establecer aquellos elementos que en el dibujo el niño podía plasmar y que pudiera vincularse a su identidad personal como la posibilidad emergente de un relato autobiográfico. Con el propósito de identificar estos detalles

se planteó como logro del taller pronunciar sus nombres y apellidos y relacionarlos con su propia identidad; en la búsqueda de información se les propuso a los niños y a las niñas que en una hoja de block se dibujaran ellos mismos, al terminar se le preguntara a cada uno sobre su dibujo.

El nombre del taller “yo soy” puede remitir a una diversidad de significaciones, sin embargo, desde el punto de vista de investigación, se pretendía conocer, a través de un dibujo libre, lo que los niños y las niñas pensaba de sí mismo, y de su identidad en términos de género. Tomando estas dos reflexiones, como punto de partida, la investigadora realiza preguntas adicionales que pueden enriquecer la conversación, pero sin desviarse del logro del taller en el contexto de los logros de la investigación, ni mucho menos sugerir a otro tipo de análisis que corresponden a disciplinas como la psicología, la psicografía o cualquier otra que interprete aquello.

Tabla 19. Registros del momento de la creación del taller 8

Participante	Dibujo	Entrevista
PM501		<p>I: quién es este? PM501: (no responde) Otro Niño: le da pena I: cuéntame, quién es este? PM501: yo (en voz baja) I: tú eres un niño o una niña? PM501: un niño (mirando para el suelo) I: cómo sabes? PM501: mi mamá después me pidió, porque antes pidió una niña I: cómo se llama? PM501: dice su primer nombre I: que más? PM501: (dice sus dos apellidos) I: qué estás haciendo? PM501: me voy a montar en un carro pa' Chinchiná I: qué vas a hacer en Chinchiná? PM501: saludar a mis primitas I: qué te gusta de este dibujo? PM501: me gusta manejar carro, moto y bus? I: bueno gracias</p>

PF502



I: ya acabaste? Muy bien!
 PF502: (asiente con la cabeza)
 I: tú cómo te llamas?
 PF502: (dice el nombre completo)
 I: muy bien!... quién es esta?
 PF502: una muñequita
 I: cómo se llama?
 PF502: Ila
 I: tú eres un niño o una niña?
 PF502: una niña
 I: cómo sabes que eres una niña?
 PF502: porque tengo pelo largo, me siento como niña.
 I: qué estás haciendo en el dibujo?
 PF502: estoy jugando con un pasto que tengo en el jardín
 I: que te gusta de este dibujo?
 PF502: el pasto, pero no dibuje a mi perro. No ve que no se dibujar perros...
 I: Muy bien! Siéntate.

PM503



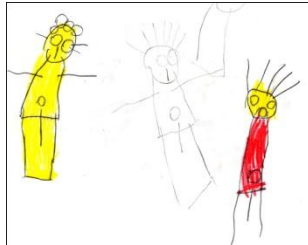
PM503: ya acabé, mire! (muestra su trabajo orgulloso)
 Otro Niño: Muy bien!
 PM503: (entrega el trabajo) pro!
 I: Muy bien, muchas gracias, está muy lindo! ...
 Cuéntame quien es este?
 PM503: yo
 I: Tú?
 PM503: (asiente con la cabeza)
 I: es un niño o una niña?
 PM503: un niño
 I: cómo sabes que es un niño?
 PM503: porque si
 I: cómo se llama?
 PM503: (dice su nombre completo)
 I: muy bien muchas gracias!

PF504



I: muéstrame tu dibujo. Esa eres tú?
 PF504: (asiente con la cabeza)
 I: cómo te llamas?
 PF504: (dice su nombre completo)
 I: eres un niño o una niña?
 PF504: una niña
 I: porqué sabes que eres una niña?
 PF504: Porque mi mamá me compra la camiseta de la princesita Sofía que estoy estrenando y un pantalón de flores, con caracoles y colores.

PM505



I: quién es este?

PM505: yo!

I: cuál eres tú?

PM505: este y este (señala las dos figuras)

I: los dos son tú?

PM505: (asiente con la cabeza)

I: eres un niño o una niña?

PM505: un niño

I: cómo sabes que eres un niño?

PM505: porque tengo juguetes de niño

I: cómo te llamas?

PM505: (dice el nombre completo)

I: bueno, muy bien! Muchas gracias.

PF506



I: Muy bien, esta eres tú?

PF506: (asiente con la cabeza)

I: cuál eres tú?

PF506: ésta (señalando la de la izquierda), y esta es

Isabel (señalando la de la derecha)

I: ah, esta es Isabel. Y tú cómo te llamas?

PF506: (dice su nombre completo) Ya le dije tres veces!

O no quiere?

I: no ves que se me olvida...

PF506: yo hice el sol y las nubes...yo soy esta (señala la figura de la izquierda) y esta es mi bebé.

I: es un niño o una niña?

PF506: una niña

I: y tú? Eres un niño o una niña?

PF506: una niña?

I: cómo lo sabes?

PF506: porque tengo falda, y muñecas

I: que están haciendo en este dibujo?

PF506: jugar y cantar

I: que le cambiarías a este dibujo?

PF506: lo haría más hermoso.

PM507



I: quién es este?

PM507: yo, con crestas

I: que lindas esas crestas. Y eres un hombre o una mujer?

PM507: Un hombre

I: cómo lo sabes?

PM507: porque mi mamá me dice mi niño lindo

I: cómo te llamas?

PM507: (dice su nombre completo)

PF508



I: Quién es esta?

PF508: mí, digo yo!

I: es un niño o una niña?

PF508: una niña

I: cómo sabes que es una niña?

PF508: porque tengo vestidos y cabello largo

I: cómo te llamas?

PF508: (dice el nombre completo)

I: qué estás haciendo ahí?

PF508: jugando a la lleva

I: qué es lo que más te gusta de este dibujo?

PF508: la naturaleza

I: qué le cambiarías a esta niña

PF508: los ojos

I: tú tienes unos ojos hermosos.

PF509



PF509: mire

I: ya acabaste?

PF509: (asiente con la cabeza)

I: cuál es tu nombre?

PF509: (dice el nombre completo)

I: Muy bien... Quién es esta? (refiriéndose al dibujo)

PF509: esta soy yo (refiriéndose al dibujo)

I: ah ya! Y eres un niño o una niña?

PF509: una niña

I: cómo sabes que eres una niña?

PF509: porque tengo pelo largo, me pongo faldas y aretes

I: qué es lo que más te gusta de este dibujo?

PF509: el pelo

I: qué estás haciendo ahí?

PF509: sonriendo

I: qué le cambiarías a este dibujo

PF509: nada

I: Muy bien gracias!

PM610



PM610: mire pro.

I: gracias, este quién es?

PM610: yo! Sino que me motilaron el pelo,

I: eres un niño o una niña?

PM610: un niño

I: cómo lo sabes?

PM610: porque tengo pelo corto y pantalones

I: cómo te llamas?

PM610: (dice su primer nombre)

I: que más?

PM610: (dice su primer apellido)

I: y qué más?

PM610: (dice su segundo apellido y los demás apellidos de sus padres)

I: Muy bien, muchas gracias.

El PM501 dibuja una figura humana con cabello rojo, cara morada, vestido rosado y al lado algo que parece ser un carro. En la entrevista el niño manifiesta que el del dibujo es él mismo, el carro lo elaboró porque según lo dicho, tiene inclinación hacia estos y le gusta conducir; puntualiza que este carro para él representa un viaje que realiza a Chinchiná, en donde se reúne con sus familiares. Al preguntarse si es niño o niña él contesta que es un niño, porque su mamá así lo pidió, después de haber deseado primero que fuera una niña. El niño claramente tiene un criterio de identidad, en el dibujo agrega como elementos adicionales el carro, que es una denotación de sus tendencias y gustos, en este caso concepto identitario está asociado a un nivel de preferencias, inclinaciones o tendencias que pueden matizar pensamiento gráfico de los niños y las niñas.

La PF502 expresa su dibujo los siguientes elementos: una figura humana con vestido rojo, césped verde, una flor y un sol en la parte superior. La niña no se identifica con el dibujo realizado, dice que es una muñeca a quien le ha asignado el nombre "Ila". Dibuja la muñeca jugando con el pasto y aduce no haber dibujado perros porque no sabe cómo hacerlo. Puede apreciarse en esta dibujante un concepto de identidad asociado a su relación con otros elementos del entorno como las muñecas o el juego con su mascota en el jardín de su casa. Construye un relato corto en el que da cuenta de su cohabitancia con elementos de representación que para ella son importantes en el proceso de posicionarse en el mundo.

El PM503 en apariencia presenta rasgos muy sencillos porque solo dibuja una figura humana sobre un césped, con saco verde, pantalón gris y una corbata; lo que pareciera ser el uniforme del

colegio. En la entrevista el niño de manera escueta explica su dibujo, se ubica él mismo en este espacio gráfico, dice que es un niño pero no tiene argumentos para sustentar la condición de género y no realiza más comentarios. La identidad y la historia personal de acuerdo con este dibujo, están referidas al niño en su yo y a él mismo en la estancia educativa como escenario y como hábitat.

El dibujo de la PF504, está en apariencia con pocos elementos y que de un modo simplificado presenta una figura humana, con cabello verde, cara rosada, camisa amarilla con franjas azules y falda negra; no tiene nada más a su alrededor. La participante en la entrevista se refiere a sí misma en el dibujo elaborado, explica que la ropa, especialmente la camisa se la compró la mamá y tiene motivos de la “princesa Sofia”; hace énfasis en las flores y los colores de su pantalón; lo que de algún modo, puede evidenciar cierta tendencia a relacionar su identidad a las circunstancias inmediatas de su vestimenta.

El PM505 a diferencia de los otros, presenta 3 figuras humanas, la del lado izquierdo esta dibujada claramente, pintada de color amarillo; la de la derecha tiene vestido rojo, cara amarilla y la del centro está borronada. En la entrevista el niño declara que las 2 figuras del dibujo, corresponden a él mismo, en cuanto a su género dice que es niño porque posee juguetes de niño; sin incurrir en juicios de valoración, podría decirse que este dibujante, tiene una noción de un yo en duplicidad, sin identificarse plenamente con alguna de las 2 figuras dibujadas.

La PF506 ofrece los siguientes elementos como parte de su creación: 2 figuras humanas bocetadas irregularmente, la de la izquierda tiene un vestido rosado y la de la derecha tiene un vestido azul; hay en la parte superior figuras no identificadas verdes y el sol. La conversación de esta dibujante, es un discurso corto en el que construye una relación entre ella y la otra figura que aparece a quien denomina “Isabel” y dice que es su bebé. El relato es una escena donde ella

juega con su muñeca, las nubes verdes son un ingrediente especial, en el cual no se detiene el análisis, para no incurrir en juicios de valor o interpretaciones de tipo psicográfico, solo para resaltar que a diferencia de otros niños y niñas no las coloreo tradicionalmente azul.

El dibujo del participante PM507 es convencional que consta de una figura humana, con cuerpo sin volumen, trazado con líneas y con un pantalón verde. El niño reconoce su identidad, tiene claridad al pronunciar su nombre, con respecto a su género afirma que él se considera niño porque su mamá reiteradamente se refiere a él con la expresión “mi niño lindo”. Es un dibujo normal y que siguiendo la línea de algunos otros, comunica un sentido de identidad definido, aunque sin la presencia de muchos elementos gráficos que pueda conducir a otro tipo de análisis.

En este dibujo de nuevo la PF508 retoma aspectos enriquecedores como dibujarse en un escenario en el que aparece una figura humana femenina, debajo hay césped, con flores y en la parte superior un sol. La entrevista es coherente con la forma de graficación, porque se trata de una argumentación que fundamenta el sentido de la escena. La niña declara ser ella misma en el dibujo, pronuncia correctamente su nombre y se considera niña porque utiliza vestidos de niña; agrega que disfruta de la naturaleza y que juega a la lleva. Al preguntársele si eliminaría algo del dibujo, ella responde que los ojos, lo que puede indicar no estar conforme con ellos o que simplemente su reflexión inmediata la condujo a concluir esta expresión.

La imagen de la PF509 es aparentemente sencilla y consta de: una figura humana con cabello amarillo, vestido gris y zapatos azules. En la entrevista la niña manifiesta la intención de no cambiarle nada al dibujo, sabe perfectamente su nombre, se idéntica como una niña porque tiene el pelo largo, usa vestido y aretes; esta sonriente y lo que más le agrada de lo graficado es el cabello. Esta forma de graficación puede indicar que la niña tiene una noción construida de su

propia imagen, lo que conduce a inferir que la autoimagen es alta y que puede referirse a un nivel de autoestima fortalecido.

El PM610 hace un dibujo en apariencia inexpresivo que propone a una persona con una cabeza de mayor dimensión que su cuerpo, con camisa roja, pantalón verde y zapatos azules. El niño en la entrevista enuncia claramente su nombre, agrega el de sus padres y le agrega una sucesión de apellidos para terminar de identificarse, sabe que es un niño, porque según él, tiene el pelo corto y utiliza pantalones. Es un dibujo sencillo que técnicamente guarda alguna riqueza pero que significativamente puede expresar que este dibujante tiene claridad con respecto a su identidad y algunos elementos que forman parte de su historia personal.

Territorio 5. Organización creadora del conocimiento

La aventura intelectual, no culmina en este territorio 5 solamente se detiene para reflexionar, para desfundamentar y fundamentar de nuevo. Es una organización creadora del conocimiento en donde las emergencias de los territorios anteriores, aparecen como conceptos, redes de relación y hallazgos de investigación. Las preguntas del quid problemático se responden, los tópicos de indagación se cubren de significado, los intereses gnoseológicos se convierten en objetivos logrados, el diálogo con los autores integra los conocimientos y los saberes en una ecología afirmada en principios complejos como los que ya sabemos.

El trabajo de campo efectuado en el trasegar por el territorio 4, resignifica, mapea, pregunta, observa y registra. Toda esta valiosa masa crítica de conceptos, datos, informaciones y lenguajes acumulados en este momento, es lo que fortalece la construcción de sentido, la comprensión y los resultados que sirven de nodo central para construir el texto de este último territorio.

La perspectiva compleja se robustece, mientras que el conocimiento se organiza en la simultaneidad que brinda la dialogicidad compleja. Siguiendo estos presupuestos, en el apartado denominado categorías de significado la investigadora propone los resultados de su pesquisa e indagación gnoseológica. Con base en el análisis de los datos que se obtuvieron a través de la observación, la estancia con los autores y el registro de los resultados obtenidos en el momento de creación del taller participativo, se recategorizan significativamente las tres categorías con sus respectivas subcategorías que favorecieron el diálogo con autores, teorías y visiones sistematizadas sobre el dibujo como estrategia para potenciar la dimensión socioafectiva de los niños y las niñas en edad preescolar. No se trata de un cambio nominal del tópico abordado, lo que se muestra en las categorías de significado es un proceso de contrastación de los hallazgos

con respecto al recorrido por el mapa social en donde se encuentran inmersos los niños y niñas que actuaron como sujetos participantes de la investigación.

En el cierre apertura, la aventura intelectual crea puentes de interacción entre la teoría y la práctica, los que pueden servir de insumo investigativo para otras propuestas, estudios, publicaciones o producciones científicas que encuentren en esta obra de conocimiento fuentes para acceder a otros conocimientos, saberes, imágenes, percepciones o cosmovisiones del mundo del dibujo y del universo socioafectivo de los educandos.

En las conclusiones, la triada pensamiento – reflexión – acción como elemento modulador del proceso investigativo, se consolidan en inferencias que intentan sintetizar descriptivamente los principales hallazgos de la investigación. No son sentencias que intentan proponer verdades absolutas, tampoco deben asumirse como ingredientes de una receta que deba seguirse literal y mecánicamente. Es un conjunto de apreciaciones que desde la construcción de sentido, pretenden mostrar que el dibujo en los niños y las niñas de preescolar, es mucho más que un acto técnico o rigurosamente mecanizado. Estas reflexiones concluyentes, son una forma de situar la estrategia pedagógica en un contexto de dialogicidad con el niño y la niña como agenciadores de sus dibujos, en contextos de realidad que él explica mediante la interacción dialógica con el pedagogo y la mediación subjetiva con el mundo emocional, axiológico, comunicativo, simbólico, identitario y de relación con el otro y lo otro.

Categorías de significado

Visión multidimensional del desarrollo socioafectivo.

El niño y la niña en edad preescolar adquiere identidad consigo mismo, un yo real, histórico y situado en una circunstancia geoespacial específica, sea esta la casa, la escuela o el vecindario.

En el dibujo concibe estos espacios como lugares de acogida, de encuentro personal y de diálogo con los otros. En la identificación de su yo, el niño y la niña se encuentra con el otro en un espacio de encuentro, en donde compartir materiales de trabajo, comestibles o juegos libres y espontáneos; se constituye en el motor de sus relaciones socioafectivas. Lo otro, dibujado como una casa, un colegio o el vecindario, es un entorno de representación ecológica y ambiental en donde las graficaciones socioafectivas adquieren connotación simbólica y significación subjetiva.

El yo como configuración identitaria de la individualidad, es en la primera infancia un actor social que interactúa libre y espontáneamente, sin prejuicios o condicionamientos. Los niños y las niñas se representan en sus dibujos, en compañía de otros pares que pertenecen al género femenino o masculino, la otredad para ellos es todavía un concepto universal, que no está sujeto al género y que se moviliza libremente en los espacios temporales y geoespaciales de su dimensión socioafectiva.

Este yo, que se ha encontrado con una otredad amplia y multidiversa, emplea pretextos para compartir, ser solidario y ensanchar sus círculos emocionales y socioafectivos. Una flor, un regalo, una caja de colores, un canto, una poesía o un juego, son elementos materiales que el niño o la niña pueden intercambiar en sus experiencias y vivencias diarias.

En algunos niños y niñas la representación gráfica del dibujo sugiere la presencia del otro inscrito en escenarios de imaginación o fantásticos. Los amigos imaginarios, las galaxias y los planetas perdidos en el universo entran a sustituir el significado referencial de aquellos que forman parte de entornos complejos como la familia, la escuela o la comunidad. En estos casos excepcionales el niño y la niña de 5 y 6 años todavía movilizan un pensamiento que pone a dialogar la realidad con la fantasía. La otredad es un campo abstracto y todavía no reconoce los límites entre lo concreto y lo simbólico. Esta es una forma de significación, en la que el dibujo adquiere una fisonomía, una ubicuidad y una forma que no puede ser censurada o reprochada. Es una manifestación expresiva que nace en la percepción interna del dibujante. La otredad imaginada, fantástica o idealizada es en la edad preescolar un factor identitario diferencial, porque conecta el mundo infantil con el de su creatividad, la subjetividad individual como un espacio de creación en el que indistintamente el yo se comparte con otros así, estos pertenezcan a espacios no tangibles.

En algunos dibujos la intangibilidad puede leerse como una sutil expresión de la dialogicidad que el niño y la niña establece con otros yo pertenecientes a diferentes esferas de la abstracción que poseen caracteres deseables y desde sus perspectivas compartibles. Lo intangible, aquello que no puede apreciarse en un dibujo, puede ser para un niño o una niña un objeto o sujeto con significación, conciencia, presencia y visibilidad. La subjetividad es un territorio que puede pisarse con los pies de la abstracción de lo impensado y de lo no tangible. Lo que para un niño o una niña es cualquier tipo de representación, para el adulto puede no serlo, pero en cualquier caso, la estrategia pedagógica debe respetar la abstracción como una representación propia del dibujante y no de quien observa, aprecia o valora su dibujo.

La abstracción es un proceso altamente complejo que se encuentra contextualizado desde múltiples referentes. En algunas ocasiones parte de realidades objetuales, seres que están instaurados en la materialidad concreta, a los que se le pueden dar forma, volumen y representación en el espacio unidimensional de la hoja para dibujar. Estas formas de graficación que pueden ser puramente objetivas, son simbolizadas a partir de desarrollos significativos que surgen en una subjetividad integradora y hologramática.

En un proceso de abstracción, los contextos, los escenarios y la configuración geoespacial de los entornos de representación, son importantes para que el ser y el estar del yo infantil pueda compartirse en una otredad abierta, dinámica y envolvente. Los niños y las niñas al dibujar pueden verse en diferentes circunstancias de interlocución que lo rodean porque de un modo natural se sienten parte de las plantas, los animales, los fenómenos y los objetos con los que comparten su cotidianidad existencial.

Lo abstracto configura y reconfigura las realidades objetuales, las experiencias vitales y los contextos inmediatos en donde el dibujante habita y enriquece su existencia. Los dibujos de los niños y las niñas pueden sugerir la implicancia e inclusión de un yo que interacciona permanentemente con otro y un lo otro que pertenecen al mundo objetivo de juguetes o elementos empleados para explorar el camino de la lúdica. En la primera infancia puede verse como algunos niños y niñas comparten, se integran y se comunican utilizando objetos sencillos sin mucha elaboración. Una hoja de papel que convierten en una paloma, una rama que semeja una espada o una pistola; en fin, existen variedades de usos animados u onomatopéyicos de la significación expresada en el dibujo infantil.

En algún momento del proceso de graficación, los dibujos pueden ir acompañados por letras, estas son utilizadas para nombrar los sujetos o los objetos. Este es un aspecto de importancia,

porque le da al niño o a la niña la opción de diferenciar su creación asignándole un significado grafológico que unido a la significación simbólica permite apreciar el sentido del yo, del otro y de lo otro en un nivel categorial y expresivo más especializado.

El otro y los otros en el dibujo, pueden sugerir el estado inmediato de la dimensión socioafectiva de los niños y las niñas en edad preescolar. Esta es impactada por los diferentes entornos de representación, la familia, la institución escolar y la comunidad. En la mayoría de los dibujantes los otros y lo otro están inscritos en su contexto más cercano, pero en diferente grado de interacción y socialización. Aparece la familia en un despliegue expansivo en el que la casa es el espacio de sus interacciones simbólicas, familiares y socioafectivas. Algunos niños y niñas la representan como es en la realidad, otros esbozan sus líneas y trazos mientras que no falta aquellos que se atreven a dibujarla como les gustaría que fuera.

La casa sugiere el prefijo eco porque el niño o la niña encuentran acogida, protección y relaciones de concurrencia. En algunos niños y niñas de 5 a 6 años se emplea la palabra hogar para referirse al calor humano que fortalece y alimenta sus relaciones. Estas concepciones no siempre están en el dibujo físico, en el trazo grabado en el papel o en el color que se plasma en cualquier superficie; sin embargo para quien aprecia la creación del niño y la niña se convierten en líneas de intangibilidad que remiten a valores emotivos sin los cuales no es posible representar el caudal socioafectivo. Los niños y las niñas consideran la familia como ese espacio de acogida y de encuentro en el que pueden tener cabida sus mascotas, referencia concreta a la condición de posibilidad que establece vínculos con los entornos naturales que tienen significado para esta.

El dibujo infantil al enfocarse en la familia como parte de la condición biopsicoecoautosociocultural, puede dar giros sorprendentes y en la práctica emancipatorios. En

algunos es marcada y claramente definida la significación de roles como el de papá y mamá, mientras que para otros esta posibilidad puede verse difusa, ambivalente o determinada por otro tipo de circunstancias como la separación, el abandono, los viajes o simplemente las carencias socioafectivas que se generan desde algunas de estas opciones de roles.

En los dibujos no siempre el niño o la niña plasma una relación unidireccional en la que el padre y la madre conviven y se ocupan de su educación y desarrollo. Esta concepción de la estructura familiar, puede ser sustituida por otra multiplicidad de formaciones como la familia mono parental, extensa o polifuncional, por mencionar algunos ejemplos que en épocas presentes están marcando la tendencia para constituir los núcleos familiares.

La multivariedad y polivalencia de factores que determinan la constitución de la familia en la actualidad, produce en el niño o la niña perspectivas muy amplias de significación y de comprensión. En estas el concepto de familia es ágil, dinámico y flexible, sin pretender afirmar que esto sea recomendable o no. Lo que interesa es acentuar que para el dibujante las condiciones de posibilidad de representación se amplían, fortaleciendo su multidimensionalidad en lo psicológico, afectivo, auto organizativo y en la opción de construirse subjetivamente desde una ecología personal que se vincula con sus entornos de significado más inmediatos.

La multidimensionalidad y la visión biopsicoecoautosociocultural del desarrollo socioafectivo es una fuente de significaciones para ser capturadas en el dibujo infantil. Los niños y las niñas entre 5 y 6 años pueden socializarse desde diferentes formas, establecer vínculos afectivos con los diferentes miembros de su familia, sin importar si es una línea parental directa como la de papá y mamá o se trata de irregularidades multilineales en las que tienen presencia otros miembros del núcleo familiar como los abuelos, tíos o primos. Todo esto robustece las

posibilidades expresivas, emancipa el pensamiento y distribuye las emociones en diferentes direcciones socioafectivas.

Los entornos biológicos, psicológicos, ecológicos, autónomos, sociales, o culturales de un niño o niña se afectan al ser representados gráficamente, pueden en un momento dado enmarcar una diversidad de sentimientos, cruces emotivos e irregularidades en la autoconstrucción subjetiva. Esta reflexión conduce a establecer que en el dibujo infantil se expresa la volatilidad de las emociones humanas y como estas en determinados momentos de la existencia pueden sugerir conflictos que afectan socioafectivamente el desarrollo de la personalidad. Los vacíos emocionales, presencias o ausencias afectivas, figuras de paternidad que se alternan el desempeño de roles, aprobación y desaprobación de ciertas relaciones o vínculos, crean un escenario de reconocida diversidad y movilidad que desde el punto de vista de la multidimensionalidad es altamente fisurado y movedido.

En los dibujos infantiles de los niños y de las niñas de 5 y 6 años, las ausencias y las presencias, están determinadas por los niveles de cercanía o lejanía en los territorios emocionales y socioafectivos. Los espacios para la construcción biopsicoecoautosociocultural, se convierten en unidades que pueden flexibilizarse y adaptarse en función de las demandas particulares de cada niño o niña. Esto significa que es este quien decide hacia donde inclinar sus afectos y emociones favorables, sin que esto sea necesariamente condicionado por los grados de parentalidad o consanguinidad.

Dibujar puede mediar entre el sentimiento y la emoción a través del uso de imágenes e ilustraciones que intentan despertar en el niño o niña una reconocida variedad de emociones, sensibilidades y sentimientos. El juego, la construcción de escenarios futuros en términos de proyecto de vida y las emociones que aprueban o reprueban escenas, situaciones o circunstancias

con las que ellos están o no están de acuerdo, son tres elementos que emergen como básicos para contextualizar la relación que se da entre la imagen y el tipo de emoción que despierta. Desde este punto de vista, fortalecer la dimensión socioafectiva, genera la necesidad de ampliar los usos del dibujo, abordar todas sus facetas y la multiplicidad de formas en que este se expresa.

Las emociones en el niño y la niña son fluctuantes, se expresan a modo de fotografía del momento. La inmediatez de una imagen, puede provocar en él amor, ternura, cariño, empatía, solidaridad o apego; pero si no hay claridad en lo que esta expresa, o la información que comunica, los sentimientos pueden ser contrarios, sin pretender afirmar con esto que el niño o la niña está plenamente consciente de la decisión afectiva que toma.

De acuerdo a las escenas, las situaciones o las circunstancias que se presentan en una imagen, en un gráfico, en un dibujo, en una ilustración, en una historieta; el niño o la niña definen la captura significativa de su emoción. La dimensión socioafectiva sugiere que al abordar los estados emocionales de los niños y las niñas en edad preescolar, debe tenerse mucho cuidado en su valoración, porque no siempre están sujetos a la argumentación, claridad conceptual y estructura mental definida, con respecto a la decisión que toma; solamente interviene el juego de la imagen, las sensaciones, y lo que éste produce al ser conectado con sus estados emocionales.

En el dibujo infantil se expresa un mundo de significado emocional que es difícilmente comprensible si no se le intenta explicar desde la madurez cognitiva, social y psicológica de este. Los dibujos pueden despertar en los niños y las niñas la variedad de sensaciones a las que se ha hecho referencia, pero cuando estos se crean o se producen están sujetos a diferentes condicionamientos de tipo simbólico, cultural, mental y emocional; entre esos podría hablarse de la necesidad de satisfacer sus intereses de consumo u otro tipo de intereses afectivos como la empatía, la solidaridad, la presencia, la ausencia, la cercanía, entre otros.

Existen categorías muy abstractas que el niño o la niña no sabe explicar, o plasmar en sus creaciones, pero que él reconoce que existen y que producen en él sentimientos; este es el caso de la belleza, o de su contrario, la fealdad, que son dos atributos que están inmersos en un ámbito de abstracción, pero que en la primera infancia adquieren visibilización en la medida que la imagen es capaz de conectarlo a él con este tipo de significados y expresiones. El mundo emocional de los niños y las niñas es esencialmente afectivo, implica el desarrollo de habilidades, para expresarlo, sentirlo, vivenciarlo, y hacerlo circular en cualquier tipo de situación o circunstancia.

Estrategias pedagógicas potenciadoras.

De la relación en la triada sujeto / objeto / entorno, emerge un bucle potente que los niños y las niñas plasman en sus dibujos, este corresponde a una mirada integral de problema / solución. La captura significativa que el niño o la niña presenta en sus creaciones, puede darse desde estas dos perspectivas: él es parte del problema, pero simultáneamente es consciente de formar parte de la solución.

La subjetividad infantil asume crítica y reflexivamente la relación todo – parte y parte – todo; esto es una aproximación al desarrollo de un pensamiento sistémico y hologramático, en el que las interdependencias, conexiones y vincularidades con respecto a la multidimensionalidad del mundo de la vida, se convierten en detonantes y factores potenciadores de la dimensión socioafectiva. Esta capacidad es importante para que el estudiante pueda verse él mismo desde su subjetividad en vinculación con dicha multiplicidad, lo que a su vez determina su capacidad de integrar visiones, cruzar miradas y capturar las significaciones en contextos de interdependencia.

El desarrollo de la capacidad infantil para verse a sí mismo, en un contexto organizado, es pertinente como proceso de organización creadora del conocimiento. Los niños y las niñas en el dibujo imprimen un sello personal, un matiz subjetivo que es de cada individuo y por lo tanto lo diferencia con respecto a otros de la misma edad. Estas capturas son esenciales en el proceso de significación y ese a su vez fundamenta el desarrollo de aprendizajes vivos y que están situados en la contextualidad de los niños y de las niñas.

Los dibujos por sí solos en ocasiones no hablan, es necesario y fundamental que el niño o la niña hablen de sus dibujos. La subjetividad, el sello personal y los matices socioafectivos emergen cuando el dibujante es capaz de poner en un contexto de conversación lo que dibuja. Pueden encontrarse niños o niñas que sus dibujos son lacónicos, aparentemente descontextualizados o sin mucha riqueza técnica o plástica. Sin embargo, cuando se les pregunta evidencian desarrollo de las estructuras sociolingüísticas, uso del discurso y conversación fluida. Los dibujantes que capturan el significado y son capaces de alcanzar altos niveles narrativos, potencian los máximos de la dimensión socioafectiva.

Esto no solamente se aprecia en la graficación, el empleo de las técnicas o los contenidos que pretenden comunicar; se evidencia en el modo como enfrentan el proceso de reflexión, de interrogación de su propia creación y de lo que ésta interroga por la naturaleza del dibujo. Estos dos aspectos son valiosos para que el niño o la niña al dibujar aprenda a decir su palabra, lo que es de resaltarse como una restitución del valor emancipatorio y libertario del dibujo.

Poner a hablar el dibujo, aproxima al análisis de este en un contexto de la lingüística y de la semiótica, siendo esta una perspectiva fundamental, para comprender de qué modo la socioafectividad se nutre de una variedad de expresiones, contenidos y capacidades. Es muy importante señalar que este desarrollo del lenguaje potenciado por el dibujo, adquiere

connotaciones de mayor profundidad, cuando se miran desde una perspectiva axiológica. En materia de entornos significativos para el aprendizaje, es considerablemente importante entender que los niños y las niñas, así no tengan identificados plenamente el concepto y la categoría de los valores, están conscientes de que estos tienen alguna participación en sus procesos de aprendizaje.

El dibujo es axiológicamente una fuente deliberada, sistemática y metodológicamente válida para formar al niño y la niña en valores, fortalecer sus capacidades y actitudes no solo al significado que para él tienen las cosas, sino a las condiciones de posibilidad que el mismo desarrolla para interactuar con ellas, aprenderlas a querer, a cuidar y a proteger.

Los valores son componentes esenciales de una estrategia pedagógica que estimule el dibujo como expresión emancipada; la libertad, la justicia, la equidad, la verdad, entre otros; son algunos valores que pueden fortalecerse al utilizar el dibujo como una fuente de mediación. Las manos y el cerebro se conectan cuando el pedagogo es capaz de motivar en el niño y la niña a una lectura de su propia realidad para encontrar la utilidad, la validez y la pertinencia de dichas conceptualizaciones axiológicas.

Emancipar es brindar los elementos tangibles e intangibles, concretos y abstractos, objetivos y subjetivos para que los dibujantes en el preescolar, puedan gráficamente construir universos de posibilidad existencial. El existir es para ellos un estar en el mundo real, en el que diariamente se enfrentan a situaciones en donde deben elegir, tomar decisiones, resolver conflictos y compartir con personas que son diferentes. Todos estos elementos deben tenerse en cuenta al diseñar la estrategia, máxime cuando esta encuentra en la emancipación el hilo que conduce la imaginación creadora y la subjetividad de la identidad.

El acto complejo del dibujo como manifestación de goce subjetivo.

El dibujo infantil es pluriperspectivo, multidimensional y dialógico, en la medida que la estrategia pedagógica, ponga en frente de él, opciones alternativas para mediar en la resolución de conflictos. Los niños y las niñas expresan esta capacidad, en su capacidad de representar gráficamente opciones que son distintas de las que comúnmente utilizan para resolver las causas de un conflicto. La pluriperspectiva del dibujo es aquella que, evidencia un conocimiento expresado en discurso o actitudes de área, una habilidad para comunicar las formas de cómo se pueden crear distenciones en un contexto de tensión, y una capacidad de retroalimentarse dialógicamente de otros elementos de apoyo que están fuera de sus contextos inmediatos.

Desde la perspectiva del dibujo como un acto complejo, que contribuye en la resolución de conflictos y en la determinación de salidas creativas a ciertos problemas de la cotidianidad infantil, este es el resultado de una idea pensada, instaurada en el fondo de procesos mentales que connotan operaciones como el análisis, la síntesis y la comprensión. La capacidad de acomodación a una estrategia pedagógica multidimensional, pluriperspectiva y dialógica, es aquella que les posibilita a los niños y las niñas, identificar plenamente la situación, ubicarla en un contexto y especificar las acciones que necesita para darle solución.

El dibujo se constituye en un elemento potenciador de las capacidades que el niño y la niña tiene para que su pensamiento pueda asumir diferentes perspectivas, y posicionarse en diferentes direcciones. Se trata de incorporar una especie de cartografía mental, en el que el dibujo contribuye en la organización de los elementos que componen los mapas, las pistas, señales o convenciones a las que el mismo niño o niña asigna categorías de significación.

Las cartografías mentales incorporada a una estrategia pedagógica, mediada por el dibujo, enreda diferentes situaciones de aprendizaje que surgen en la realidad del aula. Una de estas es

la alternativa de crear diálogos abiertos para contextualizar el dibujo en el marco de sus referentes existenciales y de representación. El diálogo es una práctica de conversación que el niño o niña utiliza exitosamente cuando pone a hablar sus dibujos, pero, no tiene la misma eficacia en momentos donde se requiere plantear soluciones a situaciones de conflicto o de tensión. Esta reflexión suscita una discusión por el carácter de la dialogicidad en la educación preescolar, y como ésta, debe ser fortalecida desde la dimensión socioafectiva en términos de habilitar en el niño y la niña las capacidades para interlocutar con el otro y establecer conversaciones fluidas con sus pares. El dibujo puede concebirse como un pretexto para poner en dialogo los niños y las niñas, estimulando la interacción, el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo; esto sugiere que la estrategia pedagógica proponga los factores de conversación, más allá del resorte o de la relación entre el pedagogo y el estudiante, extendiéndolo a la construcción de escenarios de dialogo entre los educandos.

La dialogicidad entre los niños y las niñas podría darse, cuando el dibujo plantea situaciones sencillas, en donde ellos deban establecer acuerdos mínimos, desde sus pequeñas posibilidades de comprensión; esto puede resultar exitoso si se tiene en cuenta que, al niño y niña en la edad preescolar se le imponen máximos, sean éticos, estéticos, morales; se afecta el nivel de comprensión de los hechos y más que eso, se condiciona sus propias posibilidades para aportar en la solución de problemas.

El dibujo abre puertas hacia nuevos enfoques pedagógicos y didácticos, estos producen opciones para que los elementos que este contiene desde la dimensión ética, estética o plástica se potencien. Esta es una forma para comprender que en este acto complejo el dibujante explora sus territorios de identidad y reconoce el lugar material, simbólico o imaginado de su habitancia.

El hábitat para los niños y las niñas es un concepto amplio, multiperspectivo y que puede extenderse a diferentes actividades de la realidad o a distintos espacios de la fantasía. En el dibujo plasman dichas visiones particulares y lo hacen de un modo peculiarmente extraño, fantástico y creativo. La habitancia se constituye en un concepto fundamental para que el niño o la niña viajen hacia diferentes lugares, escenarios y contornos a través de la imaginación creadora.

El niño y la niña en sus dibujos expresa una multiplicidad de sensaciones, de percepciones del mundo y de la vida, en las que afloran las emociones y todo aquello que fortalece su dimensión socio afectiva. Ellos forman parte de una realidad que es cambiante, un mundo que recorre diferentes espacios y escenarios, en el que lo ético lo estético y lo plástico se mezclan de un modo fascinante con imaginación y gran capacidad creativa.

Desde este punto de vista el lugar donde el niño y la niña vive, no es más que el escenario de su propia habitancia, de un continuo trasegar que lo conduce a un coexistir con diferentes integrantes del núcleo familiar y con distintas personas que forman parte de los entornos más próximos: el barrio, la institución educativa o la ciudad. En esta relación tan intrínseca, que se da entre estos 3 elementos que tratan de enfocarse en una nueva racionalidad, los dibujos de los niños y las niñas son expresiones de lo bello, de un espíritu en busca de la verdad, de lo correcto, de lo incorrecto y de todo aquello que lo aproxima a una dimensión que necesariamente puede implicarse en cualquier análisis de las situaciones.

Esta racionalidad encuentra en el dibujo modos de expresión, vías de acceso, puntos de fuga y espacios para el desborde creativo de una imaginación envolvente. No es estática, incólume y monolítica, por el contrario se trata de una ética, estética y plástica que se dimensiona en múltiples escenarios que forman parte de procesos de reflexión, de pensamiento y de acción que

se encuentran en permanente construcción. Las estructuras no son prefijadas, movilizan pensamientos, actitudes, aptitudes y sobre todo el espíritu libertario y emancipado por el cual el niño y la niña hacen en sus dibujos sus pequeñas obras de arte.

Los trazos que guían sus dibujos, son construcciones simbólicas, donde adquiere forma y presencia, las percepciones que él tiene de su mundo existencial, de ese estar en un escenario en donde tiene la posibilidad de cruzar miradas, afectos y emociones. La nueva racionalidad en donde lo ético lo estético y lo plástico se unen en una poderosa triada, es de gran importancia para entender que el dibujo infantil no puede ser valorado única y estrictamente por criterios lineales, en el marco de concepciones yuxtapuestas del saber científico. Es muy importante que estos sean apreciados y valorados en la circularidad de los significados, la multilinealidad de los trazos y las condiciones fluctuantes de posibilidad explicativa que está inmersa en cada una de estos.

La habitancia es una porción del espacio, el cual puede ser real o imaginado; los niños y las niñas no establecen barreras entre estos 2 ámbitos de su realidad. Lo abstracto puede unirse fácilmente a lo concreto, la materialidad corpórea podría eventualmente estar conectada a la espiritualidad, a su sentido de trascendencia y a lo que desde su ética y estética de la vida surge como criterios para elaborar sus dibujos.

El acento que se imprime a la habitancia, la dialogicidad y a la alianza de lo ético, estético y plástico para nuevas hechuras de racionalidad pedagógica, pueden conducir hacia encuentros con lo más íntimo y personal de la dimensión socioafectiva de los niños y de las niñas. Configura caminos de alternancia para conocerlo mejor, intentando dar un vistazo a lo más profundo de su sensibilidad, con el propósito de acercarse mínimamente a lo que un dibujo puede relatar de su autobiografía como narración subjetiva del educando en calidad de agente de su existencia.

El carácter emancipador del dibujo infantil, les confiere licencia a los niños y a las niñas de dibujar conforme a lo que piensa, siente y quiere comunicar. No siempre utiliza colores tradicionales, pueden eventualmente pintar una nube de verde, morada, rosada o de cualquier color, sin pretender decir que eso sea una errónea concepción del dibujo o una presencia anómala en el proceso de adquisición de este. La multiplicidad de formas, figuras, colores, trazos, contornos, paisajes y escenarios; es una característica para comprender el sentido dinámico de la identidad y más que esto, de la cosmovisión propia que el niño y la niña tiene acerca de sí mismo y de sus entornos de significado.

La historia personal desde estas ópticas, permea los territorios de identidad y de existencia, los cruza de un modo diferenciado y posibilita que la creación sea un acto complejo y al mismo tiempo satisfactorio. El color es un ingrediente muy importante en algunas de estas pequeñas obras de arte, porque puede indicar la naturaleza de los estados emocionales inmediatos y el modo particular como ha asumido su microcosmos existencial. En la estrategia pedagógica, el docente debe ser cuidadoso, estratégico e intentar capturar las significaciones de un modo integral y sin apasionamientos.

El hecho de enfrentarse, a figuras, formas y colores no convencionales, no es un argumento para reprochar o criticar la obra creada por el niño y la niña; por el contrario debe ser un estímulo para que el pedagogo indague en el fondo de su narrativa subjetivada, por las razones que motivaron dichas creaciones o que movilizaron este tipo de pensamiento. No siempre un dibujo distinto es una creación equivocada, esto debe tenerlo presente el docente en el momento que se aproxima al dibujo infantil, para corregir lo que deba corregirse y enriquecer aquellos aspectos que denotan una creatividad de alto nivel y una exigencia real de su imaginación potenciada. Reconocer la diversidad es un argumento legítimo para que la acción educativa y la reflexión

pedagógica maticen los componentes de la estrategia con claros elementos de atención individual, respeto por la singularidad y capacidad de entender la subjetividad implícita del dibujante.

Un dibujo por muy sencillo que sea puede mostrarle al pedagogo la percepción que los niños y las niñas tienen de sí mismo, como se conciben desde sus perspectivas y si están satisfechos o no, con su ser y su estar en el mundo. Sin entrar en los terrenos de la psicología o la psicografía los dibujos infantiles son herramientas valiosas, para que el docente pueda conocer la identidad de los niños y las niñas en función de conceptos tan relevantes como la autoestima, la autoimagen y el autoconcepto; los que sin lugar a dudas pueden entrar a desempeñar un papel muy importante en la definición de la estrategia pedagógica y de otros intereses de enseñanza que fortalezcan la dimensión socioafectiva. Así como el mirar los ojos y el rostro de una persona puede, en determinado momento, sugerir un viaje hacia su interioridad; el dibujo de los niños y las niñas se constituye en un atisbo de lo de que él internamente está pensando o sintiendo. De ahí la importancia que tiene la conversación acerca de las creaciones y como se dijo en otros párrafos, que a través del niño o la niña y de sus argumentos hacer que el dibujo hable.

Al dibujar, todas estas consideraciones son tenidas en cuenta, porque las creaciones están matizadas de esos rasgos particulares que están en la esfera de subjetividad del dibujante. En aula de clase, el pedagogo podrá encontrarse con muchos dibujos, pero aunque estos tengan unos aspectos en común, siempre se encontrara con evidentes y claras diferencias, no solo en los trazos o en la representación gráfica, si no en las circunstancias de habla que rodean la exposición por parte del niño y la niña para fundamentar su creación.

Cierre apertura

La investigación independientemente del enfoque o el diseño debe contribuir en la gestión de nuevos conocimientos, la solución de problemas prácticos de la cotidianidad o el abordaje innovador de estos, en el marco de otros contextos epistemológicos, metodológicos, axiológicos o culturales. Este es el punto de partida para enunciar que el cierre apertura actúa como una especie de bisagra que conecta los resultados de la obra de conocimiento con posibles alternativas futuras para enriquecer los hallazgos o asumir otras perspectivas de investigación.

En esta aventura intelectual que se emprendió para conocer los modos de diseñar una estrategia pedagógica potenciante a partir del dibujo en niños y niñas de 5 y 6 años, la tarea de cierre y apertura comienza por establecer que se trata de un tema altamente complejo y significativo. Esta inferencia remite a establecer la necesidad de abordarlo a la luz de consideraciones integradoras, en las que el conocimiento se inscribe en niveles de realidad interdependientes, sistémicos y caracterizados por la multidimensionalidad como el rasgo diferenciador.

El dibujo infantil es polisémico, dialógico y vinculante. Crea y recrea los espacios pensados y no pensados de la existencia de los niños y de las niñas, configura y reconfigura los significados de sus aprendizajes, y une los terrenos de lo tangible y lo no tangible. La intangibilidad, se puede observar en el dibujo, la materialidad dice que existe. La subjetividad juega con lo intangible aquello que no se ve, un yo impensado que adquiere una ubicuidad en formas ordenadas y desordenadas.

Este caos aparente, en el que los trazos pueden ser difusos, las figuras incompletas, los colores distribuidos arbitrariamente y las formas asimétricas, es el insumo sin el cual un

pedagogo no puede interpretar adecuadamente el microcosmos existencial de sus educandos. Los afectos, amores y desamores, la aprobación o desaprobación, la belleza o la fealdad entre otras categorías de valoración; están implícita o explícitamente en las creaciones de los dibujantes.

Por todo lo anterior, el pedagogo debe conversar con los niños y las niñas, estimular en ellos su capacidad de argumentación, motivarlos para que se hagan dueños de la palabra como el medio que les dará los elementos para que los dibujos hablen y se expresen en la libertad que se refleja en sus manos cuando dibuja. Si el dibujo es analizado bajo el filtro de la rigurosidad metodológica, la linealidad psicográfica o el reduccionismo psicológico, pierde cualquier opción para mostrar el alma gráfica y autorelatada del niño y niña que dibuja.

Las reflexiones de cierre que se exponen, abren la posibilidad de otras miradas, otros posicionamientos teóricos – prácticos que indaguen por el dibujo, en vinculación con el mundo emocional del niño y la niña, la subjetividad de su imaginación creadora, el empleo pluriperspectivo de los temas y los caracteres emancipatorios que se encuentran en el fondo de la creación gráfica. La investigadora lo único que propone es continuar esta aventura intelectual, trasegar por otros caminos de búsqueda, continuar el diálogo interdisciplinar, avanzar en la construcción de una propuesta que restituya el valor de la ecología de saberes como una condición posible, para que la ciencia, la técnica, la cultura, la educación y la pedagogía crucen miradas y potencien desde este ejercicio sus alcances en términos de producción, apropiación y distribución social del conocimiento.

Conclusiones

El dibujo infantil despliega la potencia implicada en la triada sujeto, objeto y contexto. La explicación de esta, sitúa al niño y a la niña como ser, protagonista de una existencia que al representarla gráficamente en sus creaciones adquiere significado como comprensión de su propia identidad. El conocer es el resultado de una acción múltiple y pluriperspectiva que compromete al sujeto como ser en el mundo con diferentes realidades objetuales. La empresa de dibujar lo aproxima a estas y fortalece en él las capacidades que desde sus distintas dimensiones lo habilitan para obtener distintos conocimientos, saberes y habilidades. Esto no puede lograrse si al educando se le distancia de sus contextos, de aquellos escenarios de realidad que son los entornos representativos para adquirir la significación y visibilizarla en distintos modos de aprendizaje.

El dibujo no habla por sí solo, el niño y la niña pone a hablar su dibujo. Por eso es una actitud simplificadora y reduccionista la del docente, que en la estrategia pedagógica se queda únicamente en el camino del dibujo y no transita las sendas de la conversación. El intercambio dialógico es un factor preponderante para que el educando al dibujar se comprometa con el mundo de la palabra, lo conquiste y aprenda a decirlo como un pensamiento, que él mismo configura desde la triada sujeto / objeto / contexto.

El dibujo emancipa la palabra, la reviste de significado y la empodera. Esto es básico en una escuela que no solamente propende por la formación académica de los estudiantes, por alcanzar desarrollos cognitivos, sino que se preocupa por ponerlo en una situación real para que la lea y la transforme. Una mano emancipada es aquella que no solamente dibuja con libertad, además, se expresa fluidamente y alcanza altos niveles de conciencia.

El dibujo es ese elemento potenciador de la dimensión socioafectiva, favorece el encuentro con una identidad libre y con una capacidad expresiva que transversaliza todas las demás dimensiones. Potenciar desde esta mirada significa incrementar la fuerza, la magia y el encanto que el dibujo infantil posee por su propia naturaleza. Aumenta el poder que cada niño y niña tiene para hacerse dueño de sí mismo, conocer el mundo del que forma parte y actuar como un ser protagonista de su historia personal.

El niño o niña aprende en espacios lúdicos, emancipados, libertarios y donde su capacidad expresiva se potencie a los niveles más altos; la expresión gráfica debe ser coherente con la verbal, gestual y escritural, pero haciendo énfasis en los factores de conversación que provienen de la creatividad, interés y motivación del niño o la niña, no tanto en esquemas que se imponen desde afuera.

El dibujo infantil es básico para fortalecer en los niños y las niñas las habilidades, las capacidades y las actitudes implicadas en el proceso de conceptualización. El concepto está en coherencia directa con la edad de desarrollo, la madurez cognitiva, social y psicológica, y vinculado a los intereses y motivaciones. Los conceptos son emergencias que pueden partir de la representación gráfica como una fuente para acceder a esos insumos de conversación y esta es la base para establecer ciertas significaciones.

La estrategia pedagógica está dirigida al trabajo de grupos en edad preescolar, pero su diseño debe tener en cuenta el ritmo de aprendizaje, la madurez cognitiva, la capacidad para interactuar socialmente y el manejo de los elementos diferenciadores del lenguaje gráfico, gestual y verbal. Estas son circunstancias de aprendizaje que favorecen el abordaje multidimensional, pluriperspectivo, emancipador, sistémico, holístico y centrado en un yo que alcanza completud

en el desarrollo de su mismidad, de un modo consciente en equilibrio con otro, que se le presenta en la diversidad de entornos de significación.

El dibujo es un medio que no solamente potencia la dimensión socioafectiva, adicionalmente brinda espacios de reflexión para que el niño y la niña sea capaz de reconocerse a sí mismo como un sujeto de derechos, identificar algunos que desde su perspectiva son básicos, como el de la recreación, la alimentación, la salud, el cuidado, la educación, entre otros.

En el mundo del dibujo y la transversalidad que se le da, con el mundo emocional y dimensión socioafectiva la estrategia pedagógica debe introducir la ética de mínimos y no la de máximos para estimular el diálogo, la expresión, el análisis y los procesos novedosos y significativos para el niño y la niña a través de los cuales se puedan solucionar conflictos.

Lista de referencias

- Acosta, C., y Lancheros M. (2012) La explicación, construcciones orales de los niños y de las niñas en las aulas de preescolar. *Infancias Imágenes*, 11(2) 74-78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817205>
- Aguirre, V. M., Morales, S. T., Ruiz, M. V. y Uchima, M. (2014). *Actividades divertidas e innovadoras para el logro de aprendizajes significativos*. (Trabajo de grado especialización). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia.
- Alvarado, Y., Giraldo, O. Y. y Grijalba, E. (2015). *La técnica gráfico-plástica una estrategia pedagógica para desarrollar y fortalecer la dimensión cognitiva* (Trabajo de grado especialización). Fundación Universitaria los Fundadores, Bogotá, Colombia.
- Aulas de clase's weblog. (23 de mayo de 2008). El uso de frisos en el área de lenguaje [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://aulasdeclase.wordpress.com/2008/05/23/el-uso-de-frisos-en-el-area-de-lenguaje/>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona, España: Paidós.
- Antúnez. J. (2006). *La intersubjetividad en Xavier Zubiri*. Roma, Italia: Pontificia Università Gregoriana.
- Argos, J., Ezquerro, M.P., y Castro, A. (2011, enero). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (54). Recuperado de <http://rieoei.org/3988.htm>
- Báez, J. y de Tudela, P. (2012). *Investigación cualitativa*. 2. México D.F., México: Alfa omega.

- Bausela, E. (2014). Funciones ejecutivas: nociones del desarrollo desde una perspectiva neuropsicológica. Recuperado de scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-908X2014000100003
- Bejarano, J. A. (2012). La creatividad en el aula. *Unimar*, (59) 105-117. Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/index.php/revista-unimar-no-59/807-la-creatividad-en-el-aula>
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N. y Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627 - 638. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672014000200019
- Boaventura, S. (2006). Subjetividad, ciudadanía y emancipación sobre el capítulo noveno del libro de la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad. *Tabula Rasa*, (5). 311-318. Recuperado de http://www.revistatabularasa.org/numero-5/resena_villareal.pdf
- Borges, J. (1974). *Obras completas*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Cabezas, C. (2007). *Análisis y características del dibujo infantil*. España: Ittakus
- Capdevila, M., Aguilera, I., López, E., Ruiz, A., Cabanellas, C., Alonso, Á.,... Garrido, A. (2007). *La educación artística en la escuela (Vol. 42). Claves para la innovación educativa*. Barcelona, España: Grao.

- Carrizo, L., Espina, M. y Klein, J. (2004). *Transdisciplinariedad y Complejidad en el Análisis Social. Gestión de las Transformaciones Sociales. Documento de debate – no. 70*. Paris, Francia: Most
- Castellaro, M. A., y Roselli, N. D. (2014). Estudio exploratorio de la interacción colaborativa infantil en la realización de dibujos libres. *Pensamiento Psicológico*, 12(2). 37-56.
Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612014000200003
- Castillo, M. (2011). La socioafectividad en la educación desde la complejidad. *Educación y Humanismo*, 13(21), 129-146 Recuperado de https://www.academia.edu/6386812/La_socioafectividad_en_la_educaci%C3%B3n_desde_la_complejidad
- Centro de Investigación y Documentación Educativa. CIDE. (1990). *Revista de educación. Formación general, conocimiento escolar y reforma educativa I*. (291, enero – abril).
Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=g2JGC8HLOxsC&pg=PA118&dq=pluriperspectiva&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=pluriperspectiva&f=false
- Colado, C. (2010). El dibujo de los niños en el marco educativo de los campos de refugiados Saharauis de Tinduf. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(2), 33–48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3297627>
- Cruz, R. (2005). *La primera hermenéutica. El origen de la filosofía y los orígenes en Grecia*. Ciudad de México, México: Herder
- De Cervantes, M. (2005). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la mancha*. Madrid, España: Ediciones Encuentro.

- De Saint Exupery, A. (1943). *El principito*. Lulu.com.
- De la Torre, S. (enero-abril 2008). Creatividad cuántica: una mirada transdisciplinar. *Encuentros multidisciplinares*, X (28).
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Díaz, R. (2007). *El dibujo del natural* en la época de la postacademia. Madrid, España: Akal.
- Díaz, A. (2012). *Poemas del alma*. Recuperado de <http://www.poemas-del-alma.com/blog/mostrar-poema-201286#ixzz479SQSlg0>
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. Ciudad de México, México: Siglo 21
- Dussel, E., Mendieta, E., y Bohórquez, C. (2009). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Dussel, E. (2012). *Hacia los orígenes de occidente: meditaciones semitas*. Ciudad de México, México: Kanankil.
- Enciclopedia Libre Universal en Español. (2012). *Sistema Filosófico de Schelling* [versión electrónica]. Sevilla, España: Universidad de Sevilla, http://enciclopedia.us.es/index.php/Sistema_filos%C3%B3fico_de_Schelling
- Extremera, N. y Fernández, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación: Psicología bienestar y salud* 7. Málaga, España: Grupo 5.
- Falcón, M. (2008). Anotaciones sobre identidad y "otredad". *Revista electrónica de psicología política*, 6 (16) Recuperado de http://www.psicopol.unsl.edu.ar/marzo08_01.pdf
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill

Flórez, R. (2013) Estrategias de enseñanza y pedagogía. *Actualidades Pedagógicas*, (61). 15-26.

doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.2328>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Galeano, M. (2001). Registro y sistematización de información cualitativa. *Interacciones y pensamientos. Explotación sexual infantil y juvenil: construcción de comunidad académica y avances investigativos*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*.

Recuperado de

https://books.google.com.co/books?id=E6PUQzaL9FEC&printsec=frontcover&dq=inteligencias+multiples+howard+gardner&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=snippet&q=es%20posible%20admitir%20la%20naturaleza%20extremadamente%20diferenciada%20del%20cerebro%20y%20aun%20as%20C3%AD%20seguir%20abrigando%20una%20noci%C3%B3n%20m%C3%A1s%20general%20de%20la%20inteligencia&f=false

Gaviria, P., & Marín, C. (2011). *¿Dónde está la margarita? Posibilidades de la condición humana en edad preescolar*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia.

Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.

Gómez, E. y Arboleda, R. (2015). *Diálogos sobre transdisciplina: Los investigadores y su objeto de estudio*. Guadalajara, México: ITESO.

- Gómez, R. (1997). Urdimbres de la complejidad. *EAFIT*. Enero, febrero, Marzo. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/viewFile/1156/1046>
- González, C. X. y Solovieva, Y. (2015). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares. *Pensamiento Psicológico*, 13(2). 79-94. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.iafs
- González, L. (2013). *Emociones en construcción. Los relatos infantiles y los álbumes ilustrados en la educación emocional*. Madrid, España: Biblioteca Online.
- Gutiérrez, A. (2003). *La propuesta I. Edgar Morín, Conocimiento e interdisciplina*. Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, España: Santillana.
- Hargreaves, D. (2002). *Infancia y educación artística*. Madrid, España: Morata
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.
- Iara, N. y Campanini, S. (2015). *Interculturalidad y educación en contextos de desigualdad*. Argentina: Recuperado de <http://posgrado.filo.uba.ar/interculturalidad-y-educaci%C3%B3n-en-contextos-de-desigualdad>

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Dirección de Investigación y

Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica (s.f.) *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. El estudio de casos como técnica. Recuperado de didáctica<http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.PDF>

Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*.

Madrid, España: Santillana.

Klimenko, O., y Uribe, L. (2010, diciembre) Aula taller creativo como estrategia didáctica para

la enseñanza preescolar. *Revista Electrónica de Psicología Social «Poiésis»*, (20).

Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/58>

Lévinas, E. (1995). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, España:

Sígueme.

Ley de la protección de los datos personales en Colombia. (Decreto 1377) (27 de junio de 2013)

Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1581 de 2012.

Lúquez, P., Fernández, O., y Leal, E. (2010). Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y

práctica de valores en el ámbito escolar. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12(1), 63 – 78. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99312518005>

Madi, I. (2012). *La creatividad y el niño*. Estados Unidos: Palibrio.

Mañoso, A. (2003). *Descubriendo la expresión plástica. 165 propuestas de trabajo*. Madrid,

España: Visión Net.

Martí, J. (2002). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*. España: El

viejo topo.

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20. 1657-6276. Universidad del Norte. Recuperado de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf

Matisse, H. (s.f.). *Akifrases*. Recuperado de <http://akifrases.com/frase/121493>

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2015) *¿Qué es la educación integral?* Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177827.html>

Molina, A. (2015). El dibujo infantil: Trazos, colores e historias que nos hacen reflexionar y aprender. *Revista Electrónica Educare*, 19 (1). 167-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194132805010>

Morín, E. y Bergadá, D. (1992). *El paradigma perdido: ensayo de Bioantropología*. Barcelona, España: Kairós.

Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación*. París, Francia: UNESCO.

Morín, E. (2003). *El método V: La humanidad de la Humanidad. La identidad humana*. Madrid, España: Cátedra.

Morín, E., Ciruana, E., y Motta, M. (2002) *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid, España. UNESCO.

Mujica, A. (2012). Estrategias para estimular el dibujo en los estudiantes de educación inicial. *Revista de Investigación*, 36(77), 147-164. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142012000300009

- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinarietà. Manifiesto*. Sonora, México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, AC.
- Ocampo, V., Donoso, J. y Allende, I. (2008). *Evolución de la autobiografía contemporánea en el cono sur*. Utah, Estados Unidos: UMI.
- Olivé, L., Salmerón, F. (1994). *La identidad personal y colectiva*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ortiz P., Duelo M. y Escribano E. (2013) La entrevista en salud mental infantojuvenil (II): el desarrollo psicoafectivo y cognitivo del niño. *Rev Pediatr Aten Primaria*, 15(57). 89.e41 – 89.e55. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322013000100015
- Palacio, Y. L. (2014). ¿Cómo potencializar la dimensión socio-afectiva a través del juego en los niños con población de atención diferencial en el jardín coelies Zipaquirá? *Acción psicológica*. 11(1). 21-34. Recuperado de <http://scielo.isciii.es> (Trabajo de grado). Universidad Minuto de Dios, Zipaquirá, Colombia.
- Panikkar, R. (1990). *Sobre el diálogo intercultural* (Vol. 15). Salamanca, España: San Esteban.
- Paz, O. (1990). *El águila y el viento*. España: Paraninfo.
- Pedraza, M. (2011). *La investigación - acción como vía de desarrollo profesional en el profesorado de educación física en la escuela rural* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/854/1/TESIS121-111014.pdf>
- Pérez, C. (s.f.). *Academia: El problema de la intelección*. San Francisco, CA. Recuperado de https://www.academia.edu/7365292/El_Problema_de_la_inteleccion
- Picasso, P. (s.f). *Frases Motivación*. Recuperado de <http://frasesmotivacion.net/frase/3349>

- Polo, V. (2013). Habitancia y Comunidades de Sentido. Complejidad Humana y Educación. Consideraciones acerca del acto educativo en Diseño. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 43, 291-303. Recuperado de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/407_libro.pdf
- Puleo, E. M. (2012). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere*, Enero-Abril, 157-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538016>
- Pulido, A. C., Cano, L. H. y Giraldo, J. J. (2015). Una mirada a la caracterización de la primera infancia: contextos y métodos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 279-293. Doi: 10.11600/1692715x.13116250314
- Quirós, E. y Marín, A. (2013). Aportes de la ética de Emmanuel Lévinas para el concepto de responsabilidad social empresarial. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (38), 16-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194225730003>
- Red de Observatorios Regionales de Mercado de Trabajo, ORMET. (2011). *Diagnóstico socioeconómico y del mercado de trabajo. Área metropolitana de Manizales y Villamaría*. Recuperado de <file:///C:/Users/lenovo/Downloads/Diagn%C3%B3stico%20socioecon%C3%B3mico%20y%20del%20mercado%20de%20trabajo.%20Area%20metropolitana%20Manizales.pdf>
- Restrepo, M. (2010). Fines y dimensiones de la educación. *Sophia*, (6), 22-36 recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740747003>
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Bogotá, Colombia: Santillana.

- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua Española. Edición del tricentenario*. Madrid, España.: Felipe IV, 4-28014. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=TKFR668>
- Rojas, J. (2013). *Amauta Internacional*. Investigación acción participativa (IAP). Recuperado de <http://amauta-international.com/iap.html>
- Sacristán, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social, 3 ed.* Madrid, España: Morata.
- Sacristán, J. y Pérez, A. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, España: Akal.
- Sánchez, M. (2005). La metodología en la investigación cualitativa. *Mundo siglo XXI*. (1), 115-118.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia: Arfo.
- Sanguinetti, J. J. (2005). *El conocimiento humano. Una perspectiva filosófica*. Madrid, España: Palabra.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Vera, J. A., y Grubits, S. (2010). Grafismo de los niños kadiwéu. *Ra Ximhai*, 6(3), 401-410
Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/461/46116015009/>
- Vidal, M. (2010). La Psicografía en el desarrollo del dibujo en la primera infancia. *VARONA, Revista Científico- Metodológica*. 71-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635568013>
- Villa, J., Moncada, A. y Mendoza, R. (2004). *Clasificación de la interdisciplina. Relación entre los dominios material y conceptual de la ciencia*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Vygotski, L. y Luria, A. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Wallon, P., Cambier, A., y Engelhart, D. (1992). *El dibujo del niño*. Madrid, España: Siglo XXI.

Yáñez, C. (2010). *Viaje al “uno en la multiplicidad”. La identidad personal y sus “sí mismos”*.

Manizales, Caldas: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de administración.

Apéndices

Apéndice A: Matriz datos de referencia y análisis de antecedentes

La Psicografía en el Desarrollo del Dibujo en la Primera Infancia

Tipo de Documento :	Artículo
Número Topográfico:	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36063556801
Ciudad:	Cuba
Título:	La Psicografía en el desarrollo del dibujo en la primera infancia
Autor (es):	Vidal-Herrero, Manuel
Año:	2010
Problema de investigación:	El dibujo en la primera infancia
Palabras claves:	Psicografía, dibujo, primera infancia.
Resumen (Abstract, Descripción)	<p>El artículo refiere los elementos plásticos, que históricamente han sido contenidos de la disciplina de Educación Plástica en la Educación Preescolar. Vistos desde esta óptica son necesarios para que las educadoras en formación aprendan cómo apreciar diversas obras de las artes visuales y la didáctica que le propicia el cómo implementar estos contenidos en la práctica pedagógica, estimulando el desarrollo intelectual de los niños. Paralelamente, las educadoras deben comprender que estos elementos plásticos son los mismos con los que se expresan los niños, así como los artistas. Los niños no son conscientes de la transmisión de ideas en su expresión plástica. El artista preconcebe la idea y la conceptualiza a partir de su expresión, aunque se puede afirmar que en los niños es su primera vía de comunicación. Las educadoras en formación deben conocer cómo leer esta información que ellos expresan en sus producciones plásticas a partir de los elementos; para lograr esto, se propone un instrumento psicográfico con otra óptica de los elementos plásticos, que permite evaluar la coordinación psicomotriz, el estado afectivo emocional y las características del entorno familiar de los niños. De esta forma, se enriquecería ese componente didáctico, tan importante, que es el diagnóstico que les permitirá a las educadoras conocer el estado del desarrollo de cada niño y poder estimular este en su máxima potencialidad, respondiendo al fin de la Educación Preescolar.</p>
Conclusiones o Resultados	<p>Con la implementación de los contenidos de estos tres elementos plásticos, con los cuales los niños se expresan libremente y sin tener conciencia que están revelando información personificada sobre su desarrollo afectivo, emocional, las educadoras tendrán un argumento más que enriquece ese diagnóstico procesal que se aplica en los círculos infantiles y en el grado preescolar, a partir de la evaluación sistemática, que revela el estado de los niños y permite planificar las acciones necesarias, para estimular este desarrollo individualizado.</p>

Referencia (completa) según Normas APA Vidal, M. (2010). La Psicografía en el desarrollo del dibujo en la primera infancia. *VARONA, Revista Científico-Metodológica*. 71-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36063556801>

Grafismo de los Niños Kadiwéu

Tipo de Documento : Artículo

Número Topográfico: <http://www.redalyc.org/html/461/46116015009/>

Ciudad: Sinaloa

Título: Grafismo De Los Niños Kadiwéu

Autor (es): José Ángel Vera-Noriega y Sonia Grubits

Año: 2010

Problema de investigación: Grafismos

Palabras claves: Grafismo, Kadiwéu, cultura, etnopsicología.

Resumen (Abstract, Descripción) El objetivo del estudio es comparar el desarrollo del grafismo de niños Kadiwéu de 3 a 9 años con los patrones descritos por diferentes autores sobre la producción de niños no indios. Se trabajó a través de talleres de dibujos, primero, con dos niños, uno de dos y otro de tres años. Posteriormente, visitando la aldea de dos a tres días, realizando trabajos analíticos durante cuatro sesiones mensuales, con un grupo de niños de 7 a 9 años, seleccionados durante dos años. Se organizaron talleres de dibujo con niños de diferentes edades. Se identificó en la producción de los niños Kadiwéu las tres fases del grafismo: garabateo, dibujos intencionalmente figurativos y la representación de objetos que se definen en sus relaciones con otros objetos. En las tres fases se resalta la identidad e influencia del trabajo en cerámica Kadiwéu, se discute desde la teoría etnopsicológica.

Referencia (completa) según Normas APA Vera, J. A., y Grubits, S. (2010). Grafismo de los niños Kadiwéu. *Ra Ximhai*, 6(3), 401-410 Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/461/46116015009/>

Procesos Socio-Afectivos Asociados al Aprendizaje y Práctica de Valores en el Ámbito Escolar

Tipo de Documento : Artículo

Número Topográfico: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99312518005>

Ciudad: Venezuela

- Título:** Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar
- Autor (es):** Petra Lúquez, Otilia Fernández y Erika Leal
- Año:** 2010
- Problema de investigación:** Socioafectividad
- Palabras claves:** Procesos socio afectivos, aprendizaje, práctica de valores, Educación Básica
- Resumen (Abstract, Descripción)** Los escenarios de violencia en la sociedad actual requieren con urgencia desarrollar procesos socio-afectivos; pues son las emociones y sentimientos puntos focales en la formación de valores. Por ello, el estudio se planteó como objetivo: explorar los procesos socio-afectivos que en el ámbito escolar pudieran estar contribuyendo con el aprendizaje y práctica de valores en los estudiantes de la II etapa de Educación Básica. Se sustentó en los aportes teóricos de Rogers (2003), Goleman (2001), Vygotsky (2000), Heller (1998), entre otros. El enfoque metodológico mixto ameritó la técnica de observación directa y registro escrito de observaciones; actuando como informantes 198 estudiantes y 6 docentes de la Escuela Básica Monseñor Godoy, ubicada en el Municipio Maracaibo. Los resultados evidenciaron en el 56,2% de las observaciones insuficiencia en los procesos socioafectivos: interacción social, autoconocimiento, autorregulación y motivación.
- Metodología** El estudio fue de tipo descriptivo porque se recogió información detallada a fin de especificar las propiedades del fenómeno a investigar. En tal sentido, se identifica con un diseño de campo, puesto que se obtienen datos en el mismo lugar donde se desarrollaron los acontecimientos, que en este caso fue el proceso pedagógico en la segunda etapa de educación básica. Es importante resaltar que los sustentos teóricos permitieron orientar el estudio a partir de categorías y sub-categorías confluyentes en una imagen representativa y configuración del fenómeno estudiado, empleándose el enfoque integrado o mixto, que consiste en análisis cuantitativo guiado por análisis cualitativo (Hernández, et al. 2006). La planta de informantes estuvo constituida por estudiantes y docentes de la II Etapa de Educación Básica, que pertenecen a la escuela Monseñor Godoy del Municipio Maracaibo del Estado Zulia, siendo un total de 198 alumnos y alumnas de los grados Cuarto, Quinto y Sexto, así como los 06 docentes encargados de dichos grados. La técnica utilizada fue la observación directa, a través del instrumento escala de estimación, con las alternativas: siempre (indica que el proceso está presente de manera continua), algunas veces (solo está presente en algunas situaciones) y nunca (no se aprecia) y se incluyó una sección libre para el registro de aquellas consideraciones complementarias importantes para el estudio. El mismo estuvo constituido por 15 ítems, organizados en categorías y sub-categorías, los cuales son representativos de procesos socio-afectivos que con regularidad se deben presentar en el aprendizaje. La información se analizó atendiendo a los pasos siguiente:
- Clasificación: Se procedió en primer lugar a organizar la información según su

frecuencia.

- Codificación: para este caso la escala establecida por las alternativas siempre, algunas veces y nunca se representó por la cuantificación de frecuencias con que se observaron los eventos, configurados en datos descriptivos.
- Tabulación: se organizaron los datos codificados a través del registro de las observaciones y se elaboró la tabla respectiva.
- Comprobación: se realizó la contrastación de los datos con el problema expuesto en la investigación y con el basamento teórico. De esta manera se realizó el análisis y discusión de los resultados.

Resultados

Respecto a la empatía, solo alguna vez (62.5%), los alumnos y alumnas toman en cuenta las necesidades de sus compañeros. Durante la realización de la observación, se evidenció que en algunos momentos cooperaban y reconocían los méritos de sus compañeros; por ejemplo, cuando lo halagaban luego de realizar una actividad. Es importante resaltar, que la empatía establece las capacidades de identificarse y comprender emociones y sentimientos de los demás. De esta manera reconociendo las emociones ajenas, el estudiante puede llegar a establecer relaciones más duraderas con las personas del entorno.

Para la sub-categoría habilidad social, en un 29% de las observaciones los estudiantes, algunas veces mantienen relaciones interpersonales armoniosas y participan en la integración grupal, no obstante, un 70.8% de las mismas reflejó en los alumnos y alumnas restricciones al expresar sus aptitudes sociales, puesto que en la relación con sus compañeros predominó la agresión verbal y física, apreciándose además comportamientos de exclusión al constituirse en equipos de trabajo

En relación al autoconocimiento el 70,8% de las observaciones reflejó en los niños y niñas conductas reveladoras de falta de confianza en sí mismos, por ejemplo, cuando la docente explicaba la actividad, en su mayoría se acercaban a preguntarle si la estaban realizando correctamente.

En cuanto a la sub-categoría autorregulación, se constató en un 66,6% de las observaciones la necesidad de autocontrol, pues el comportamiento estudiantil es indisciplinado, tanto dentro como fuera del aula. Se muestran además impacientes, impulsivos, se lanzan objetos, los cuadernos están deshojados, son violentos al momento de resolver situaciones conflictivas estando influenciados por sus compañeros al tomar una decisión. Estas evidencias difieren del señalamiento hecho por (Fernández y Extremera, 2002), cuando expresan que la autorregulación o regulación emocional implica dirigir y manejar las emociones, tanto positivas como negativas, de manera eficaz; es decir, pensar antes de actuar. En lo relativo a la motivación, un total de 13 observaciones (54%) permiten afirmar cómo a los alumnos y alumnas les cuesta tomar sus propias decisiones y expresar sus ideas de manera espontánea, además se muestran desinteresados por lo que hacen y actúan de forma negativa en momentos difíciles, es decir, son pocos participativos. Este resultado contradice el planteamiento de Goleman (2001), pues él considera que una persona motivada debe ser emprendedora y actuar de manera positiva en los momentos difíciles que se le presentan, teniendo iniciativa, compromiso y optimismo en las actividades a realizar.

Conclusiones	<p>De los procesos socio-afectivos relacionados con la actitud social que en el ámbito escolar pudieran estar asociados con el aprendizaje y con la práctica de valores en los estudiantes de la II etapa de Educación Básica, prevaleció la empatía, lo cual indica la posibilidad de mejorar las relaciones interpersonales, tan necesarias para crear climas agradables, abiertos y afectivos que garanticen el progreso de las actividades emprendidas en los ambientes educativos en pro de contribuir con la formación de valores estudiantiles.</p> <p>Por otra parte, se observó, en una tendencia mayoritaria, pocas manifestaciones en relación con la actitud personal, específicamente en procesos relacionados con: autoconocimiento, autorregulación y motivación, factores estos que pudieran ser determinantes del éxito escolar, las relaciones sociales; y constituyen el punto de partida para el desarrollo de la seguridad, el autocontrol y motivación al logro, elementos también necesarios para cultivar valores en los alumnos y alumnas, que luego ellos pondrán en práctica en su evolución personal y social.</p> <p>En consecuencia, es prioritario abogar por una formación de los docentes en el plano conceptual, procedimental y actitudinal, tendente al empleo de modelos socio-culturales que potencien el aprendizaje a partir del contexto, vivencias y relaciones interpersonales; es decir estrategias relacionadas con la afectividad; pues la capacidad para aprender está condicionada, más que de los contenidos, por el bagaje emocional que traen los alumnos. En estas situaciones, el docente proporciona el andamiaje que ayuda a desarrollar relaciones cálidas, afectuosas, más reflexivas que impulsivas y un mayor compromiso hacia su crecimiento personal.</p>
Referencia (completa) según Normas APA	<p>Lúquez, P., Fernández, O., y Leal, E. (2010). Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. <i>TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales</i>, 12(1), 63 – 78. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99312518005</p>

Aula Taller Creativo como Estrategia Didáctica para la Enseñanza Preescolar

Tipo de Documento :	Artículo
Número Topográfico:	http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/58
Ciudad:	Medellín
Título:	Aula taller creativo como estrategia didáctica para la enseñanza preescolar
Autor (es):	Klimenko Olena y Uribe Lucas
Año:	2010
Problema de investigación:	Aula taller como estrategia
Palabras claves:	Capacidad creativa, actividad psíquica creadora, enseñanza desarrollante, zona del desarrollo próximo.
Resumen (Abstract, Descripción)	El artículo presenta reflexiones sobre el fomento de la capacidad creativa en la enseñanza preescolar, derivadas del proceso de investigación, dirigida a indagar por la incidencia de la capacitación docente, orientada a estimular la

implementación de las estrategias didácticas para el fomento de la capacidad creativa en los niños en la edad preescolar. Los planteamientos del enfoque histórico cultural sobre las condiciones de formación de la actividad psíquica creadora y la enseñanza desarrollante, permiten demostrar que la enseñanza en el nivel preescolar debe ser especialmente gobernada por la creación y aplicación de las estrategias didácticas dirigidas a favorecer las condiciones para la actividad creadora de los niños, ubicada a su vez dentro de su zona del desarrollo próximo.

Conclusiones La creatividad no es una característica exclusiva de los genios. Cualquier ser humano puede llegar al nivel de la producción creativa en cualquiera de los campos simbólicos de la cultura. Para esto es necesario empezar un camino desde la temprana infancia, la época que permite sembrar un profundo interés por saber o una fascinación con un campo determinado, basado en un contacto temprano con este y acompañado por emociones positivas.

Las actividades auto determinadas, que no tienen un fin distinto al de solamente realizarlas, desarrollan en el alumno una orientación a la actividad creativa: investigar algo solo por el deseo de saber; armar formas complejas porque le apasionan los retos; querer saber sobre las estrellas porque es fascinante mirar el cielo estrellado; concentrarse horas mirando cómo sale debajo de sus manos distintas formas de la arcilla en un torno que da vueltas, etc., - todas estas experiencias dejan una profunda huella de interés por el mundo en el alma del niño.

La atmósfera del esfuerzo mental, cuando el niño está sumergido en un ambiente donde las lecturas de cuentos e historias son algo cotidiano, donde existen conversaciones entre adultos y niños con un genuino interés por opiniones de ambos, donde existe una disciplina del proceder en las actividades, donde el adulto enseña al niño a actuar con los objetos circundantes, a observar, a prestar atención, etc., - permite desarrollar el hábito de autodeterminación, disciplina de trabajo, perseverancia y orientación al logro.

Este temprano interés hacia algo en particular, acompañado inicialmente por la motivación del placer, se convierte con el tiempo en la motivación epistemológica de saber, y apoyándose en la capacidad de trabajo (esfuerzo mental), en la orientación al logro, se convierte en un motivo que permite conseguir cada vez un mayor dominio y destrezas en un ámbito determinado.

En los procesos creativos, tanto las dotaciones innatas, como los elementos del azar que acompañan a veces los descubrimientos o logros, no pueden actuar sin el ingrediente del esfuerzo, persistencia, trabajo y gran conocimiento. El impulso de persistencia y perseverancia en relación con las metas propuestas, adquirido durante los años de estudio, permite, con los años de dedicación a un propósito, perfeccionar las habilidades cognitivas y adquirir también nuevas heurísticas del pensamiento, volviéndolo más hábil, ágil y eficaz.

Los conceptos que empiezan a formarse desde la edad temprana son una base para la actividad imaginaria, que permite crear nuevas conexiones, relaciones, establecer analogías y explorar espacios desconocidos. Mientras más complejos son los conceptos, mientras más rica es la red conceptual entre ellos, mientras mayor cantidad de estas redes maneja la persona, tendrá mayor posibilidad de establecer conexiones inusuales, que rompen con las reglas establecidas. Estas

conexiones primero se establecen en la imaginación, espacio de la mente donde puede ser posible todo tipo de conexiones, y solo después se materializa la idea, se lleva a la objetivación.

El impacto que representa la educación preescolar en el fomento de la capacidad creativa del ser humano es muy importante. La etapa preescolar es donde se da inicio a muchos procesos que, con el tiempo, se convertirán en verdaderos procesos creativos personales y, tal vez, hasta culturales.

La educación preescolar, entonces, requiere de una atención especial, planteando de esta manera retos a los educadores en cuanto al diseño e implementación de estrategias pedagógicas y didácticas y, sobre todo, la preparación de los docentes como diseñadores y mediadores de las actividades de un aprendizaje creativo de los niños.

Referencia (completa) según Normas APA	Klimenko, O., y Uribe, L. (2010, diciembre) Aula taller creativo como estrategia didáctica para la enseñanza preescolar. <i>Revista Electrónica de Psicología Social «Poiésis»</i> , (20). Recuperado de http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/58
--	--

Fines y Dimensiones de la Educación

Tipo de Documento :	Artículo
Número Topográfico:	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740747003
Ciudad:	Quindío
Título:	Fines y dimensiones de la educación
Autor (es):	Restrepo Arias, Mercedes
Año:	2010
Problema de investigación:	Legislación académica
Palabras claves:	Educación, desarrollo humano, ética, política, pedagogía y didáctica
Resumen (Abstract, Descripción)	<p>Las transformaciones del pensamiento, del conocimiento y de la sensibilidad, subyacen en los fines y dimensiones de la educación, así como la búsqueda de la felicidad y el amor como un ideal del ser humano en humanidad.</p> <p>La educación se circunscribe a principios como la condición indestructible inherente al ser humano implícito en procesos de igualdad, éticos y democráticos, y, movilizadora en aprender a conocer, a hacer, a ser, a pensar, a comunicar y a convivir. Estos fines y dimensiones de la educación corresponden a sus actores: el educando, la familia, la escuela, las comunidades locales y la sociedad, quienes se acogen a normas o políticas construidas por los implicados y desarrolladas en acciones que encarnan la pedagogía y la didáctica.</p>
Cierre apertura	Renovar la capacidad de reflexión es esencial por cuanto la calidad de la educación es resultado de la confabulación y la inspiración, no del sometimiento a la exigencia. Es la composición de una componenda armónica que permite

avanzar hacia los caminos de la tranquilidad y la felicidad y hacer de las instituciones de educación verdaderos centros de excelencia, donde los académicos cumplen con el saber científico, técnico y artístico, mediante la investigación, involucrando a las personas sin distinción de raza, religión, ideología, etc.

La calidad del que hacer de estas instituciones como centros de formación en acción y reflexión con conciencia social y ecológica de los ciudadanos del mundo, debe resultar de la seriedad que sus miembros emplean en sus conversaciones cotidianas y los propósitos que la inspiran. Las instituciones de educación desaparecen cuando dejan de cumplir su labor generadora de capacidad de reflexión y conciencia de responsabilidad social y ecológica

Referencia (completa) según Normas APA Restrepo, M. (2010). Fines y dimensiones de la educación. *Sophia*, (6), 22-36 recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740747003>

El Dibujo de los Niños en el Marco Educativo de los Campos de Refugiados Saharauis de Tinduf

Tipo de Documento : Artículo

Número Topográfico: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3297627>

Ciudad: España

Título: El dibujo de los niños en el marco educativo de los campos de refugiados Saharauis de Tinduf

Autor (es): CARMEN M. COLADO

Año: 2011

Problema de investigación: Los dibujos de los campos de refugiados

Palabras claves: Educación, dibujo, refugiados

Resumen (Abstract, Descripción) El dibujo puede emplearse en el estudio de las ideas de los niños que viven en campos de refugiados. Este trabajo es el resultado de varios años de cooperación con los refugiados saharauis de Tinduf (Argelia). Con él se pretende conocer las ideas de los escolares de enseñanza Primaria acerca de la familia, los juegos y sus experiencias en España.

Objetivo El artículo que presento es una parte de una investigación más amplia, que tenía como objetivo “El conocimiento de las ideas y valores ligados a la vida y a las experiencias de los niños y niñas en los campos de refugiados de Tinduf (Argelia)”.

Conclusiones Conclusiones generales referidas a la familia:
1. El concepto de familia se refleja con bastante fidelidad en las producciones

gráficas de los escolares que realizaron en torno a este tema. Hay que señalar que, de manera relevante, fueron dibujados los padres, como progenitores y símbolos de la familia saharauí. Con menor significado fueron trazados el resto de los miembros que componen las familias. Cabe destacar que a pesar de que los padres pasan grandes temporadas fuera de casa, por razones laborales, ambos fueron representados con igual valor, lo que refleja la importancia que tienen ambos para los autores de las pruebas. Esta igualdad de géneros tiene gran interés, teniendo en cuenta que la mayoría del pueblo saharauí profesa el Islam, y que, en muchos países en los que esta religión es dominante, la subordinación de la mujer al hombre adquiere claros indicios de sometimiento de un ser humano a otro.

2. Por otro lado, y aunque parezca un poco curioso, podemos ver algunos dibujos en los que a la madre se la representa con mayor tamaño que al padre, lo que es indicio del valor simbólico y afectivo que se le concede a la mujer que carga con la responsabilidad que ha adquirido en los campos de refugiados. Desde nuestra perspectiva es un avance, ya que esa autoridad que la mujer ha adquirido, tanto en el ámbito privado como público, está afianzada, y, aunque se diera la situación por la que lucha el pueblo saharauí de volver a ser dueño de su tierra, la conquista realizada por la mujer no retrocedería.

3. Se considera el Islam como una forma de vida, de ser y de hacer las cosas, a pesar de que en los campamentos de refugiados saharauís los extremismos islámicos no se encuentran. En este punto hay una clara diferencia con nosotros los europeos que hemos interiorizado que la religión es algo privado, separado de lo público.

4. La expresión de los valores religiosos que emanan del Islam queda claramente reflejada en los dibujos, puesto que al ser un instrumento de investigación visual, sus rasgos más visibles aparecen plasmados en las diferentes formas de vestir a los personajes y de representar las actividades en función del sexo. Lo expuesto se reafirma en las respuestas dadas en las entrevistas llevadas a cabo, tanto en las familias españolas como saharauís, y en la observación directa que como investigadora he plasmado a través del diario. Relacionado con el punto anterior, habría que manifestar que las familias saharauís transmiten sobre el Corán la idea de ser un todo, es decir, para ellos su libro religioso por antonomasia es el guía de sus interpretaciones de la realidad y de sus comportamientos. Todo esto, las familias españolas lo han podido observar, a través de los hábitos de los niños saharauís, sean por sus rezos o en la elección de sus alimentos que deben comer y los que tienen prohibidos.

Conclusiones referidas a los juegos:

1. Los juegos por los que muestran mayor interés los niños y niñas saharauís son los practicados al aire libre, entre los que destacan: el fútbol y el voleibol. Ambos son practicados por chicos y chicas desde las edades más tempranas, pudiéndose observar una disminución de su práctica y representación en edades más avanzadas por parte de las chicas. El que estos dos juegos o deportes tengan predominancia puede entenderse por ser colectivos, necesitar muy pocos elementos para ejecutarlos y que el espacio que necesitan nos les ofrece problemas.

2. En edades avanzadas, a las chicas se le atribuyen otros juegos como la comba o la goma de saltar, que son presentados por gran cantidad de chicas en los dibujos, pero en ningún caso por chicos. Es la fase de separación de las actividades de tipo lúdico, rasgo que también podemos ver en nuestro país.

3. En líneas generales, los juegos practicados al aire libre en España coinciden con los que los niños practican en los campamentos de refugiados, teniendo en cuenta ciertas limitaciones para los escolares saharauis, por el contexto en el que se encuentran.

4. Hay que señalar que cuando los niños saharauis visitan nuestro país se interesan además por otro tipo de juegos que en los campamentos no pueden practicar. Son los relacionados con las nuevas tecnologías: el ordenador, la videoconsola, el patinete o cualquier juego desarrollado en el agua. Esto se ha podido ver a través de los dibujos realizados y por la propia observación como investigadora.

Conclusiones referidas a sus concepciones de España:

1. Los niños saharauis se ven altamente influenciados en su estancia en nuestro país, especialmente, en lo que respecta a juegos, representación de paisajes y de escenas propias de sus vivencias durante los meses de verano. Al ser durante en verano cuando visitan nuestro país, se puede observar en gran parte de sus dibujos elementos como las piscinas o el mar, elementos que generan unas experiencias que no podrían ser vividas si vinieran en otras épocas del año.

2. Los elementos que más les sorprenden de nuestro país son: el agua, las grandes construcciones (nuestras viviendas y la distribución de las mismas), las calles, así como la vegetación. Hay que destacar que los niños saharauis que viajan al norte de España dibujan de una manera muy significativa todo lo relacionado con la abundante vegetación con la que se encuentran. Es decir, representan de manera relevante en sus dibujos: paisajes montañosos, árboles y ríos cerca de las casas, en realidad todo aquello que nunca conocerían en los campamentos si no hubieran tenido la posibilidad de salir fuera.

Referencia (completa) según Normas APA	Colado, C. (2010). El dibujo de los niños en el marco educativo de los campos de refugiados Saharauis de Tinduf. <i>Arte, Individuo y Sociedad</i> , 22(2), 33–48. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3297627
--	--

Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria.

Tipo de Documento :	Artículo
Número Topográfico:	http://rieoei.org/3988.htm
Ciudad:	España
Título:	Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria.

- Autor (es): Javier Argos González, María Pilar Ezquerro Muñoz y Ana Castro Zubizarreta
- Año: 2011
- Problema de investigación: Transición de preescolar a primaria.
- Introducción
- En los últimos años, se ha producido un incremento en el interés por escuchar la voz del niño y su perspectiva dentro del ámbito educativo. Se entiende esta participación activa como fruto de la nueva concepción existente sobre la infancia. Este nuevo concepto de infancia emergente, presenta al niño como un actor social de pleno derecho, en vez de un sujeto pasivo dentro de la sociedad. Esto implica que los niños sean considerados como individuos competentes, miembros fuertes y poderosos de la sociedad (Bruner, 1996; Dahlberg, Moss & Pence, 1999) y como personas capaces, expertos en sus propias vidas y poseedores de conocimientos e intereses.
- El ubicarnos en este nuevo marco provoca que la infancia comience a ser considerada digna de estudio al mismo nivel que se le venía concediendo a los estudios en los que participaban padres y educadores. (James & Prout, 1990; Corsaro & Molinori, 2000; Christensen & James 2000; Lloyd-Smith & Tarr, 2000; O' Kane, 2000).
- Escuchar la voz del niño en la investigación, amplía la visión que el investigador tiene de la realidad educativa, teniendo en cuenta que siempre ha sido una voz silenciada frente a la visión y perspectiva hegemónica de los agentes educativos adultos, tanto familiares como escolares.
- Además, no podemos obviar que recoger la voz del niño supone reconocer, tal y como manifiestan Clark & Moss (2001), que en muchas ocasiones los adultos tenemos una limitada comprensión de las vidas y experiencias que le afectan pues, tal y como señala Punch (2002), el adulto debe reconocer su incapacidad para participar plenamente en los mundos sociales e imaginarios de los niños, ya que nunca podrá regresar a la infancia.
- Con el objetivo de disminuir el sesgo de la visión adulta, la Convención de los Derechos de la Infancia de Naciones Unidas de 1989, reconoce el derecho de la infancia a participar en las decisiones que afectan a su vida y a poder expresar su propio punto de vista. En los artículos 12 y 13 de la Convención, se destaca que el niño debe ser escuchado y respetado, lo que no significa •y no podemos olvidarlo• que se le otorgue el derecho a decidir o a anular la decisión de los demás. Aunque han pasado dos décadas desde la referida Convención, la existencia de estudios que recojan la visión o perspectiva infantil sigue siendo minoritaria. Consideramos que el aumento de estas investigaciones desde el campo social y educativo ayudará a cambiar la visión que se tiene de la infancia, posibilitando que se confiera al niño el papel de agente social, participante de pleno derecho y coinvestigador (James & Prout, 1990; Christensen & Prout, 2002; Bourdillon, 2004).
- Objetivos
- Nuestro propósito es efectuar un acercamiento al estudio de la transición educativa entre las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria, tratando de recoger la mirada, de escuchar la voz de los pequeños que son, en definitiva, los verdaderos protagonistas de estos procesos de transición.

Pensamos que la participación de los niños en el estudio puede ampliar la visión que el investigador tiene de esta problemática pedagógica, posibilitando, de este modo, una mejora de los procesos de transición entre las etapas educativas anteriormente referidas.

Esperamos que, a raíz de esta experiencia, podamos generar en un futuro buenas prácticas que recojan las aportaciones de todos los implicados en este proceso de transición.

Metodología Para tal fin, hemos iniciado en dos centros educativos un estudio piloto de carácter exploratorio, utilizando el método del dibujo-conversación. Cada uno de ellos cuenta con dos unidades destinadas a niños de cinco años. El primer centro, al que llamaremos A., tiene ubicadas las unidades de Educación Infantil y de Educación Primaria en dos edificios diferenciados, mientras que el segundo, al que a partir de ahora denominaremos B, ubica las unidades de ambas etapas en el mismo edificio aunque en diferente piso.

Seleccionamos el método del dibujo-conversación ya que consideramos el beneficio que podría entrañar el combinar dos métodos que entendemos como complementarios y que pueden ayudarnos a potenciar la participación infantil en un tipo de investigación como la que nos ocupa.

Partimos de las conversaciones con niños, en las que los pequeños apelan a sus estrategias comunicativas construyendo significados en colaboración, donde las comprensiones individuales y colectivas se vuelven más complejas gracias a las contribuciones sucesivas de las diferentes personas (Borzzone y Rosemberg, 2000). Es un método rico pero complejo para el adulto ya que debe de ser capaz de no protagonizar ni dirigir las conversaciones con los niños, conversaciones que proporcionan información amplia y diversa a partir de un tema propuesto sobre el que hablar.

El hecho de reconocer que los niños saben mucho más de lo que sus respuestas orales nos sugieren hace que combinemos este método con el del dibujo, utilizado como medio para alentar a los niños a comunicarse de manera efectiva, sin la fuerte dependencia de las habilidades verbales y de alfabetización (Young y Barrett, 2001; Dockett y Perry, 2005), y como medio para ayudar a los niños a "hacer visibles sus pensamientos a los demás", a expresar sus experiencias, pensamientos, sentimientos y opiniones. (Robertson, 2000; Dockett y Perry, 2005). Un aspecto a destacar de este método es que el niño realiza una actividad conocida para él y que ha desarrollado con anterioridad tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

Conclusiones Nos encontramos en tiempos de una modernidad líquida (Bauman, 2005), donde el individualismo imperante hace que convivamos con desconocidos con los que no tenemos intención ni necesidad de tratar. La investigación educativa con niños y no sobre niños, supone una respuesta alternativa ante lo que sucede en el macro contexto en el que nos desenvolvemos, donde "el otro", en nuestro caso el niño, cuestiona con su presencia el conocimiento que tiene el adulto de la infancia y la comprensión recíproca que el "yo" tiene con el "otro".

La posibilidad de escuchar directamente la voz del niño supone afrontar una incertidumbre que ayudará a romper inercias y a tener en cuenta y conocer en profundidad a la infancia. Entendemos que la investigación con niños puede ser

empleada también como un medio para conseguir uno de los retos educativos que Bauman (2007), identifica en nuestro contexto: el de formar ciudadanos capaces de recuperar el espacio público del diálogo y sus derechos democráticos para poder participar en la sociedad y, de esta forma, poder controlar su futuro. La investigación educativa con niños posibilita el inicio de una nueva concepción de la infancia amparada por la Convención de los Derechos de la Infancia de las Naciones Unidas, (1989) que otorga al niño la posibilidad de ser escuchado y, específicamente en la investigación educativa, el deber por parte del investigador de recoger la perspectiva infantil. Este hecho no está exento de dificultades y desafíos para el investigador. Así, los dilemas éticos en torno a aspectos relacionados con la investigación, el consentimiento informado, la selección de la muestra, los criterios de exclusión e inclusión configuran algunos de los contenidos más debatidos por parte de los investigadores que afrontan esta compleja tarea. Nuestro interés se ha centrado no sólo en la exposición de los mismos sino también, en la muestra de un primer estudio exploratorio que recoge la visión infantil sobre la transición educativa de Educación Infantil a Educación Primaria a través de la técnica del dibujo-conversación. Métodos tradicionales e innovadores están al servicio del investigador. No hemos de caer en el reduccionismo de pensar que los métodos nuevos eliminarán el uso de los ya conocidos, en una sobrevaloración del presente frente a tiempos pasados. En realidad, no es tan importante el método a utilizar como el uso que el investigador haga del mismo. La actitud del investigador hacia el método seleccionado puede provocar tanto que un método tradicional se convierta en un método que involucre a la infancia en la investigación educativa, como que un método innovador restrinja la participación infantil. Poder recoger la visión del niño en relación a temas que le afectan ayuda a tener una visión más completa de la realidad estudiada, pudiendo reducir el sesgo de estudios que recogen en exclusividad la perspectiva adulta. Esto implica constatar que el conocimiento acerca de los niños es incompleto si no se tienen en cuenta los conocimientos que los propios niños tienen de sí mismos. Los estudios que recogen la voz del niño no sólo le capacitan en su rol de agente social participativo y competente sino que sus aportaciones sorprenden a los propios investigadores recogiendo experiencias, intereses, preocupaciones y demandas a las que nunca se hubiera podido responder ni comprender, ya que no eran expresadas y si este acto se daba, no eran escuchadas. A su vez, este hecho abre la posibilidad de poder adecuar diferentes programas educativos, adaptándolos a las necesidades reales percibidas por el niño y no sólo a lo que piensa el adulto que necesita la infancia. Para finalizar, apuntar tan sólo que nos encontramos ante un ámbito de investigación escasamente desarrollado a nivel internacional, pero que comporta un enorme potencial en la práctica pedagógica, que no puede pasar inadvertido por los investigadores educativos.

Referencia
(completa)
según Normas
APA

Argos, J., Ezquerro, M.P., y Castro, A. (2011, enero). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (54). Recuperado de <http://rieoei.org/3988.htm>

La Socioafectividad en la educación desde la complejidad

Tipo de Documento :	Artículo
Número Topográfico:	https://www.academia.edu/6386812/La_socioafectividad_en_la_educaci%C3%B3n_desde_la_complejidad
Ciudad:	Barranquilla
Título:	La socioafectividad en la educación desde la complejidad
Autor (es):	Myriam Castillo Hernández
Año:	2011
Problema de investigación:	La socioafectividad
Palabras claves	Socioafectividad, Educación, Desarrollo, Estudiantes.
Resumen	<p>La socioafectividad es una relación de interdependencia entre los seres humanos que viven en comunidad. Tomando en cuenta que las instituciones educativas son los lugares donde los niños y jóvenes permanecen más tiempo y, ante la problemática de relaciones interpersonales que se presenta en ellas, la educación debe propender por el desarrollo multidimensional del ser humano. Para ello, las relaciones sociales y afectivas son fundamentales, ya que ejercen influencia sobre las otras dimensiones.</p> <p>Desde que las disciplinas empezaron a crearse, el conocimiento se fragmentó, y los aspectos sociales y afectivos fueron apartados de los fines de la educación. Para la formación de la nueva sociedad se requiere de una visión interdisciplinaria, que integre los conocimientos y saberes pertinentes, pero también la socioafectividad.</p>
Referencia (completa) según Normas APA	Castillo, M. (2011). La socioafectividad en la educación desde la complejidad. <i>Educación y Humanismo</i> , 13(21), 129-146 Recuperado de https://www.academia.edu/6386812/La_socioafectividad_en_la_educaci%C3%B3n_desde_la_complejidad

¿Dónde está la margarita? Posibilidades de la condición humana en edad preescolar

Tipo de Documento :	Trabajo de grado Maestría en Educación
Ciudad:	Manizales, Colombia
Título:	¿Dónde está la margarita? posibilidades de la condición humana en edad preescolar
Autor (es):	Paola Andrea Gaviria Velásquez Carmen Elena Marín Congote
Año:	2011
Problema de investigación:	Condición humana en el preescolar

Resumen ¿Dónde está la margarita? Posibilidades de la condición humana en edad preescolar, es una obra producto del proceso de investigación desarrollado en la Maestría en Educación, la cual gira alrededor de un interrogante radical sobre los desarrollos de humanidad en edad preescolar. Al interior de la obra se transita por una serie de momentos, acompañados por la ronda ¿Dónde está la margarita? Los cuales a manera de metáfora orientan la investigación. La racionalidad abierta, crítica y compleja de la Maestría ilumina esta investigación de manera que se realiza a partir de las posibilidades del principio dialógico, donde convergen diferentes realidades para ser entendidas a la luz de las nuevas exigencias del mundo. El ser humano en su proceso de evolución y desarrollo sufre cambios tanto físicos como comportamentales y emocionales los cuales son abordados por diferentes ciencias que han centrado sus estudios en estos factores, tomando al hombre como centro de su indagación, aportes que son retomados por la educación a fin de contribuir con la formación del ser humano, como ser integral. En este trabajo investigativo se hace un recorrido por el triaje Sujeto, políticas educativas y formación, para llevar a la condición humana como base de los procesos educativos de enseñanza - aprendizaje, dándole a la investigación un carácter social desde el ámbito educativo, orientada a la transformación social.

Referencia (completa) según Normas APA Gaviria, P., & Marín, C. (2011). *¿Dónde está la margarita? Posibilidades de la condición humana en edad preescolar*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia.

La explicación: construcciones orales de los niños y las niñas en las aulas de preescolar

Tipo de Documento : Artículo

Número Topográfico: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817205>

Ciudad: México

Título: La explicación: construcciones orales de los niños y las niñas en las aulas de preescolar

Autor (es): Claudia Acosta Jiménez Milena Lancheros Cuesta

Año: 2012

Problema de investigación: Las explicaciones de los niños

Palabras claves Oralidad, lenguaje oral, actividad, discursiva, explicación.

Resumen Hablar del lenguaje oral en el ámbito escolar exige una reflexión profunda frente a cómo son abordados estos procesos en las aulas, las cuales son un espacio donde se desarrollan diferentes actividades discursivas. La lengua oral impregna sustancialmente la vida escolar y cumple diversas funciones como: regular la vida social de la escuela, aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir y a relacionarse con la literatura. De esta manera, el lenguaje oral constituye la base esencial sobre la cual se construyen distintas

actividades discursivas que favorecen sustancialmente la vida social.

Por lo anterior, nos dimos a la tarea de revisar y reflexionar en torno a la forma como planeábamos y organizábamos el trabajo pedagógico sobre el lenguaje oral en nuestras aulas, enfatizando en la explicación.

El objetivo de la investigación *La actividad discursiva oral de la explicación con niños y niñas de preescolar* fue generar una propuesta pedagógica que permitiera abordar la actividad discursiva oral de la explicación en niños de preescolar desde una perspectiva pragmática en interacciones dentro y fuera de las aulas con estudiantes, a partir de proyectos pedagógicos. Estos proyectos posibilitaron una mayor interacción entre nosotras como docentes y los niños, teniendo en cuenta las etapas de la investigación acción pedagógica: la planeación, acción, observación y reflexión constante de nuestro accionar pedagógico.

Resultados Se privilegia que el niño construya su propia voz para participar en la vida escolar y social, apropiándose de elementos, como el reconocimiento del otro, de su voz, de pedir la palabra, de guardar silencio activo mientras que otro habla y descubrir el maravilloso mundo de la palabra

La transformación de nuestras prácticas pedagógicas hacia la implementación de espacios donde se les permita a los niños hablar, escuchar, ser escuchados, interactuar con sus compañeros y docentes, verbalizar sus ideas, expresar sus inconformidades, solucionar diferentes conflictos y construir conceptos.

El aula es un espacio de interés para los niños, puesto que por medio de los proyectos pedagógicos se orientan temas propuestos y elegidos por ellos, los cuales los motiva a investigar, indagar, cuestionar y explicar.

En el aula se construye un clima de respeto por el otro, interacciones equilibradas entre la docente/niño y niño/niño, permitiéndoles enriquecer sus experiencias a partir de sus conocimientos previos, los cuales se transforman y retroalimentan con las diferentes situaciones presentadas en el aula.

La propuesta didáctica sobre la oralidad es de esta manera objeto de planeación rigurosa y sistemática en proyectos pedagógicos. Su finalidad es transformar nuestras aulas, en un ambiente para la escucha, para la creación de textos (orales y escritos) con sentido y significado para cada uno de los niños y la apropiación de la actividad discursiva oral de la explicación.

Referencia Acosta, C., y Lancheros M. (2012) La explicación, construcciones orales de los
(completa) niños y de las niñas en las aulas de preescolar. *Infancias Imágenes*, 11(2)
según Normas 74-78. Recuperado de
APA <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817205>

Estrategias para estimular el dibujo en los estudiantes de educación inicial

Tipo de Documento : Artículo

Número Topográfico: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142012000300009

Ciudad: Caracas, Venezuela

Título: Estrategias para estimular el dibujo en los estudiantes de educación inicial

Autor (es):	Mujica Jiménez, Arturo Saúl
Año:	2012
Problema de investigación:	Estimulación del dibujo
Palabras claves	Educación inicial; dibujo infantil; estrategias pedagógicas; creatividad
Resumen	Los docentes de educación inicial, en su afán de ayudar a los pequeños a desarrollarse como seres independientes y exitosos, se formulan interrogantes a la hora de estimular sus capacidades dibujísticas o creativas dentro del aula. El trabajo intenta responder algunas de las preguntas más frecuentes, por lo cual propone a los docentes una serie de estrategias pedagógicas para mejorar el disfrute del dibujo en los estudiantes de educación inicial. La investigación se fundamenta en la revisión documental de las referencias relacionadas a la problemática planteada y la experiencia del autor en el área de estudio. Se describen las principales acciones pedagógicas con el apoyo de la teoría de la doctora Edwards (1984). La importancia del trabajo radica en simplificar las estrategias a seguir por los docentes, con el fin de garantizar el disfrute infantil del dibujo como herramienta natural de expresión.
Metodología	El presente estudio se enmarca dentro del paradigma cualitativo dentro del campo de las Ciencias Sociales, y se fundamenta en una investigación documental de tipo descriptiva. Para abordar el problema investigativo se realizó una indagación documental de las referencias relacionadas con la temática planteada. Con base en la información obtenida y la experiencia docente del autor, se procedió a analizar la teoría necesaria para darle respuesta a las interrogantes del problema, corroborando cada afirmación con las fuentes consultadas.
Resultados	Desde los primeros dibujos realizados en las piedras, conocidos como petroglifos, y las hermosas pinturas geométricas hechas en las cavernas por los pobladores del territorio venezolano antes de la llegada del conquistador español, hasta los sorprendentes efectos logrados por las computadoras contemporáneas, el dibujo ha sido visto fundamentalmente como una forma de expresión, como la capacidad para transferir en imágenes las ideas, sucesos o cosas de un individuo o comunidad. La principal motivación del ser humano para grabar una línea sobre la superficie sigue siendo la maravilla de crear algo nuevo y disfrutar el resultado, para luego nombrarlo y ser reconocido por otros como propio, casi como un hijo entrañable. En las manos de un niño, el lápiz adquiere la voluntad de producir los más hermosos garabatos, monigotes, personajes y monstruos jamás vistos. La poderosa inventiva infantil le imprime singular fuerza a la línea, al trazo y la mancha. El experimento, el ensayo, el atrevimiento, la búsqueda el juego, el deseo de encontrar, no le permiten al niño desmayar en su firme voluntad de ennegrecer la hoja, de dejar su huella y, sin muchos apuros, es capaz de abandonar su dibujo y continuar con otro juego. Efectivamente, el dibujo es una de las formas lúdicas de relación con su entorno. El niño juega a la línea, la disfruta y teje con ella la más hermosa estructura, y

refleja en ella también su propia ruta hacia la madurez.

Conclusiones La difícil tarea de los educadores consiste en ayudar al estudiante a disfrutar del conocimiento, a gozar de la libertad dentro de las normas, a cultivar el espíritu, en fin, a desarrollar todo su potencial como ser humano.

De este gran esfuerzo se obtiene un ciudadano feliz de ser venezolano, de vivir en una patria hermosa y acogedora, a la cual le dará lo mejor de sí con su trabajo. En el proceso de crecer, el dibujo se convierte en una especie de confidente, en un diario de imágenes maravillosas para narrar la vida transcurrida. El arte está llamado a ser testimonio cultural, por eso, quien hace dibujo, pintura o cualquier expresión artística, se convierte en una parte de la historia del país. Su obra hará revivir la conciencia de pertenencia a una tradición milenaria de creadores y se incorporará a ésta, acrecentando su patrimonio. Por tal motivo, todos los esfuerzos por hacer de los pequeños y jóvenes unos seres creativos, habrá valido la pena.

Referencia (completa) Mujica, A. (2012). Estrategias para estimular el dibujo en los estudiantes de educación inicial. *Revista de Investigación*, 36(77), 147-164. Recuperado según Normas APA de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142012000300009

La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño

Tipo de Documento :	Artículo
Número Topográfico:	Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538016
Ciudad:	Mérida, Venezuela
Título:	La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño
Autor (es):	Puleo Rojas, Elda Marisol
Año:	2012
Problema de investigación:	Dibujo infantil
Palabras claves	Evolución del dibujo, estimulación, expresión.
Resumen	La presente investigación tuvo como propósito indagar las características evolutivas del dibujo en niños del contexto sociocultural merideño actual. El estudio se centró en el enfoque cualitativo, apoyado en la investigación de campo y documental, para lo cual se recolectaron dibujos libres elaborados por niños de 1 a 6 años de edad, en diferentes instituciones de la ciudad de Mérida, y se interpretaron de acuerdo a las características propuestas por Lowenfeld (1961). Se demuestra que la secuencia en que suceden las etapas de la evolución del dibujo es idéntica a la expuesta por Lowenfeld, con la variante de que el tiempo en que ocurren dichas etapas es más breve, debido a que el niño en la actualidad tiene mayor estimulación por parte del entorno.
Objetivos	General: Comparar las características del dibujo de niños(as) seleccionados en

institutos de Educación Inicial de la ciudad de Mérida, en edades comprendidas entre 1 y 6 años, con las características del dibujo infantil expuestas por Lowenfeld (1961).

Específicos:

Conocer las características de los dibujos de los niños(as) entre 1 y 6 años de edad en el contexto sociocultural merideño actual.

Fundamentar la importancia del dibujo infantil entre los 1 y 6 años de edad.

Describir las etapas del desarrollo creativo del niño(a) entre los 1 y 6 años de edad expuestas por Lowenfeld (1961).

Interpretar los dibujos obtenidos a través de la investigación, de acuerdo a características específicas, basadas en los aportes de Lowenfeld (1961).

Metodología

Por las características de esta investigación, la cual está referida a realizar un análisis comparativo de dibujos infantiles en niños(as) de la ciudad de Mérida (1 a 6 años de edad) en la actualidad, se estableció que el estudio es una investigación de campo y documental dentro del nivel descriptivo, tomando en consideración el análisis cuantitativo y cualitativo.

Para llevar a cabo la recolección de la información se elaboró un instrumento de recolección de datos, el cual estuvo conformado por una serie de características correspondientes a las etapas evolutivas del gesto gráfico del niño(a) en el nivel inicial, y de esta manera analizar y conocer las características de las producciones gráficas de los individuos que conformaron la muestra.

Conclusiones

Viktor Lowenfeld realizó un estudio muy amplio, claro y sistemático con respecto al dibujo infantil, enfatizando y destacando que éste es un proceso que ocurre paulatinamente, dependiendo de la madurez de ciertos factores como el desarrollo motor, perceptivo, intelectual, social y emocional de cada niño(a). De esta manera, el estudio realizado por Lowenfeld constituye un valioso aporte tanto para padres, adultos significativos y docentes en lo que a educación inicial se refiere. Por tanto, tomando como punto de partida el valioso aporte de Lowenfeld, se pudo evidenciar en esta investigación que la secuencia en que suceden las etapas del desarrollo creativo en los niños(as) de nuestro entorno merideño es idéntico con respecto a lo expuesto por Lowenfeld (1961), aun cuando las variaciones encontradas se refieren al tiempo cronológico en que ocurren dichas etapas. Pero si bien se ha observado que los límites de edades, han descendido con respecto a las etapas que menciona Lowenfeld (1961), lo que antes era frecuente para el niño(a) de 7 años de edad, ahora lo es entre los de 5, el orden de sucesión de las diversas etapas del desarrollo creativo, continúa siendo el mismo. El niño(a) de nuestros tiempos tiene una mayor estimulación por parte del entorno, ya que éste le da la oportunidad de interactuar con más recursos, permitiéndole desarrollar procesos de observación, manipulación, exploración desde temprana edad, despertando así todos los sentidos por la riqueza de experiencias sensorio-perceptivas, tanto en los hogares como en la escuela. En este punto es menester tomar en consideración los nuevos cambios curriculares con respecto a la educación inicial vigentes desde el año 2005, donde actualmente el niño(a) tiene la oportunidad de ingresar a la escuela desde la edad maternal, permitiéndole acceder a un cúmulo de experiencias nuevas que facilitan su óptimo desarrollo. Aunque se

consideran las etapas del desarrollo creativo como diferentes pasos en la evolución del arte, resulta en algunas ocasiones difícil decir dónde finaliza una etapa y comienza la otra. Puesto que no todos los niños(as) pasan de una etapa a otra al mismo tiempo y en la misma época, debido a que no sólo la influencia externa es el factor determinante de la evolución del dibujo, sino también el grado de maduración de cada niño(a) caracterizado por la destreza, la coordinación óculo manual y el control emocional. Igualmente a este respecto resulta necesario destacar que los adelantos que han venido sucediendo en relación a las características del dibujo desarrolladas por Lowenfeld (1961) y el niño(a) en la actualidad se debe también en parte a los cambios que se han sucedido en el entorno y la necesidad de adaptarse al medio para poder desenvolverse. En estos días se han dejado atrás algunos mitos que perjudicaban el desarrollo del niño(a), por ejemplo, el uso de manoplas en los primeros meses de vida, para evitar incidentes, están siendo desechados, permitiéndole al niño(a) desenvolverse sin ataduras y explorar el mundo externo desde el nacimiento. El dibujo es un producto, donde el niño(a) ha puesto de manifiesto al adulto su nivel madurativo y su capacidad de razonamiento, sin embargo, se debe tener presente que no sólo se valora el producto sino también el proceso por el cual ha tenido que pasar para llegar al grafismo final. Aunque para el niño(a) sea un elemento importante el producto obtenido, siente gran satisfacción durante su realización, es decir, durante el proceso. Al término de este trabajo de investigación, y considerando la experiencia docente, se puede decir que el hecho de dibujar resulta de gran importancia para el niño(a), ya que constituye un medio socialmente admisible para comunicarse y expresarse con el mundo externo, donde no busca reproducir sino representar de manera gráfica sus vivencias. Por lo tanto, es necesario no quedarse simplemente en la superficialidad del dibujo, sino que se debe considerar todo lo que éste involucra como reflejo del desarrollo integral del niño(a); sin olvidar que el ambiente en el cual el niño(a) vive, crece y se desenvuelve, pueden influir en dicho desarrollo. No obstante, a medida que se fue desarrollando la investigación, surgió la inquietud en relación a que siendo el dibujo tan significativo en el desarrollo de niño(a) y, presentando notables avances con respecto a los estudios realizados varias décadas atrás, en algunas ocasiones es tomado tan “ligeramente”; y muchas veces el entorno donde se encuentra inmerso el niño(a) limita su creatividad y expresividad. De esta manera, el presente estudio deja una fuente informativa para los docentes y un campo a los investigadores para indagar otros tópicos que puedan influir en el desarrollo creativo del niño(a).

Referencia
(completa)
según Normas
APA

Puleo, E. M. (2012). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere*, Enero-Abril, 157-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538016>

La creatividad en el aula

Tipo de Documento :	Artículo
Número Topográfico:	http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/index.php/revista-unimar-no-59/807-la-creatividad-en-el-aula
Ciudad:	Pasto, Nariño
Título:	La creatividad en el aula
Autor (es):	Jessica Andrea Bejarano Chamorro
Año:	2012
Problema de investigación:	La creatividad en la dimensión socioafectiva.
Palabras claves	Creatividad, dimensión socio-afectiva, estrategias pedagógicas, rol del maestro, rol del estudiante.
Resumen	<p>¿Cómo desarrollar la creatividad en el aula? Para responder a este interrogante, se toma en cuenta la metodología cualitativa con el enfoque histórico hermenéutico y el análisis e interpretación por matrices categoriales; este paradigma metodológico permite inferir para motivar cambios relacionados con actitudes y aptitudes de los estudiantes durante el aprendizaje no sólo para establecer, medir o cuantificar la creatividad del estudiante por medio de un test como se ha desarrollado en estudios anteriores.</p> <p>De tal manera, la presente investigación busca comprender cómo el desarrollo de la creatividad por medio de estrategias pedagógicas aplicadas en el aula de clases, puede contribuir a la dimensión socio-afectiva de los estudiantes en el curso de Epistemología. Para ello, el ámbito en el cual se desarrolla el proceso investigativo es el universitario, particularmente, el segundo semestre del programa de Trabajo Social de la Universidad Mariana, durante el periodo académico agosto – diciembre de 2012.</p>
Conclusiones	<p>En el proceso de investigación se pudo evidenciar en primera instancia la identificación de las características actitudinales y aptitudinales creativas presentes en los estudiantes, donde se observó que las respuestas coinciden en ver a la creatividad como la posibilidad de crear cosas, incluso generar nuevas ideas utilizando para ello la imaginación; a su vez los estudiantes se sienten creativos cuando desarrollan su imaginación para resolver problemas de la vida cotidiana, cuando hacen que la vida sea menos monótona y aburrida, teniendo como resultado el poder soñar, ser alegres y mostrarse ante los demás como son realmente. Por lo anterior, se puede deducir que los estudiantes tenían ideas acerca de la creatividad, pero, todas las respuestas se asemejaban con ilusión e imaginación, más no a través de la educación como parte de la formación, donde ellos desarrollan actitudes y aptitudes para la vida, que pueden llevar a que sean mejores en cuanto ser más seguros de sí mismos; frente a esto, la aplicación de estrategias pedagógicas en el aula, ayudó a que los estudiantes tuvieran la oportunidad de transformar su pensamiento y su actuar desde las dimensión socio-afectiva, desarrollando la creatividad en el curso impartido. Otra de las contribuciones más importantes de la investigación, se encuentra en</p>

que es posible estimular la creatividad en los procesos educativos a partir de la aplicación de estrategias pedagógicas, para lo que el docente juega un papel fundamental en los procesos de motivación, acompañamiento y evaluación, generados en el aula de clase.

Desarrollar la creatividad implica un cambio de paradigmas en la forma de enseñar y aprender, y por ello el estudiante y el docente deben redefinir su rol. Si bien es cierto que el docente juega un papel fundamental para estimular el potencial creativo de los estudiantes, éste no es posible sin que el primero tome conciencia de su aprendizaje y la necesidad de utilizar la creatividad para el desarrollo de acciones cotidianas.

Se debe reconocer que en el terreno educativo y particularmente en los procesos de enseñanza – aprendizaje, no se puede encajar a todos los estudiantes bajo un mismo molde, y menos, cuando se trabaja la creatividad, pues no es posible que marchen de la misma manera, ya que sus potencialidades y habilidades dependen de una multiplicidad de factores.

La creatividad es un proceso individual, y es claro que su desarrollo contribuye no sólo al afianzamiento de la seguridad en los estudiantes para tomar decisiones y para mejorar su proceso de aprendizaje, sino que optimiza las relaciones interpersonales. Gracias a la creatividad, se puede afrontar las tareas cotidianas, hacer frente a los problemas, así como lograr aprender, superando los obstáculos y dificultades.

Referencia (completa) según Normas APA	Bejarano, J. A. (2012). La creatividad en el aula. <i>Unimar</i> , (59) 105-117. Recuperado de http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/index.php/revista-unimar-no-59/807-la-creatividad-en-el-aula
---	--

Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos

Tipo de Documento :	Artículo
Número Topográfico:	http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S165792672014000200019
País	Chile
Título:	Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos
Autor (es):	Christian Berger Pilar Álamos Neva Milicic Lidia Alcalay
Año:	2013
Problema de investigación:	Dimensión socioafectiva y rendimiento académico
Palabras claves	Aprendizaje socioemocional, rendimiento académico, clima social escolar.
Resumen	El presente estudio respalda la creciente evidencia empírica sobre la relación entre la dimensión socioemocional y el rendimiento académico. Mediante análisis de correlación y regresión se testeó en estudiantes chilenos de

educación básica la asociación entre el rendimiento académico y las dimensiones individual (autoestima y bienestar socioemocional) y contextual (percepción del clima social escolar) del aprendizaje socioemocional. Bienestar socioemocional y percepción del clima social escolar respecto a relaciones de pares y lugares de la escuela, mostraron una relación significativa con el aumento en el desempeño académico. Los hallazgos son discutidos en términos de sus implicancias para la práctica educativa y para futuras investigaciones.

Resultados

En primer lugar, se presentan descriptivos por género para las variables del estudio. Las mujeres presentaron mejor rendimiento académico en ambas mediciones. Asimismo, las mujeres presentaron una mejor percepción del clima escolar relacionado con los lugares de la escuela. Como puede observarse en la Tabla 2, todas las variables socioemocionales se relacionaron positivamente con rendimiento académico así como entre ellas. La única excepción fue la ausencia de asociación observada para la percepción del clima en la relación con los profesores y de la escuela en su globalidad.

Los mismos análisis por género mostraron diferencias solo para las asociaciones entre la autoestima reportada por el profesor y la percepción del clima en la relación con los profesores (significativa solo para mujeres), y entre la autoestima reportada por el profesor y la percepción del clima en la relación con los lugares (significativa solo para hombres).

Luego, se realizó un análisis de regresión lineal para observar el efecto de las variables socioemocionales sobre el rendimiento académico en la segunda medición, controlado por el rendimiento académico en la primera medición. En dichos análisis se controló por género, considerando las diferencias observadas. En el paso 1 se incluyó el rendimiento en la primera medición y el género como predictores del rendimiento en la segunda medición. En el paso 2 (método *forward*) se incluyeron todas las variables socioafectivas estudiadas. Como se observa en la Tabla 3 el rendimiento académico es altamente estable a lo largo de un semestre. Al incluir las variables socioafectivas, la percepción del clima escolar respecto de los lugares de la escuela y respecto de la relación con los pares aparecen como predictores significativos del rendimiento académico. Por último, considerando la inclusión de variables socioafectivas de orden individual (autoestima y bienestar socioemocional) y de contexto (percepción de clima escolar), se realizaron análisis de regresión separados por ambas dimensiones. En la Tabla 4 se observan los resultados para las variables de orden individual (autoestima y bienestar socioemocional) en el panel superior, y para las variables asociadas a la percepción de contexto (clima social escolar) en el panel inferior. Utilizando el mismo procedimiento, se incluyó primero como predictores del rendimiento académico el rendimiento basal y se controló por género. Luego se incluyeron las variables socioafectivas en el paso 2 (método *forward*). Respecto de las variables individuales, solo el bienestar socioemocional alcanzó niveles significativos en su asociación con el aumento en el rendimiento académico. En relación con la percepción del clima social escolar mostraron asociaciones significativas con el aumento en el rendimiento la percepción de la relación con los pares y de los lugares en la escuela.

Referencia

Berger, C., Álamos, P., Milicic, N. y Alcalay, L. (2014). Rendimiento

(completa) académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje según Normas APA socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627 - 638. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672014000200019

La entrevista en salud mental infantojuvenil (II): el desarrollo psicoafectivo y cognitivo del niño

Tipo de Documento : Artículo

Número Topográfico: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322013000100015

País España

Título: La entrevista en salud mental infantojuvenil (II): el desarrollo psicoafectivo y cognitivo del niño

Autor (es): P. Ortiz Sotoa, M. Duelo Marcosb, E. Escribano Cerueloc

Año: 2013

Problema de investigación: Desarrollo socioafectivo.

Palabras claves Desarrollo psicoafectivo, Desarrollo cognitivo, Niño, Adolescente, Enfermedad psiquiátrica, Diagnóstico, Entrevista

Resumen El pediatra de Atención Primaria tiene que conocer los aspectos básicos del desarrollo psicoafectivo y cognitivo del niño, tanto para realizar una exploración de su salud mental como para proporcionar una intervención adecuada.

En este artículo se abordan los aspectos más básicos del desarrollo emocional y cognitivo del niño. Para entender su desarrollo, hay que tener en cuenta la interdependencia entre el desarrollo afectivo, cognitivo y motor, y considerar al ser humano de forma integral, como una unidad biopsicosocial.

Referencia (completa) según Normas APA Ortiz P., Duelo M. y Escribano E. (2013) La entrevista en salud mental infantojuvenil (II): el desarrollo psicoafectivo y cognitivo del niño. *Rev Pediatr Aten Primaria*, 15(57). 89.e41 – 89.e55. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322013000100015

Estrategias de enseñanza y pedagogía

Tipo de Documento : Artículo

Número Topográfico: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.2328>

Ciudad Bogotá, Colombia

Título: Estrategias de enseñanza y pedagogía

Autor (es):	Rafael Flórez Ochoa
Año:	2013
Problema de investigación:	Estrategias pedagógicas
Palabras claves	Estrategias de enseñanza, pedagogía, lúdica, pregunta como estrategia, lenguaje.
Resumen	<p>El presente artículo de reflexión aborda elementos fundamentales sobre el desarrollo de las estrategias que se enfocan en la enseñanza. Se propone ahondar más que en definiciones, en acciones propias del ejercicio docente, para que se busque el desarrollo del aprendiz. Para lograr su objetivo, el artículo se basa en fundamentos que desbordan la teoría sobre la práctica pedagógica aprovechando el lenguaje y las estrategias pedagógicas como elementos sin los cuales el quehacer docente es un mero repetir de contenidos.</p>
Conclusiones	<p>Hasta aquí hemos hablado de tres estrategias de enseñanza constructivistas que se articulan y se apoyan mutuamente para formar a los futuros ingenieros y científicos que necesita el país: preguntar, jugar e investigar, coordinadas en un proceso único de formación. En contraste, voy a mencionarles como ejemplo unas técnicas que valen y se aplican en cualquier enfoque pedagógico, porque me parecen imprescindibles: las técnicas de comunicación.</p> <p>Y no hay que confundir pedagogía con la buena comunicación.</p> <p>Con frecuencia, los profesores de ciencias no saben comunicarse, a pesar de que hablan durante toda la clase, durante toda la semana, durante todo el semestre. El que necesita hablar tanto no es buen comunicador.</p> <p>Muchos ingenieros y científicos no saben comunicar lo importante que es su trabajo, a pesar de sus grandes cerebros, sus grandes libros y sus grandes teorías, y la indiscutible importancia de sus proyectos que podrían cambiar el mundo (sobre el cambio climático, sobre las energías no renovables, sobre el cuidado de la salud, etcétera). Necesitamos hablar con ellos, entender lo que dicen, por ello, los profesores de ciencias son tan imprescindibles, para que nos traduzcan a lenguaje común y corriente lo que ellos saben. Pero, la comunicación como técnica de enseñanza es promisorio no solo para los ingenieros y científicos, sino también para todo profesor y para el ciudadano que vive en comunidad y requiere comunicarse con los demás; primero que todo aprender a reconocer los intereses de los demás, que es lo que le importa al auditorio, lo que es relevante para el interlocutor, sabiendo que uno no oye ni aprende, sino lo que le interesa. Así, un buen profesor no habla ni enseña, sino lo que interesa a sus alumnos.</p> <p>En segundo lugar, el profesor debe aprender a superar la barrera del lenguaje especializado, aprender a traducir su jerga al lenguaje corriente del ciudadano común sin rebajar el nivel intelectual ni reducir la complejidad del tema.</p> <p>Aprender a identificar y a evitar los puntos <i>bala</i> que perjudican y matan la exposición, los conceptos ambiguos, confusos o etéreos que aburren, sobrecargan el cerebro y abruman e indisponen al auditorio.</p> <p>En tercer lugar, concéntrese en pocos conceptos, con ejemplos, imágenes y analogías y utilice unas cuantas frases comprensibles que cautiven el interés y faciliten la comprensión del auditorio, ojalá con imágenes que convoquen a los</p>

demás sentidos a crear un significado más profundo sobre este (Marshall, 2012). Un buen profesor de ciencias descarta la jerga y los puntos *bala* que hieren su exposición, se centra en los conceptos más importantes y que pueden ser más relevantes para el grupo de estudiantes que tiene al frente y multiplica su entusiasmo por la pasión que siente por su profesión y por ese maravilloso trabajo de formar personas expertas en la ciencia de su predilección. De esta manera podrá propiciarles oportunidades de creación, de diseño y de experimentación de nuevas soluciones científicas a problemas reales de la vida de sus estudiantes, mostrándoles la aplicación de la teoría y la necesaria relación teoría-práctica, de modo que los mismos estudiantes descubran por sí mismos que enseñar ciencias es una forma de ser, quizás la más sexy de todas las profesiones, gracias a las estrategias de enseñanza y al modelo de comunicación que encarna su mismo profesor.

Referencia
(completa)
según Normas
APA

Flórez, R. (2013) Estrategias de enseñanza y pedagogía. *Actualidades Pedagógicas*, (61). 15-26. Doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.2328>

Estudio exploratorio de la interacción colaborativa infantil en la realización de dibujos libres

Tipo de Documento :	Artículo
Número Topográfico:	http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612014000200003
País	Argentina
Título:	Estudio exploratorio de la interacción colaborativa infantil en la realización de dibujos libres
Autor (es):	Mariano Andrés Castellaro, Néstor Daniel Roselli
Año:	2014
Problema de investigación:	Interacción colaborativa
Palabras claves	Conducta colaborativa, desarrollo infantil, niño, factores socioeconómicos.
Objetivos	Realizar un estudio exploratorio y micro analítico de la interacción colaborativa infantil entre pares, en la realización de dibujos libres (tarea de final abierto). Analizar las características diferenciales de dicho proceso en función del grupo etario y del contexto socioeconómico.
Metodología	Estudio evolutivo transversal en el que participaron 82 niños, agrupados en 41 díadas, de 4, 8 y 12 años, pertenecientes a contextos socioeconómicos favorecido y desfavorecido. Cada díada realizó un dibujo libre colaborativo. El instrumento utilizado fue la observación. La interacción fue analizada desde dos perspectivas: modalidad social de ejecución de la tarea y verbalización específica. En cada caso se aplicó un sistema de categorías diferente. Los datos resultantes se procesaron mediante técnicas de análisis factorial y de

	clasificación.
Resultados	Se evidenciaron tres modalidades interactivas generales: disociativa (asociada mayormente a díadas de 4 años), mixta (colaborativa-asimétrica) y cooperativa (las dos últimas mayormente asociadas a díadas de 8 y 12 años). También se detectaron asociaciones específicas entre modalidad mixta – contexto desfavorecido y modalidad cooperativa–contexto favorecido.
Conclusiones	El trabajo aporta nueva evidencia empírica respecto a dos tendencias que actualmente confluyen en las investigaciones sobre colaboración entre pares: (a) el énfasis puesto en el microanálisis de la interacción y (b) el creciente interés en tareas colaborativas expresivas o libres, diferentes a las tareas tradicionalmente estudiadas (resolución de problemas y aprendizaje de nociones científicas y matemáticas). También, el trabajo aborda la interacción colaborativa a partir de la consideración integrada de acción y palabra, generalmente analizadas por separado.
Referencia (completa) según Normas APA	Castellaro, M. A., y Roselli, N. D. (2014). Estudio exploratorio de la interacción colaborativa infantil en la realización de dibujos libres. <i>Pensamiento Psicológico</i> , 12(2). 37-56. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612014000200003

Funciones ejecutivas: nociones del desarrollo desde una perspectiva neuropsicológica

Tipo de Documento :	Artículo
Número Topográfico:	scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-908X2014000100003
País	España
Título:	Funciones ejecutivas: nociones del desarrollo desde una perspectiva neuropsicológica
Autor (es):	Esperanza Bausela Herreras
Año:	2014
Problema de investigación:	Funciones ejecutivas
Palabras claves	Memoria de trabajo; crecimiento; activación; autorregulación; inhibición; flexibilidad.
Resumen	Desde la perspectiva del desarrollo podemos observar como los niños van siendo cada más capaces de controlar por sí mismos sus propias acciones, respuestas y regular su propia conducta (autorregulación de la conducta) o como pasan de una moral heterónoma a una moral autónoma. Esta capacidad de autorregulación de la conducta va ligada al desarrollo de procesos cognitivos de orden superior (memoria de trabajo, planificación, inhibición de respuestas automáticas...), relacionados todos ellos con un mismo constructo, Funciones ejecutivas. El objetivo de este artículo es analizar cómo se ha conceptualizado este constructo, centrándonos en uno de las paradojas que ha dominado la li-

teratura en la última década. Desde esta perspectiva se consideran las Funciones ejecutivas como una unidad y al mismo tiempo integrada por una diversidad de funciones independientes. Esbozaremos, de forma más concreta, las líneas generales del modelo jerárquico propuesto por Miyake y colaboradores. Para estos autores las tres dimensiones que integran las Funciones ejecutivas son: flexibilidad atencional, control inhibitorio y memoria de trabajo. En coherencia con este modelo, analizamos el sustrato neurológico en el que se sustentan. Finalmente, comparamos diferentes teorías del desarrollo de las Funciones ejecutivas con el modelo jerárquico propuesto por Miyake y colaboradores.

Conclusiones Los estudios coinciden y apoyan el modelo propuesto por Miyake et al. (2000), pero también, sugieren que el grado de unidad e independencia de estos factores puede cambiar a lo largo de las *diferentes etapas del desarrollo*. Los estudios en neurociencias aportan datos indispensables para comprender el desarrollo de las funciones ejecutivas. Conociendo los correlatos neurológicos podemos inferir como el comportamiento cambia con el tiempo. Los cambios en los correlatos neurológicos pueden ser interpretados a la luz del conocimiento de la estructura y funcionamiento del cerebro y, particularmente, de la corteza pre frontal. Los cambios en las estructuras neurológicas pueden estar correlacionados con cambios en el rendimiento en tareas que nos permiten determinar la relevancia de los cambios estructurales en la maduración de las Funciones ejecutivas. Paralelamente, es necesario disponer de pruebas que nos permitan conocer cómo evoluciona el desarrollo de las diferentes dimensiones que integran las Funciones ejecutivas desde las edades más tempranas, apoyándonos en el paradigma de la *unidad y diversidad de las funciones ejecutivas*. Es igualmente, relevante, desarrollar futuros estudios del desarrollo de la trayectoria o trayectorias de las Funciones ejecutivas.

Referencia (completa) según Normas APA Bausela, E. (2014). Funciones ejecutivas: nociones del desarrollo desde una perspectiva neuropsicológica. Recuperado de scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-908X2014000100003

¿Cómo potencializar la dimensión socio-afectiva a través del juego en los niños con población de atención diferencial en el jardín Coclies Zipaquirá?

Tipo de Documento : Trabajo de grado

Número topográfico <http://scielo.isciii.es>

Ciudad Zipaquirá

Título: ¿Cómo potencializar la dimensión socio-afectiva a través del juego en los niños con población de atención diferencial en el jardín coclies Zipaquirá?

Autor (es): Yeimy Lorena Palacio Méndez

Año: 2014

Palabras claves Dimensión, social, afectividad, juegos, creatividad, atención diferencial, desarrollo, participación, socio-afectiva, sentimientos, inteligencia emocional,

Resumen	<p>actividad.</p> <p>Este proyecto tiene como objetivo mejorar la dimensión socio–afectiva a través de los juegos atendiendo a la población con atención diferencial. En dicho trabajo se ha sintetizado la información recolectada y los resultados obtenidos en el nivel general del jardín social sol solecito Zipaquirá. A continuación se desarrolla cada uno de los capítulos que se llevaron a cabo.</p> <p>“planteamiento del problema” damos despliegue a definir el problema encontrado en la población estudiada, en la que se destaca el poco grado de socialización y autoestima en los niños de jardín como resultado del gran desconocimiento que existe en relación al desarrollo de estas habilidades y las maneras de estimularlas.</p> <p>De lo mencionado anteriormente, se presenta la siguiente pregunta problema: ¿Cómo potencializar la dimensión socio- afectiva a través del juego en los niños con población de atención diferencial en el jardín coelies Zipaquirá?</p> <p>La importancia de este proyecto está dado porque cuando se posibilitan a los niños y a las niñas espacios de interacción con el mundo cultural y social que los rodea, se está fortaleciendo su participación como seres humanos responsables, capaces de convivir con otras personas, respetuosos, que reconoce y manifiesta sus emociones, sentimientos; además se permite la construcción de sus capacidades y potencialidades, para que en el futuro pueda tener un conocimiento crítico de la realidad y una participación activa en la sociedad.</p>
Objetivos	<p>Objetivo general: Crear estrategias lúdico pedagógicas en las que se logre un buen desarrollo de aprestamiento y aprendizaje en el desarrollo cognitivo y en la dimensión socio-afectiva de los niños y niñas de la población con atención diferencial.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>Realizar una encuesta a padres y niños para observar y percibir el aprendizaje por medio del juego en los niños de la población con atención diferencial</p> <p>Analizar los resultados del diagnóstico para conocer el interés y participación en la comunidad educativa sobre la importancia del movimiento en los espacios educativos para desarrollar una variedad de conocimientos por medio de habilidades corporales, mentales, y evaluando los 5 sentidos de los niños y niñas de población con atención diferencial</p> <p>Diseñar material pedagógico que le permita al juego y por ende conocer los juguetes que se pueden realizar para integrar distintas actividades que aporten al su desarrollo educativo</p>
Metodología	<p>Comenzando la investigación y realizando la pregunta problema se dio paso a trabajar la concepción de juego y dimensión socio-afectiva. Para este proyecto cuya meta es que el juego se convierta en una herramienta fortalecedora de la dimensión socio-afectiva en los niños y niñas de transición utilizamos técnicas de recolección e información como las encuestas que se aplicó a docentes y estudiantes para sondear sus comportamientos, sus preferencias en tiempo libre, espontaneidad y sociabilidad.</p> <p>Después de obtener los resultados elegimos las 13 actividades a desarrollar durante la ejecución que comenzó con un saludo grupal crear un ambiente de confianza e interacción entre todos.</p>

	Juegos como el teléfono roto los lleva a ellos a comunicarse, relacionarse, confiar en el compañero y la información que este le da, el desafío entre los niños logra crear un ambiente de compañerismo, armonía, ellos comparten y se integran apartando agresividad y muestran mucho interés.
Conclusiones	Después de haber implementado las actividades de la propuesta podemos concluir que el juego es una herramienta fundamental en el desarrollo social del niño que servirá para que ellos expresen sus ideas, sentimientos, relaciones, participen no solo en actividades físicas sino en clases dentro del aula, fortalecerá su personalidad siendo ellos más seguros de sí mismos. Una propuesta que integro juegos de rol, juegos tradicionales, juegos de cooperación que nos dio un resultado positivo con muchos de los niños pero a medida que pasaban las actividades se animaban a participar con emoción y voluntad propia, hablaban entre todos los niños del salón y con las docentes encargadas de la investigación
Referencia (completa) según Normas APA	Palacio, Y. L. (2014). ¿Cómo potencializar la dimensión socio-afectiva a través del juego en los niños con población de atención diferencial en el jardín coclies Zipaquirá? <i>Acción psicológica</i> . 11(1). 21-34. Recuperado de http://scielo.isciii.es (Trabajo de grado). Universidad Minuto de Dios, Zipaquirá, Colombia.

Actividades divertidas e innovadoras para el logro de aprendizajes significativos

Tipo de Documento :	Trabajo de grado especialización en gerencia educativa
Ciudad	Manizales, Colombia
Título:	Actividades divertidas e innovadoras para el logro de aprendizajes significativos
Autor (es):	Víctor Mario Aguirre Muñoz, Sandra Teresa Morales González, Mónica Viviana Ruiz Molina, Marisol Uchima Flórez
Año:	2014
Problema de investigación:	¿Qué actividades lúdicas y/o académicas resultan interesantes, innovadoras y suficientemente desafiantes para desarrollar en los estudiantes aprendizajes significativos y que puedan ser utilizados por los docentes y catedráticos del grado de transición de los jardines infantiles de Confamiliares en su labor pedagógica?
Objetivos	<p>Objetivo general: Plantear actividades innovadoras por medio de la recolección de experiencias didácticas que favorezcan la adquisición de aprendizajes significativos en los niños(as) del grado transición de los Jardines Infantiles de Confamiliares para que sirvan como herramienta a los docentes y catedráticos en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>Aplicar una encuesta a los docentes de los Jardines Infantiles de Confamiliares que nos permita identificar las actividades ejecutadas al interior del aula y el cómo favorece el desarrollo de habilidades en los niños(as) del grado de transición.</p> <p>Seleccionar y vincular estrategias, experiencias y herramientas innovadoras que</p>

favorezcan notablemente el aprendizaje de los niños(as) del grado de transición de los Jardines infantiles de Confamiliares.

Crear o formular actividades de aula innovadoras que sirvan como apoyo, soporte retroalimentación o concreción de conceptos, actitudes y/u otros aspectos relevantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Registrar en un derrotero las actividades que lleven a la adquisición de aprendizajes significativos en las diferentes áreas del desarrollo de los niños(as) del grado de transición de los jardines Infantiles de Confamiliares.

Hallazgos	Se realizó el análisis partiendo de la cantidad de actividades innovadoras y diferentes planeadas y ejecutadas por los docentes a su vez de los logros tenidos en cuenta en el desarrollo de las actividades y la participación de los estudiantes en cada actividad. Fueron diligenciadas 25 encuestas por 19 docentes, algunos de ellos registraron más de una actividad, otros en su gran mayoría solo consignaron 1(una); que a su modo de ver fue innovadora y para los estudiantes significativa; esto se validó según la participación de los estudiantes en la ejecución de la planeación y el resultado obtenido en la evaluación, se detectó además que los docentes aplican dentro de sus prácticas pedagógicas diferentes estrategias que apuntan al mejoramiento de la calidad educativa y por ende al aprendizaje de los educandos ya que promueven la investigación, la resolución de conflictos, la participación, la autonomía, la observación, la comprensión, el desarrollo de habilidades de pensamiento, la creatividad y a su vez el trabajo en equipo. A continuación una recopilación de las respuestas que fueron registradas en las encuestas.
Referencia (completa) según Normas APA	Aguirre, V. M., Morales, S. T., Ruiz, M. V. y Uchima, M. (2014). <i>Actividades divertidas e innovadoras para el logro de aprendizajes significativos</i> . (Trabajo de grado especialización). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia.

El dibujo infantil: Trazos, colores e historias que nos hacen reflexionar y aprender

Tipo de Documento :	Artículo
Número topográfico:	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194132805010
País:	Costa Rica
Título:	El dibujo infantil: Trazos, colores e historias que nos hacen reflexionar y aprender
Autor (es):	Molina-Jiménez, Amalia
Año:	2015
Palabras claves:	Arte infantil, transformación, cambio, investigación-acción, docente, aprendiz, creatividad, convivencia.
Resumen	El propósito de este artículo es evidenciar por medio de la investigación acción participativa la evolución del dibujo infantil de cinco niñas y cinco niños en edades entre los cuatro y los cinco años, en cuanto a la construcción de la figura humana, el uso del color y la ubicación de los objetos en el espacio, en un

período de seis meses. El dibujo fue el medio de expresión que niños y niñas utilizaron para comunicar de forma visual sus sentimientos, pensamientos, deseos, emociones e intereses, permitiéndole a la docente investigadora construir nuevos aprendizajes. Estos, junto con los de los niños y niñas, crearon una ruptura paradigmática que transformó la labor de la docente de arte, desde la mirada infantil, en la vivencia cotidiana del aula, que le ayudó a descubrir que puede desprenderse de prejuicios y de esa visión adulta que muchas veces limita a los niños y niñas en su ser y en su hacer.

Referencia
(completa)
según Normas
APA

Molina, A. (2015). El dibujo infantil: Trazos, colores e historias que nos hacen reflexionar y aprender. *Revista Electrónica Educare*, 19 (1). 167-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194132805010>

Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares

Tipo de Documento :	Artículo
Número topográfico:	doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.iafs
País:	México
Título:	Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares
Autor (es):	Claudia Ximena González Moreno, Yulia Solovieva
Año:	2015
Palabras claves:	Desarrollo cognitivo infantil, símbolos, representaciones, desarrollo infantil, edad preescolar.
Objetivos:	Determinar cuáles son los indicadores de adquisición de la función simbólica en la zona del desarrollo próximo y actual, para el nivel de desarrollo de las acciones materializadas en niños preescolares entre los 5 y 6 años.
Metodología:	Participaron 180 preescolares de Bogotá a los que se les aplicó el protocolo de evaluación de la función simbólica (99 niños de instituciones educativas públicas y 81 niños de instituciones educativas privadas).
Resultados:	El nivel de desarrollo simbólico se determinó por medio de indicadores que se refieren a: (a) la posibilidad de sustitución de un objeto por otro realizando las acciones características del objeto que se sustituye; (b) la generalización de rasgos simbólicos; (c) la esquematización; y (d) la explicación reflexiva de la situación simbólica. Se discute la importancia de la evaluación de la adquisición de la función simbólica para precisar su nivel de desarrollo al final de la edad preescolar.
Conclusiones:	La evidencia de la presencia de la función simbólica en el plano materializado es que el niño puede utilizar un objeto como un sustituto de otro, denomina tanto el objeto como la acción y reflexiona respecto la situación de sustitución que realiza.

Referencia (completa) según Normas APA: González, C. X. y Solovieva, Y. (2015). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares. *Pensamiento Psicológico*, 13(2). 79-94. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.iafs

Una mirada a la caracterización de la primera infancia: contextos y métodos

Tipo de Documento : Artículo

Número topográfico: Doi: 10.11600/ 1692715x. 13116250314

Ciudad: Bogotá, Colombia

Título: Una mirada a la caracterización de la primera infancia: contextos y métodos.

Autor (es): Luz Helena Cano Díaz, Adriana Cristina Pulido Álvarez, Juan José Giraldo Huertas

Año: 2015

Palabras claves: Recolección de datos, características de la población, diagnóstico de la situación en salud, lactante, preescolar (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Resumen: Responde a una revisión de la literatura sobre experiencias de caracterización en la primera infancia. Tuvimos como objetivo identificar y describir metodologías para el diagnóstico situacional de la niñez temprana. Para esto consultamos bases de datos científicas, Google académico y páginas oficiales de las experiencias identificadas. Caracterización no lo encontramos como descriptor de búsqueda, por lo que se utilizaron términos equivalentes. Se hallaron trabajos que reportan la relación entre características socio-demográficas y los resultados de encuestas transversales, estudios epidemiológicos y evaluaciones del desarrollo infantil. Se resumen los contextos y métodos de cuatro experiencias de caracterización de la niñez y la adolescencia, donde se evidencia el uso complementario de técnicas de recolección de datos con el deseo de responder a una visión multidimensional del desarrollo.

Referencia (completa) según Normas APA: Pulido, A. C., Cano, L. H. y Giraldo, J. J. (2015). Una mirada a la caracterización de la primera infancia: contextos y métodos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 279-293. Doi: 10.11600/ 1692715x. 13116250314

La técnica gráfico-plástica una estrategia pedagógica para desarrollar y fortalecer la dimensión cognitiva

Tipo de Documento : Trabajo de grado para optar el título de Especialista en el Arte en los Procesos de Aprendizaje

Ciudad: Bogotá, Colombia

Título: Una mirada a la caracterización de la primera infancia: contextos y métodos.

Autor (es): Yanneth Alvarado Ruiz, Orlin Yamile Giraldo Figueroa, Elizabeth Grijalba Grijalba

Año: 2015

Palabras claves: Arte, Técnico Gráfico Plástica, Habilidades Cognitivas.

Resumen: Se considera que el arte y la técnica grafico-plástica es de gran importancia en el desarrollo integral de los niños y niñas, ya que potencia las relaciones interpersonales de los sujetos y promueve el desarrollo de habilidades cognitivas; por esta razón la implementación de la técnica gráfico-plástica en el aula como herramienta pedagógica no solo constituye una práctica de aprendizaje, sino también una alternativa artística para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza.

El documento se estructura en 5 capítulos, con el ánimo de describir los pasos realizados para la estructuración de una propuesta de intervención pedagógica (capítulo IV), que muestra el esquema de intervención con el cual se pretende responder a la pregunta problema planteada en el primer capítulo.

Desde esta perspectiva, y como resultado del proceso investigativo realizado se presenta una cartilla guía para aplicación de la técnica gráfico-plástica desde la Pedagogía Activa, en primera instancia para ser desarrollada en la Institución Educativa Francisco Antonio Rada del Municipio de Morales, del Departamento del Cauca y posteriormente en las instituciones interesadas en el tema.

Los humanos somos seres que desde que nacemos poseemos grandes potenciales creativos y en la edad de preescolar, es donde se debe aprovechar al máximo el potencial de aprendizaje que los niños tienen; ya que están motivados por su sed de aprender, lo cual da espacio al desarrollo y fortalecimiento de su dimensión cognitiva y su psicomotricidad, de ahí parte la importancia que hemos querido darle a esta propuesta; con la cual se pretende brindarle a los estudiantes herramientas para seguir su propio viaje en la vía del aprendizaje, a través de la creatividad.

Conclusiones Consideramos interesante que esta propuesta sea parte primordial dentro de la Institución y que se convierta en un espacio de encuentro, interacción y socialización de aprendizajes, de afectividad y a la vez desarrollar la dimensión cognitiva, mediante la aplicación de la técnica gráfico-plástica, a través de talleres, donde se busca fortalecer el trabajo en equipo y mejorar las relaciones interpersonales, promoviendo la participación de los docentes, la responsabilidad y el liderazgo en la comunidad educativa.

Además ella permite que mediante la organización y desarrollo de los talleres los estudiantes trabajen motivados y con mucho entusiasmo.

En nuestras manos docentes esta cambiar el enfoque de la labor docente, evitando los rótulos, el tradicionalismo, la pasividad, debemos permitirnos sentir la riqueza espiritual de la creatividad, de la creación artística y del amor por ser docentes: puesto que es el docente quien debe crear situaciones inusuales, motivantes, de la imaginación creativa, para que el estudiante se sienta más participante inmerso en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las actividades que se planearon son parte importante de una metodología diseñada para innovar, para permitir a los infantes interactúen con elementos lúdicos: los cuales van a facilitar el aprendizaje.

Finalmente podemos decir que la aplicación de esta propuesta pretende

igualmente ayudar a motivar a los estudiantes a continuar con la práctica de las actividades propuestas en cada taller y así evitar la monotonía, además que cada taller genera un sentido de pertenencia por parte de los estudiantes; ya que es un trabajo realizado por ellos mismo con la ayuda de sus padres, lo cual hace que valoren su creación y mejore su autoestima y la confianza en sí mismo.

Referencia (completa) según Normas APA: Alvarado, Y., Giraldo, O. Y. y Grijalba, E. (2015). *La técnica gráfico-plástica una estrategia pedagógica para desarrollar y fortalecer la dimensión cognitiva* (Trabajo de grado especialización). Fundación Universitaria los Fundadores, Bogotá, Colombia.

Apéndice B: Consentimientos informados

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El dibujo como estrategia pedagógica que potencia dimensión socioafectiva en el preescolar

La presente investigación es conducida por la Licenciada Delia Liset López Valencia estudiante de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales. La meta de este estudio es desarrollar ocho talleres durante la jornada escolar que con el dibujo potencien la dimensión socioafectiva en el grado preescolar del Liceo Bosques del Saber

La participación en este estudio es con el consentimiento de las directivas del plantel. Los talleres serán filmados con el propósito de triangular la información. Los datos que se recojan serán confidenciales y no se usarán para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Los talleres serán custodiados y analizados y por lo tanto no se hará mención con nombre propio de ninguna clase. Una vez transcritas, las grabaciones de las clases se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas a la maestrante en el teléfono 3014163405. Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto que mi hijo participe en esta investigación, conducida por Delia Liset López Valencia. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es desarrollar ocho talleres que con el dibujo potencien la dimensión socioafectiva en el grado preescolar del Liceo Bosques del Saber.

Reconozco que la información que mi hijo o la institución provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado que de tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la maestrante.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Delia Liset López Valencia al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del padre o acudiente

Consentimiento Informado para Directivas de la Institución

El dibujo como estrategia pedagógica que potencia dimensión socioafectiva en el preescolar

La presente investigación es conducida por la Licenciada Delia Liset López Valencia estudiante de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales. La meta de este estudio es desarrollar ocho talleres durante la jornada escolar que con el dibujo potencien la dimensión socioafectiva en el grado preescolar del Liceo Bosques del saber

Las directivas del plantel autorizan a sus estudiantes a participar de esta investigación. Los talleres serán filmados con el propósito de triangular la información. Los datos que se recojan serán confidenciales y no se usarán para ningún otro propósito fuera de los de este proyecto. Los talleres serán custodiados y analizados y por lo tanto no se hará mención con nombre propio de ninguna clase. Una vez transcritas, las grabaciones de las clases se destruirán.

Si tienen alguna duda sobre este proyecto, pueden hacer preguntas a la maestrante en el teléfono 3014163405.

Aceptamos que nuestros estudiantes participen en esta investigación, conducida por Delia Liset López Valencia. Hemos sido informados de que la meta de este estudio es desarrollar ocho talleres que con el dibujo potencien la dimensión socioafectiva en el grado preescolar del Liceo Bosques del Saber.

Reconocemos que la información que nuestros estudiantes o la institución provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin nuestro consentimiento. Hemos sido informados que de tener preguntas sobre el estudio, podemos contactar a la maestrante.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento nos será entregada, y que podemos pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Delia Liset López Valencia al teléfono anteriormente mencionado.

Rectora de la institución

Directora de grupo

Apéndice C: Diario de campo

N°	Observaciones descriptivas	Interpretación
<hr/>		

Apéndice D: Registros del momento de la creación

Participante	Dibujo	Entrevista
--------------	--------	------------

Apéndice E: Talleres

Taller 1. Mis amigos

Categoría

Visión multidimensional del desarrollo socioafectivo

Subcategoría

El yo, los otros y lo otro.

Logro

Reconocer en el otro y en sí mismo el significado y el valor de la amistad identificando sus características.

Actividades

Juego.

Se divide el grupo en 2, a cada niño y niña se le asigna el dibujo de un animal de manera secreta, estos deberán encontrar a su pareja preguntando a cada compañero que animal le correspondió.

Exploración.

Con la pareja que le corresponde se hacen una serie de preguntas individualmente, luego de manera grupal responden preguntas de sus compañeros como:

¿Cuál es su nombre completo?

¿Cuál es su color favorito?

¿Cómo se llama su mamá?

¿Qué le gusta comer?

¿Cuál es su programa de televisión o película favorita?

¿Es niño o niña?

¿Dónde vive?

¿Qué videojuego le gusta?

¿Qué mascota tiene?

¿Cómo se llama la mascota?

Etc....

Si responden acertadamente las preguntas ambos se ganan una estrellita de la amistad.

Literaria.

Se escucha y canta con los niños la canción “yo soy tu amigo fiel” de la película Toy Story.

<https://www.youtube.com/watch?v=SDc50nh2GoY>

Yo soy tu amigo fiel

yo soy tu amigo fiel

y si un día

Tú te encuentras lejos muy lejos de tu lindo hogar

cierra los ojos y recuerda que:

yo soy tu amigo fiel

sí, yo soy tu amigo fiel

Yo soy tu amigo fiel

yo soy tu amigo fiel

tienes problemas. Yo también

no hay nada que no pueda hacer por ti
y estando JUNTOS TODO MARCHA BIEN!

Pues yo soy tu amigo fiel

sí, yo soy tu amigo fiel

Tal vez hay seres más inteligentes,
más fuertes y grandes también, (tal vez)
ninguno de ellos te querrá como yo a ti

mi fiel amigo

Nuestra gran amistad

el tiempo no borrara

ya lo veras no terminara

Yo soy tu amigo fiel

Yo soy tu amigo fiel

Si, Yo soy tu amigo fiel

Creación.

Se entrega una hoja en blanco a los estudiantes para que dibujen a su mejor amigo, al finalizar la actividad se pregunta a cada niño y niña sobre su dibujo para ser objeto de análisis.

Taller 2. La familia

Categoría

Visión multidimensional del desarrollo socioafectivo

Subcategoría

Sujeto biopsicoecoautosociocultural

Logro

Reconoce los miembros de la familia y los relaciona con la suya propia identificando el lugar que ocupa en ella.

Actividades

Literaria.

Se canta a las niñas y a los niños una ronda referente a la familia y se representa por medio de dibujos.

CANCIÓN DE LA FAMILIA (popular)

El papá, el papá,

¿Dónde está?

Aquí está

Gusto en saludarte,

Gusto en saludarte

Ya se va, ya se va.

La mamá, la mamá,

¿Dónde está?

Aquí está

Gusto en saludarte,

Gusto en saludarte

Ya se va, ya se va

El hermano, el hermano...

La hermana, la hermana...

La abuelita, la abuelita...

El abuelo, el abuelo...

El bebé, el bebe...

Mi primito, mi primito....

La tía, la tía...

El tío, el tío...



Se puede seguir cantando la canción con cualquier miembro de la familia.

Exploración.

Se presenta a los estudiantes una serie de dibujos que representan los diferentes miembros de la familia en forma individual tratando de abarcar el mayor número de individuos de tal manera que se pueda conformar cualquier familia. Se conversa con los niños de los diferentes tipos de familia, cual es la familia nuclear y como la sociedad por diferentes circunstancias han establecido otro tipo diferente de familias, luego la niña o el niño que quiera pasará al frente a explicarnos por medio de los dibujos como está conformado su núcleo familiar y porqué.



Juego.

Jugaremos a representar los roles de familia: se divide el grupo en subgrupos del número de estudiantes que se crea conveniente, luego se explica que ese subgrupo es una familia, y que como tal deben actuar, asignando los roles que se deseen y simulando una escena cualquiera del entorno familiar. Se deja la representación a la creatividad de las niñas y de los niños interviniendo el docente solo cuando sea necesario.

**Creación.**

Se entrega a los estudiantes una hoja en blanco para que dibujen a su familia, preguntando luego de finalizar la actividad quienes son cada uno de esos integrantes que dibujó para ser objeto de análisis.

Taller 3. Las emociones

Categoría

Visión multidimensional del desarrollo socioafectivo

Subcategoría

El mundo emocional infantil

Logro

Identifica las emocionalidades que expresa el rostro y lo relaciona con situaciones conocidas que las producen por medio del dibujo.

Actividades

Juego.

Se hace una adaptación del juego de concéntrese, en el cual habrán diferentes dibujos de caras expresando emociones, para esto se utilizan fichas de cartulina pegadas por el reverso en una pared, cada niña y niño al tener su turno destapa dos fichas, cada emoción esta repetida dos veces, así que deberá encontrar las dos caras que hagan pareja, las fichas que destape y no coincidan, deberán ser puestas en su sitio de la manera en que estaban, mientras que las parejas que coincidan se quedará la niña o el niño con ellas hasta que termine el juego.



Exploración.

Se imitan con las caras de las niñas, de los niños y de la docente las emociones vistas en el juego de concéntrese se miran en un espejo para observar lo que se hace, tratando de dar nombre por deducción a cada emoción e indagando sutilmente en que situaciones se utilizan cada una de esas expresiones.

Literaria.

Se les cuenta a las niñas y los niños por medio de un friso el cuento “Paula y su pelo multicolor” de Carmen Parets; al terminar se harán comentarios y reflexiones acerca del cuento y de los momentos que producen cada una de las emociones allí mencionadas, si es asertivo su comportamiento, o en qué casos se deberían aprender a controlar dichas emociones.

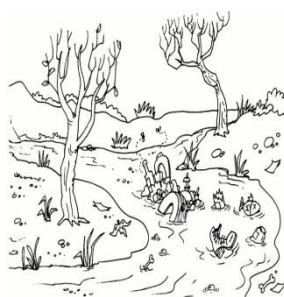
PAULA Y SU PELO MULTICOLOR (Carmen Parets)

Érase una vez una niña llamada Paula, a veces a Paula le ponen triste muchas cosas, cuando su papá se tiene que ir a trabajar y se queda sola en casa con su mamá. Cuando esta triste tiene ganas de llorar, su pelo se pone de color azul y se enrolla en su cuello como si una bufanda fuera. Para animarse Paula pinta un dibujo sorpresa para cuando vuelva su papá. “verás que sorpresa se lleva.” Otras veces las cosas que hace Paula pueden poner contenta a otras personas. Si Le deja su juguete preferido a su hermano Eric o cuando le dice te quiero a su mamá, todos le devuelven una gran sonrisa y Paula siente un calorcito subir por sus mejillas y su pelo se pone rosa de alegría. Cuando alguien se ríe de ella Paula se enfada mucho y su pelo se pone rojo como un tomate y en punta, siente que tiene ganas de gritar y dar patadas, pero entonces se imagina un globo inflado en su barriga y como el aire del globo sale poco a poco por su nariz llevándose con él todo su enfado. Cuando tiene tanto miedo a los monstruos que no puede dormir, su pelo se le pone negro y le tapa toda la cara para no verlos, su mamá le da un antídoto secreto que hace que todos desaparezcan dejando un olor a flores por toda su habitación. Pero lo que más le gusta a Paula es contarle a la gente que quiere lo que le pone feliz, triste, enfadada o lo que más le da miedo porque sabe que ellos la escucharán y harán desaparecer para siempre todo lo malo.



Creación.

A cada niña y niño se le entregará una guía, en la cual encontrarán diferentes escenas de la cotidianidad, al frente de cada una habrá un espacio para que este dibuje que emoción le producen esas escenas luego serán entrevistados individualmente para preguntar el porqué de esas relaciones que la niña o el niño han establecido.



Taller 4. Responsabilidad con el entorno

Categoría

Estrategias pedagógicas potenciadas

Subcategoría

Entornos significativos

Logro

Distingue el entorno natural, identifica cuales acciones afectan o benefician el medio ambiente y establece un compromiso para cuidarlo.

Actividades

Juego.

Se hace una adaptación del juego “lotería” relacionándola con el tema ambiental. El juego consiste en un tablero con diferentes imágenes, en este caso relacionados con el medio ambiente, habrá un tablero por determinado grupo de niños, aparte en una bolsa habrá los mismos dibujos los cuales se sacarán uno por uno al azar cuando la ficha coincida con uno de los dibujos del tablero, el estudiante deberá decir “mío” y coloca la ficha por el reverso en el dibujo. Gana quien llene primero el tablero.

Literaria.

Se narra el siguiente cuento por medio de un friso haciendo comentarios durante la narración:

El viejo árbol (Denisse Itsel Torres Beltrán)

Una soleada mañana un
hermoso pajarillo decidió
pararse en una de las secas
ramas de un viejo árbol.

Mientras el ave limpiaba cuidadosamente su rojo plumaje,
escuchó que el árbol se lamentaba:

-¡Qué triste me siento! ¡Antes era bello y frondoso, ahora
sólo soy un montón de frágiles ramas! ¡A quien le importa
un árbol que no da frutos! ¡Ni siquiera los niños quieren
treparme!

-¿A qué se debe tanta desdicha?- preguntó el pajarillo al
árbol.



-Pues verás, hace más de dos meses que los dueños de esta
casa se fueron y desde ese día no he probado una sola gotita
de agua, si no llueve pronto seguro que moriré.

-¡Oh! ¡Qué triste! Quisiera ayudarte, pero no sé cómo, sólo
soy un pequeño pajarillo.

-¿Crees que puedas traerme aunque sea un chorrillo de agua
fresca en tu piquito?- Preguntó el árbol.

-¡Claro!- dijo el pajarillo- ¡Es una excelente idea!, voy a
pedir ayuda a todos los pájaros del rumbo y juntos te
refrescaremos ¡Ya verás!

-¡Muchas gracias pajarillo!- Exclamó el árbol.



Las palomas, los cenzontles, los jilgueros, las calandrias, y otras aves del lugar, se reunieron en el río y dirigidas por el pajarillo rojo llevaron en sus picos agua para el viejo árbol.

-¡Gracias! ¡Muchas gracias a todos! ¡Qué feliz y vivo me siento!- Exclamó el árbol cuando, después de una larga espera, pudo disfrutar la lluvia que los pajaritos dejaban caer sobre él.

Todos los días los pájaros regaban con mucha generosidad al árbol. Poco a poco el viejo árbol recuperó su color, miles de hojas volvieron a crecer entre sus ramas y su tronco se hizo cada vez más fuerte. Todo él volvió a estar lleno de hermosas y fragantes flores que pronto se convirtieron en jugosas manzanas. ¡Qué bello! El árbol volvió a sentirse vivo y frondoso.

La hermosura y presencia que el árbol daba al patio en el que vivía provocó que la casa nuevamente fuera habitada.



Todos los días la señora de la casa regaba al árbol y éste cada vez estaba más resplandeciente. Los pájaros felices por la llegada de la primavera y por la dicha del árbol decidieron organizar una fiesta en el patio.

¡No! ¡No se paren en mis ramas! ¡Por favor!- dijo el árbol a los pajaritos- Que no ven que pueden tirar mis hojas, mis flores y mis frutos. A nadie le gustan los árboles secos. Busquen otro árbol para brincotear, hay muchos por este lugar. El pajarillo rojo, junto con los otros pájaros, se fueron muy tristes por la actitud del árbol a quien tanto habían ayudado.



La mañana siguiente una paloma intentaba hacer su nido en el viejo árbol. El árbol muy enfadado dijo- ¡Oye! ¿Qué no vez que puedes dañar y ensuciar mis ramas y mi tronco? Hay muchos lugares donde puedes hacer tu nido, porque no buscas otro- La paloma huyó avergonzada y entristecida. Lo mismo pasó con el jilguero y la calandria que intentaban alimentarse con las manzanas del árbol.



Poco a poco, los pájaros se alejaron del patio y dejaron de visitar al árbol. El árbol continuó hermoso y resplandeciente por un tiempo; pero cada día se sentía más pesado. Nadie comía ni tiraba sus manzanas. Tenía tantos frutos y flores encima que sus ramas y su tronco comenzaron a inclinarse. La señora de la casa pidió a su esposo que cortara el árbol porque en cualquier momento podría caerse.



El árbol, que escuchó lo que la mujer decía a su marido,

lloró desconsoladamente. Los pájaros escucharon sus sollozos y acudieron al patio.

-¿Qué te pasa viejo árbol? ¿Por qué lloras?- Preguntó el pajarillo rojo.

-¡Estoy muy triste! ¡No dejé que ustedes tiraran mis flores, ni que comieran de mis frutos, ahora mis ramas pesan tanto que mi tronco se ha doblado y van a cortarme!

-No llores, viejo árbol, nosotros te vamos a ayudar- Dijo el jilguero.

Las aves comenzaron a tirar las manzanas, las flores y las hojas del árbol. Poco a poco el viejo árbol se enderezó y los señores de la casa decidieron no cortarlo. Aunque por un tiempo el árbol sólo tuvo unas cuantas hojas entre sus ramas, vivió feliz rodeado de pajaritos pues logro comprender el valor del agradecimiento, del servicio y de la generosidad.



Fuente: <http://www.waece.org/catedra/webcuentos/elviejoarbol.htm>

Exploración.

Se observan los siguientes dibujos con mensajes alusivos al cuidado de la naturaleza comentando y explicando a los niños cada uno.



Utiliza solo el agua que necesites, no la desperdicies.



Protege y cuida árboles y plantas que te rodean.



Deposita la basura en el lugar correcto. Luego podrás clasificarla.



Conversa con los adultos sobre cómo mantener el aire puro y reducir la contaminación.



Cuida lagos, ríos y mares para no contaminarlos con basura.



Intenta reciclar algunos materiales y utiliza los que ya están reciclados.

Fuente: [http://3.bp.blogspot.com/-8W6-](http://3.bp.blogspot.com/-8W6-ZiNIwb8/UaZ6OEt4zI/AAAAAAAAAA4/v60z4WN_kgs/s1600/Ecolog%C3%ADa-y-Medio-Ambiente-Grande.jpg)

[ZiNIwb8/UaZ6OEt4zI/AAAAAAAAAA4/v60z4WN_kgs/s1600/Ecolog%C3%ADa-y-Medio-Ambiente-Grande.jpg](http://3.bp.blogspot.com/-8W6-ZiNIwb8/UaZ6OEt4zI/AAAAAAAAAA4/v60z4WN_kgs/s1600/Ecolog%C3%ADa-y-Medio-Ambiente-Grande.jpg)

Creación.

Se entrega a cada niño una hoja en blanco para que dibuje como debemos cuidar el medio ambiente. Al finalizar se pregunta a cada niño por su dibujo para ser objeto de análisis.

Taller 5. Los derechos de las niñas y de los niños

Categoría

Estrategias pedagógicas potenciadas

Subcategoría

Expresión infantil emancipada

Logro

Reconoce los derechos que poseen todos los niños y niñas del mundo y se apropia de ellos.

Actividades

Juego.

Se presenta a los estudiantes un video de dibujos animados sobre los derechos de los niños y de las niñas, haciendo comentarios durante y al final del video acerca de lo que allí se plantea.

<https://www.youtube.com/watch?v=wyxhj2IB11g>

Exploración.

Se presenta una cartelera con los dibujos sobre los derechos de los niños y las niñas y se les explica cada uno de manera lúdica y comprensible para la edad con la que se está trabajando.



Fuente: http://pivijay-magdalena.gov.co/apc-aa-files/495052435f4e494e4e4f535f30303131/derechos_-2-_1.jpg

Literaria.

Se presenta las siguientes canciones sobre los derechos de los niños y de las niñas para analizar su contenido y tratando de aprenderlas para cantarlas.

<https://www.youtube.com/watch?v=PsvtmnjGKEk>

<https://www.youtube.com/watch?v=DoC7fmcmFdM>

Creación.

Se entrega a los estudiantes una hoja en blanco para que dibujen un derecho de los vistos en el taller, luego se le preguntará a cada niño y niña por su dibujo para ser objeto de análisis.

Taller 6. Resolución de conflictos

Categoría.

El acto complejo del dibujo como manifestación de goce subjetivo

Subcategoría.

Enfoque multidimensional, pluriperspectivo y dialógico del dibujo

Logro.

Establece que acciones generan conflictos y cuál es la manera adecuada de proceder ante ellos

Actividades

Exploración.

Se muestra a los niños el siguiente video de dibujos animados sobre la resolución de conflictos haciendo comentarios sobre el mismo durante y al terminar.

<https://www.youtube.com/watch?v=ZgaidCmzfHk>

Literaria.

Se narra a los niños un cuento por medio de títeres dibujados.

LA TORTUGA

Esta es la historia de una pequeña tortuga a la que le gustaba jugar a solas y con sus amigos. También le gustaba mucho ver la televisión y jugar en la calle, pero no parecía pasárselo muy bien en la escuela. A esa tortuga le resultaba muy difícil permanecer sentada escuchando a su maestro. Cuando sus compañeros y compañeras de clase le quitaban el lápiz o la empujaban,

nuestra tortuguita se enfadaba tanto que no tardaba en pelearse o en insultarles hasta el punto de que luego la excluían de sus juegos.

La tortuguita estaba muy molesta. Estaba furiosa, confundida y triste porque no podía controlarse y no sabía cómo resolver el problema. Cierta día se encontró con una vieja tortuga sabia, que tenía trescientos años y vivía al otro lado del pueblo. Entonces le preguntó:-¿Qué es lo que puedo hacer? La escuela no me gusta. No puedo portarme bien y, por más que lo intento, nunca lo consigo. Entonces la anciana tortuga le respondió:-La solución a este problema está en ti misma.

Cuando te sientas muy contrariada o enfadada y no puedas controlarte, métete dentro de tu caparazón, Ahí dentro podrás calmarte. Cuando yo me escondo en mi caparazón hago tres cosas. En primer lugar, me digo – Alto - luego respiro profundamente una o más veces si así lo necesito y, por último, me digo a mi misma cuál es el problema. A continuación las dos practicaron juntas varias veces hasta que nuestra tortuga dijo que estaba deseando que llegara el momento de volver a clase para probar su eficacia. Al día siguiente, la tortuguita estaba en clase cuando otro niño empezó a molestarla y, apenas comenzó a sentir el surgimiento de la ira en su interior, que sus manos empezaban a calentarse y que se aceleraba el ritmo de su corazón, recordó lo que le había dicho su vieja amiga, se replegó en su interior, donde podía estar tranquila sin que nadie la molestase y pensó en lo que tenía que hacer. Después de respirar profundamente varias veces, salió nuevamente de su caparazón y vio que su maestro estaba sonriéndole. Nuestra tortuga practicó una y otra vez. A veces lo conseguía y otras no, pero, poco a poco, el hecho de replegarse dentro de su concha fue ayudándole a controlarse. Ahora que ya ha aprendido tiene más amigos y amigas y disfruta mucho yendo a la escuela.



Cuento "La tortuga"

Fuente: <http://cometacarmenlodeiro.blogspot.com/2013/03/cuento-la-tortuga-para-trabajar.html>

Juego.

En la pared se ubica una carita feliz, símbolo de aprobación y una carita triste, símbolo de desaprobación, a cada estudiante se le entrega una imagen con una escena de resolución de conflictos y dependiendo de la escena cada niño y niña lo ubica debajo de la carita feliz o de la carita triste según sea el comportamiento dentro de la escena.

Creación.

Se entrega una hoja con dos cuadros, en uno habrá un dibujo en donde se observa un par de niños peleando por un juguete el otro, estará vacío para que el niño o niña dibuje como solucionar ese conflicto, al finalizar se le pregunta a cada niño y niña por su dibujo, para ser objeto de análisis.



Fuente: <https://fatimacervantesdiaz.files.wordpress.com/2012/11/conflictos.jpg>

Taller 7. El lugar donde vivo

Categoría

El acto complejo del dibujo como manifestación de goce subjetivo

Subcategoría

Una nueva racionalidad ética, estética y plástica

Logros

Se reconoce como habitante de un barrio, una ciudad, un departamento y un país y nombra el barrio donde vive.

Actividades

Juego.

Canción del dominio popular, a medida que se canta se hace un gesto referente a ese país.

Pablito se fue a...

Pablito se fue a Japón,

A ver cómo era Japón

Y vio como era Japón

Pablo Pablito Japón...

Pablito se fue a España

A ver cómo era España

Y vio como era España

Pablo Pablito España, Japón...

Pablito se fue a Australia

A ver cómo era Australia

Y vio como era Australia

Pablo Pablito Australia, España, Japón...

Pablito se fue a china...

Pablito se fue a Francia

Pablito se fue a Colombia

Etc....

Exploración.

Se presentan varias imágenes para que los niños reconozcan los lugares para así ir descubriendo el lugar en que vivimos. Primero se presentan imágenes de Colombia, luego se presentan imágenes de Caldas, luego se presentan imágenes de Manizales y por último imágenes del Barrio dónde se ubica la escuela, Bosques del Norte. Al finalizar se pregunta a cada niño y niña en que Barrio viven, previa averiguación con las fichas demográficas, felicitando a los que lo saben y reforzando a los que no.



Literaria.

Se escuchan y se cantan los himnos a Colombia, a Caldas, a Manizales y al Liceo Bosques del Saber.

Creación.

Se entrega una hoja en blanco a los estudiantes para que cada uno dibuje su casa, al finalizar la actividad se le pregunta al niño o niña sobre su dibujo para ser objeto de análisis.

Taller 8. Yo soy

Categoría

El acto complejo del dibujo como manifestación de goce subjetivo

Subcategoría

Relatos autobiográficos que se dibujan en policromías de trazos y colores

Logro

Pronuncia sus nombres y apellidos y lo relaciona con su propia identidad

Actividades

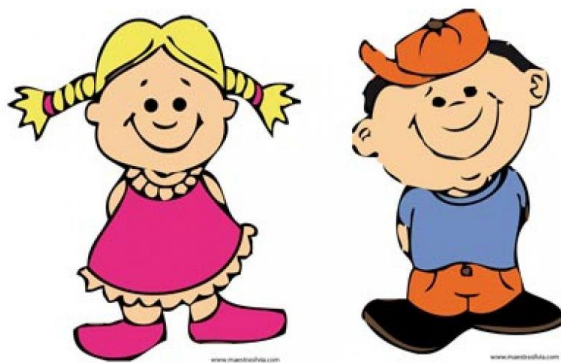
Exploración

Al iniciar la actividad se colocarán a los estudiantes escarapelas con el nombre y apellidos de cada uno para que visualicen su nombre preguntando el nombre completo para confirmar si lo saben, si no es el caso a cada niña y niño se le dice su nombre con apellidos durante toda la jornada. Además cada escarapela tendrá un dibujo diferente, de tal manera que la niña o el niño puedan escoger cual dibujo les llama la atención y explicarles a sus compañeros porque; así irán describiendo rasgos de su propia personalidad.



Juego.

Se presenta al grupo dos dibujos del tamaño de un pliego de cartulina uno de un hombre y el otro de una mujer, cada estudiante deberá escribir su nombre si lo saben hacer, si no, de muestra de la escarapela donde consideren que corresponde su género.



Literaria

Se les leerá el siguiente poema a medida que se les presentan dibujos referentes a este.

EL NIÑO

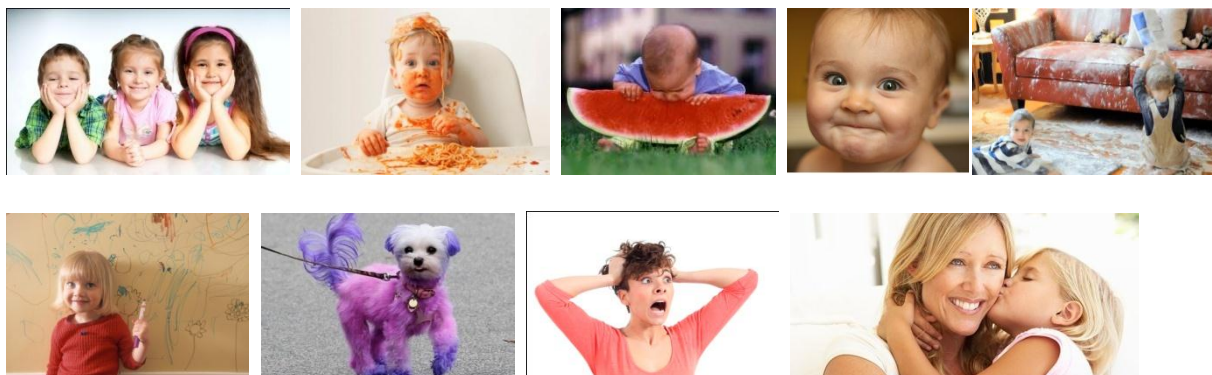
(José de Arias Martínez)

Cuando Dios creó al niño,
 le dio un montón de virtudes,
 que lo convierte en querube,
 y también le dio defectos,
 por eso son tan traviosos,
 y de tan tercos te aburren.
 Les dio la gracia del mono,

y el empaque de una mula
 una sonrisa que anula,
 cualquier defecto posible,
 te sonrío y te derrites
 no hay opción para la lucha.

Al volver de la oficina
todo está patas arriba,
el colchón en la cocina,
la pared hecha acuarela,
de marrón y tinta negra,
y el perro de color lila.

Te crisan todos los nervios
a punto estás de estallar,
cuando los vas a zurrar
corren y te dan un beso,
“Hola mamita te quiero”
cómo les vas a pegar.



Creación.

En una hoja de block en blanco cada niña y niño se dibujará a sí mismo, al terminar se le preguntará a cada uno sobre su dibujo, para ser objeto de análisis.