

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

PROYECTO DE GRADUACIÓN

TITULADO:

**“ESTUDIO PSICOGENÉTICO APLICADO A LA EVOLUCIÓN NATURAL DE
GARABATOS, ESCRITURA ESPONTÁNEA Y DISEÑO DE LA FIGURA
HUMANA EN NIÑOS Y NIÑAS DE MATERNO INFANTIL”.**

**ELABORADO POR:
Marisol Ramírez Madrigal**

CON LA ASESORÍA DE

Dra. Zayra Méndez Barrantes

2009.

El presente proyecto de investigación, “Estudio psicogenético aplicado a la evolución natural de garabatos, escritura espontánea y diseño de la figura humana en niños y niñas de materno infantil”.”, fue aprobado por la tutora Dra. Zayra Méndez, profesora del seminario de investigación IV de la Universidad Estatal a Distancia, como requisito para optar al grado de magíster en psicopedagogía.

Miembros del tribunal examinador

Dra. Sandra Arauz
Coordinadora de la Maestría en
Psicopedagogía

Firma

Dra. Zayra Méndez
Tutora de la investigación

Firma

MSc. Liesselotte Pereira Sanabria
Lectora de la investigación

Firma

DEDICATORIA

A mi esposo Marco, compañero incondicional durante todo el proceso de creación, por sus palabras y muestras de amor.

A bebé, que colmó de inspiración el cierre de la investigación.

A ambos, que con su presencia y motivación contribuyeron a la construcción de cada línea del presente trabajo.

AGRADECIMIENTO

A mis educadoras, Doña Zayra y Doña Giselle por sus palabras de aliento y motivaciones en este proceso de aprendizaje.

Muy especialmente a Doña Zayra, por sus valiosos aportes y calidad humana.

A Doña Lissy, por el apoyo y esfuerzo.

Al centro educativo y su personal docente y administrativo, sin su apoyo este trabajo no hubiese sido posible.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
INDICE DE TABLAS	VIII
INDICE DE FIGURAS	X
I CAPÍTULO INTRODUCCIÓN	1
1.1. El problema y su importancia	2
1.2. Justificación	4
1.3. Antecedentes	10
1.3.1. Garabatos	11
1.3.2. Grafías	15
1.3.3. Dibujos	20
1.4. El Tema	24
1.5. El Problema	24
1.6. Objetivos	24
1.6.1. Objetivo General	24
1.6.2. Objetivos Específicos	24
II CAPÍTULO MARCO TEÓRICO	25
2.1. Perspectiva de Piaget	26
2.1.2. Etapa Preoperacional	28
2.2. Perspectiva de Gardner	29
2.2.1. Ondas de Simbolización	32
2.2.2. Consideraciones sobre el aprendizaje	33
2.2.3. Percepción	34
2.3. Percepción del aprendizaje	35
2.4. Esquema Corporal	39
2.5. Destrezas vinculadas a la motricidad	40
2.5.1. Motricidad Fina	41
2.5.2. Coordinación viso-motriz	43
2.6. La estimulación	45

	Página
2.6.1. La creatividad	47
2.6.2. El papel de la motivación en el aprendizaje	50
2.7. Concepción del niño como artista en construcción	52
2.7.1. Garabateo	54
2.7.2. Escritura espontánea	57
2.8. La lengua escrita y sistemas de simbolización	58
2.9. El dibujo en el niño	61
III CAPÍTULO MARCO METODOLÓGICO	65
3.1. Tipo de investigación	66
3.2. Fuentes de información	69
3.3. Definición conceptual de categorías de análisis	70
3.4. Acceso al campo	71
3.5. Se lección de los participantes	73
3.6. Población	73
3.7. Tipo de muestra	73
3.8. Técnicas o instrumentos de recolección de datos	73
3.8.1. Observación participante	74
3.8.2. Marco Institucional	74
3.8.3. Registro anecdótico	75
3.8.4. Método Clínico	76
3.8.5. Método Psicogenético	78
3.9. Marco Institucional	78
3.9.1. Ubicación Geográfica	78
3.9.2. Características Socioeconómicas	78
3.9.3. Características de la Población	79
3.9.4. Ubicación Geográfica del Centro Educativo	79
3.9.5. Reseña Histórica	80
3.9.6. Docente de Materno Infantil	80
3.9.7. Planta Física	80

	Página
3.10. Estrategias para el Análisis de los Datos	81
IV CAPÍTULO ANÁLISIS DE RESULTADOS	82
4.1. Análisis con base a la teoría psicogenética	83
4.1.1. Tablas	84
Garabateo	86
Figura Humana	93
Escritura espontánea	102
4.2. Perfiles emocionales	108
V CAPÍTULO CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	113
5.1. Conclusiones	114
5.2. Recomendaciones	120
VI CAPÍTULO REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
VII CAPÍTULO ANEXOS	131
ANEXO N° 1	
ANEXO N° 2	
ANEXO N° 3	
ANEXO N° 4	

ÍNDICE DE TABLA

	Páginas
Tabla 1 Análisis E Interpretación Nivel a Categoría: Teoría Psicogenética	85
Tabla 2 Análisis e Interpretación Nivel B Garabateo Semi-Intervenido Categoría: Teoría Psicogenética	86
Tabla 3 Análisis E Interpretación Nivel C Garabateo Impositivo Categoría: Teoría Psicogenética	87
Tabla 4 Análisis E Interpretación Nivel A Figura Humana Representativa Categoría: Teoría Psicogenética	93
Tabla 5 Análisis E Interpretación Nivel B Figura Humana Semi Representativa Categoría: Teoría Psicogenética	94
Tabla 6 Análisis E Interpretación Nivel C Figura Humana Inicial Categoría: Teoría Psicogenética	95
Tabla 7 Análisis E Interpretación Nivel A Escritura Espontánea Integrada Categoría: Teoría Psicogenética	102
Tabla 8 Análisis E Interpretación Nivel B Escritura Espontánea Categoría: Teoría Psicogenética	103

	Páginas
Tabla 9 Análisis E Interpretación Nivel C Escritura Espontánea Inicial Categoría: Teoría Psicogenética	104
Tabla 10 Perfil Emocional Perfil A Integrador Categoría De Análisis Características emocionales en los niños y las niñas	110
Tabla 11 Perfil Emocional Perfil B Semi Integrado Categoría De Análisis Características emocionales en los niños y las niñas	111
Tabla 12 Perfil Emocional Perfil C Básico integral Categoría De Análisis Características emocionales en los niños y las niñas	112

ÍNDICE DE FIGURAS

		Páginas
Figura 1	Análisis de la Expresión Plástica del preescolar.	12
Figura 2	Repetición en formas evidenciada por la investigadora Booth, citada por los autores Goodnow J y Mirailles G.	14
Figura 3	Fase o nivel de garabateo inicial	56
Figura 4	Fase o nivel de garabateo controlado.	56
Figura 5	Fase o nivel de garabateo esquematizado.	56
Figura 6	Figura humana “cefalópodo”.	62
Figura 7	Dibujos de niños de cinco a seis años.	62

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

1.1. El problema y su importancia.

La escritura de tipo alfabético así como las escrituras silábicas podrían ser caracterizadas como sistemas de representación, una de sus posibles intenciones podría ser representar, un conocimiento previo o una necesidad que requiere ser expresada.

En los niños y en las niñas, la escritura aparece, desde el punto de vista figural, ya sea como líneas onduladas o quebradas (zig-zag), continuas o fragmentadas, o también pueden ser una serie de elementos repetidos en líneas verticales y otros de forma circular. Si bien es cierto que estos trazos son un inicio en la escritura, la apariencia figural en los garabatos del niño, no son garantía de escritura.

En relación con lo anterior, es importante mencionar que los aspectos figurales tienen que ver con la calidad del trazado, la distribución del espacio, las formas hechas, del punto de vista de construcción, ésta tiene que ver con aquello que el niño deseó representar y los medios que utiliza para crear diferencias en esas representaciones.

Dentro de las diferentes categorías de representación que se van descubriendo en la niñez, existe también el dibujo, en las que se incluyen las representaciones de seres humanos, imitación de figuras geométricas, letras, entre otras.

Así pues, el concepto de “dibujo” parece muy extenso, sin embargo, cuando deseamos obtener alguna representación, hacemos la solicitud a través del verbo “dibujar”, aunque la tarea de éste niño o niña esté limitada en el trazado de líneas, garabatos o inicio en la configuración de la figura humana.

De esta forma, el garabato, la grafía y la constitución del dibujo y la representación de la figura humana, pueden ser consideradas como el medio de expresión de los niños de su visión del mundo que les rodea, un medio de comunicación y desde el punto de vista de la teoría piagetiana surgen como pruebas de la evolución natural del pensamiento infantil, lo que sugiere una fuente de información acerca de la comprensión de los niños, su evolución natural en las representaciones gráficas y su desarrollo intelectual en general.

Según Piaget, la mente humana, opera en términos de dos funciones invariantes, la organización y la adaptación. La adaptación en los sistemas psicológicos se lleva a cabo a través de procesos complementarios estos son “asimilación y acomodación”.

Considerando la teoría piagetiana, el dibujo infantil es una de las expresiones gráficas que existen de representación.

El garabateo y los inicios de la grafía (fineza de trazos) se relacionan con el juego simbólico, mientras que el diseño de la figura humana desempeña un papel importante en cuanto las técnicas adquiridas por el infante y también la recurrencia a estas o sus repeticiones.

Al estar el infante en pleno crecimiento y a la vez descubriendo cada día nuevas formas de expresión, comenzando por los garabatos, progresando a los inicios de grafía y fineza del trazado hasta alcanzar la constitución gráfica de la caracterización del ser humano por medio del dibujo, se evidencia entonces el desarrollo y la modificación de aquellos movimientos, posturas e indicaciones que han estado en el repertorio del niño, y que a medida que éste evoluciona se hacen modificaciones ajustándose a ciertas reglas específicas de la forma del cuerpo humano.

Es decir que, desde el punto de vista de Piaget y otras teorías que han surgido, la evolución en las diferentes representaciones gráficas de los niños, se construyen de manera positiva gracias al descubrimiento y evolución en las destrezas motoras y su nivel cognoscitivo.

Es así que podría afirmarse que, al solicitarle a un niño pequeño o a una niña pequeña, que “dibuje” una persona, éste niño o niña, ha debido superar las etapas tanto del garabateo y su grafía ha ido adquiriendo una mayor fineza, así como también su imagen mental de persona y su destreza gráfica para diseñarla ajustándose al estándar que existe de la figura humana.

El presente trabajo de investigación abordará la evolución natural en las grafías iniciales de los niños y niñas ubicados en materno infantil de un centro educativo público en Heredia dándole seguimiento durante el primer trimestre del siguiente año.

Para este propósito, en un primer momento la investigadora, contrastará las teorías tanto de Piaget como de Gardner, para poder trazar y comprender el camino y las aspiraciones que contiene este trabajo de investigación. Asimismo se analizarán conceptos sobre las diferentes habilidades, la percepción, la creatividad y la integración de los elementos gráficos que puede poseer un niño o una niña, las tareas que puede realizar así cómo también las experiencias que posibilitan la continuidad de la evolución de los niños y en las niñas en ésta edad.

1.2. Justificación

En éste apartado se hará referencia a las influencias, en primer lugar de Piaget, sus métodos y resultados que indudablemente han impulsado la realización de esta investigación, pues a través de ellos se llevaron a cabo descubrimientos novedosos que aún hoy siguen vigentes.

Al respecto cabe mencionar que el epistemólogo suizo Jean Piaget, quien consideró cómo una de sus preocupaciones centrales el conocimiento, y a partir de esta preocupación estudió los mecanismos de construcción del conocimiento, basándose para ello en métodos de experimentación y observación. En relación con lo anterior, Piaget añade “asimilar un objeto o situación es actuar sobre él para transformarlo en sus propiedades o sus relaciones”.

Piaget parte de su sed de descubrir y comprender mejor el pensamiento infantil, sus observaciones e investigaciones se hicieron acompañar de una pregunta ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento?

Lo que impulsa dicha investigación, es evidenciar la evolución de los métodos gráficos y dibujos en los niños, por medio de tareas sencillas de ejecución, con el fin de descubrir de qué manera se puede comprender, asimilar y facilitar la adquisición de las destrezas en los niños sin causar contrariamente un efecto negativo en la primer experiencia educativa.

Al igual que Piaget, la presente investigación persigue demostrar cómo es posible evidenciar la evolución gráfica, propiamente por medio de tareas sencillas de ejecución en la que los niños y estipulando un cierto tiempo en cada una de ellas, harán visible la percepción de evolución, atribuidas a la construcción del pensamiento infantil y su evolución en las diferentes etapas.

Durante el proceso de sus investigaciones Piaget hace surgir la epistemología genética, que es aquella ciencia que estudia el proceso de construcción del conocimiento, analizando cómo es que se progresa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor.

Las investigaciones que se planteó Piaget le hacen recurrir a distintos métodos, complementarios entre sí. Estos son:

- **Método de análisis directo:** se constituye en un análisis reflexivo del estado de conocimiento y de las condiciones que están en juego. Piaget les toma como un punto de partida.
- **Análisis formalizante:** se trata de una evaluación de la estructura formal de los conocimientos y la validación del sistema.
- **Método genético:** estos métodos permiten la comprensión de los conocimientos en función del desarrollo en el tiempo.
- **Método histórico- crítico:** este se ocupa de la historia de la ciencia en cuanto a la comprensión de los mecanismos de evolución de un nivel de conocimiento a otro, refiriéndose a los conocimientos ya constituidos.
- **Método psicogenético:** caracteriza los distintos niveles de conocimiento presentes en el sujeto. Explica los mecanismos de construcción que están en juego.

De esta manera, la evolución en las tareas de cada niño y niña, así como también la maduración de sus estructuras serán analizadas en esta investigación bajo el método psicogenético, con el cual la proponente podrá explicar los mecanismos individuales de construcción empleados o no por cada niño para finalmente recomendar a los docentes algunas estrategias de abordaje de las destrezas que los niños y las niñas pueden mejorar.

Los aportes de Piaget, indican que el niño y la niña, construyen su pensamiento a medida que sus estructuras van madurando y se enfrenta a conflictos cognitivos que favorezcan el razonamiento.

Al respecto, la teoría de Piaget, debe de ser tomada como referencia que pueda permitir la comprensión de un tema determinado pero de una manera diferente; es decir analizando cualquier proceso de conocimiento. Por esta razón en este caso en particular la teoría de Piaget y su aplicación para generar nuevas hipótesis, puede ser empleada para hacer un análisis de las evoluciones de garabatos, grafía y del diseño de la figura humana, tomar la escritura y el garabateo como un objeto del conocimiento y al sujeto del aprendizaje como un sujeto pensante y activo en su desarrollo.

Tal como lo hizo Piaget, este trabajo persigue el planteamiento de una relación dialéctica entre el sujeto (niña o niño) y el objeto (garabato-grafía y figura humana), entendiendo que el sujeto y el objeto se funden ambos en una construcción permanente de su conocimiento; planteándose de esta forma el conocimiento como un proceso y no como un estado.

Piaget plantea a su vez su propio método: el método clínico-crítico. Piaget indaga las creencias e impresiones de los niños, entablando una conversación con ellos. Dicha conversación es guiada por una pregunta generadora que funciona como una guía del proceso investigativo. Lo anterior constituye otro valioso recurso que contribuirá para ampliar el nivel de conocimiento por parte de la investigadora en razón de los trabajos emitidos por los niños, pudiendo establecer diferencias entre aquello que se percibe con aquello que se construye.

Por todo lo expuesto, es fundamental mencionar que, el método clínico, se empleará entre la investigadora y una muestra de los niños con el fin de conocer el nivel de abstracción lingüístico de cada niño, los alcances de la tarea desde el punto de vista cognitivo, así cómo también para facilitar una relación de confianza y un ambiente con mayor amplitud de participación en las próximas tareas entre los niños y la investigadora.

Al respecto es fundamental, que éstos niños y niñas, a su vez participen en este proceso de investigación demostrando su nivel de garabateo, grafía y de la figura humana para que éste sea analizado desde el punto de vista psicogenético permitiendo el análisis de la evolución en cada uno de estos niños.

En este caso cada niño y niña, esta en plena libertad de idear su código para así representar una figura humana y valerse de los diferentes trazos interiorizados para éste proceso.

La edad que se plantea para la presente investigación está según Luquet (1927) caracterizada por lo que él denomina “estadio de realismo intelectual”, en el que el dibujo no transcribe aquello que el niño mira u observa sino que el dibujo ya es transmisor de lo que el niño sabe de las cosas, lo que contribuye a los conocimientos adquiridos por el niño y no solamente la percepción que este tenga.

Tomando como referencia a Luquet, y empleando el método clínico facilitarán junto, conocer parte de la realidad que viven estos niños, los conocimientos que poseen, y así hacer una valoración más global de aquello que puede estar afectando su desempeño en las áreas propuestas por el estudio.

De igual manera, el uso de entrevistas semi-estructuradas con las docentes, reflejará tanto el conocimiento de la evolución gráfica en los niños como también la sensibilidad con la cual ésta es tratada; otra entrevista semi-estructurada empleada por la investigadora a los padres y madres de los niños o las niñas elegidas en la muestra, permitirán establecer una serie de perfiles que acompañará los niveles evolutivos formulados por la investigadora.

Es decir que se proponen los abordajes psicogenéticos y cognitivos sin dejar de lado la presencia de los aspectos emocionales en los niños y en las niñas.

Sobre los aspectos cognitivos, el autor Juan José Jové (1994) en su obra “El desarrollo de la expresión gráfica”; agrega: (...) “en la fase inicial exploratoria del garabateo se hace evidente por la recurrencia del niño al uso del garabateo cíclico y no cíclico debido a que el niño está desarrollando las destrezas en su motora fina para su uso”. Es entonces, según este autor, que en la etapa final del garabateo, la que él denomina próxima a la etapa figural, los garabatos cíclicos son un recurso utilizado por los niños en sus representaciones gráficas posteriormente es que el niño se introduce en el conocimiento del atractivo figural tales como: puntos, líneas rectas, arcos, bucles y redondeles, que según Jové, en un principio fueron tratados por el niño como garabatos secundarios y ahora retoman un interés inusitado.

A través de las tareas, de cada tiempo de receso y del nivel de estímulo que reciba el niño para la adquisición tanto de sus destrezas como la madurez de su pensamiento se podrán analizar las formas de garabateo existentes, evidenciando las diferentes etapas que pueden incidir en esta madurez y los alcances que el niño y la niña puedan.

Este inusitado interés puede ser posible, ya que según apunta Piaget, la evolución del pensamiento hace posible crear relaciones y aumentar el uso de ellas; esto con el propósito de construir nuevas formas de expresión a través de patrones de grafías anteriores para las cuales el niño ha otorgado un nuevo significado. Por otra parte contribuye también que el niño ha logrado una mejoría del control del instrumento gráfico (lápiz-crayola) que le lleva a obtener una mayor nitidez en los trazos y el logro de nuevas estructuras.

Finalmente, la presente investigación pretende tanto observar y analizar las evoluciones tanto de los garabatos, las grafías iniciales y el dibujo de una figura humana en niñas y niños que se encuentren inmersos en un proceso educativo público de materno infantil, con el fin de estudiar las evoluciones naturales en

función del crecimiento y construcción de los conocimientos y poder caracterizar sus rasgos más dominantes y lo que caracteriza a cada niño que se identifique en cierto nivel de evolución.

El empleo del método psicogenético y de la observación de los procedimientos de producción de cada niño posibilitará a la investigadora analizar la capacidad operatoria de cada uno de los niños y las niñas participantes en la investigación.

A su vez los análisis que se plantearán podrán confirmar que ningún aprendizaje se realiza “en el vacío” sino que éste madura conforme a las experiencias previas de cada niña o niño y a la definición que se dé a través de la asimilación y a la acomodación de las estructuras cognitivas que se construyen o a las ya existentes.

1.3. Antecedentes

Las siguientes investigaciones justifican ampliamente el interés sobre el estudio de la evolución natural en garabatos, grafías y el diseño de la figura humana, ya que como se observará, existe y ha existido un deseo de profundizar en la comprensión de la naturaleza y de los procesos cognitivos que hacen posible la evolución en las destrezas de los niños y en las niñas, en el período de materno infantil de la educación pública costarricense.

Por otra parte, las siguientes investigaciones permiten también adquirir conocimientos, variadas dimensiones de tratar el tema y relacionarlo con las teorías piagetianas, y de esta forma obtener una visión amplia que se unifique y favorezca la intervención de la investigadora en este estudio psicogenético.

Los antecedentes que se presentan a continuación concuerdan en considerar que es posible y factible observar la evolución en cada etapa

propuesta para el estudio de la evolución natural en garabateo, grafía y el dibujo de la figura humana, en niños de edades de cinco años y tres meses a seis años y dos meses.

El primero de ellos es el garabateo, posteriormente, se hará referencia a la grafía y al diseño de la figura humana.

1.3.1. Los Garabatos

A partir de los 12 meses de edad los niños comienzan hacer sus primeros garabatos, son atraídos por los instrumentos tales como: lápices, crayolas o pinturas, y para este momento los niños son muy buenos imitadores de las acciones que desempeñan los adultos, por lo tanto realizan sus primeros trazos.

Un rasgo notorio de este resultado, es que estos trazos, son cortos, no tienen una estructura definida. La manera en que se toma el lapicero o lápiz no es la adecuada y los trazos son realizados, en ocasiones con una fuerza desmedida.

Poco a poco la estructura de estos trazos va tomando formas sobre el papel: pueden ser lineales, zig-zag, circulares y otros más, según las modificaciones alcanzadas y consolidadas en el proceso de descubrimiento de nuevas posibilidades de representación grafo-motoras.

Piaget denominó “garabatos puros” a aquellos trazos que no se ven influidos por el resultado visual; sin embargo los garabatos clasificados del segundo período muestran las mismas formas que las del primero: líneas en zig-zag, cruzadas, curvas y trazos circulares. (Piaget e Inhelder, 1951, citados por las autoras Ferreiro y Gómez Palacio).

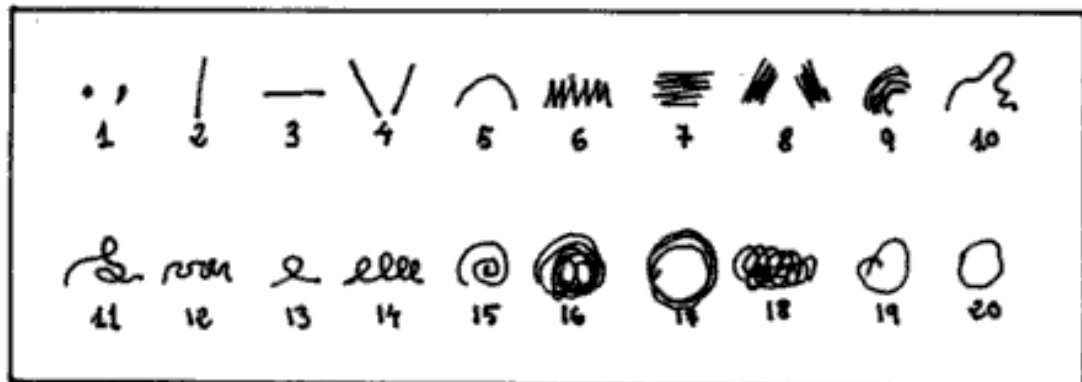
Otra diferencia que encontraron Piaget et Inhelder en el estudio de 1951, sobre los garabatos puros y los del segundo periodo, es el hecho de que el niño comienza a atribuirle nombres a los garabatos que produce, cuando se le solicita o también cuando éste lo desea.

Según los autores, estos nombres son ocurrentes por parte de los niños incluso arbitrarios ya que un zig-zag puede ser nombrado como una montaña, un caballo o una flor.

Tales aportes constituyen un elemento valioso para el presente trabajo, ya que dan soporte de la posibilidad de clasificar los trabajos de los niños y niñas por etapas o evoluciones, contemplando en estos las variantes que puedan surgir en su evolución natural y unirlos a la observación y método clínico para ahondar en lo que los niños dicen haber realizado y lo que se evidencia.

Rhoda Kellogg, autora del *Análisis de la expresión plástica del preescolar*, (1981) se ha interesado por los dibujos infantiles esto en San Francisco, California.

Después de estudiar y analizar los dibujos de innumerables niños, ella establece múltiples patrones gráficos del garabateo veinte tipos fundamentales (**fig. 1**), tomada del libro, *Análisis de la Expresión plástica del preescolar*, (1981).



Según esta autora, los garabatos situados en la primera línea (del 1 al 10) se clasifican como primarios y los que se ubican en la segunda línea (del 11 al 20) los denomina como secundarios, ya que según sus investigaciones, estos aparecen después de la evolución de los trazos logrados e ilustrados en la primera fila.

Ahora bien, Kellogg establece relaciones con las investigaciones de Piaget. Sostiene que estas evoluciones son paulatinas, que las posturas del cuerpo, posición del hombro y las disposiciones motoras contribuyen también a las acomodaciones mentales del gesto gráfico y favorecen la asimilación de los movimientos y destrezas que hacen al niño diferenciar entre símbolos y signos.

Tales relaciones que evidencia Kellogg son importantes ya que de ésta manera se amplía la posibilidad de repertorio de cada niño. También parece pertinente tomar en consideración tanto las posturas de cuerpo del niño, la motora fina (control del brazo y antebrazo), el control de su motora gruesa y conocimiento de su esquema corporal para plasmar una imagen similar a una figura humana y lograr una producción (escritura espontánea o garabatos) que sea percibida por ellos mismos como tal.

Drora Booth (1975, 1981), opina que el uso del arte contribuye a la interpretación de la mente humana. Booth se ha interesado a lo largo de sus investigaciones en Argentina y en Australia, en el modo en que los niños se valen del uso de: líneas y puntos, consideradas también como las unidades principales.

Lo que ha identificado el estudio de esta autora ha sido primordialmente en las consideraciones hacia las ordenaciones que los niños establecen de las unidades principales, las modificaciones que ejecutan por medio de la repetición, o de la rotación en torno a un punto central. La autora enfatiza la atención en el diseño del “sol” o de una estrella.

Las observaciones de esta autora se han llevado a cabo con niños en edades de cuatro a cinco años, australianos y que se ubicaban en un jardín de niños. Estos niños fueron invitados a realizar pinturas libres, no se ejerció ningún tipo de presión sobre ellos, se les asignó el material que consistió en la pintura y en los pinceles.

La observación se prolongó durante un año escolar y los modelos obtenidos fueron divididos en las categorías:

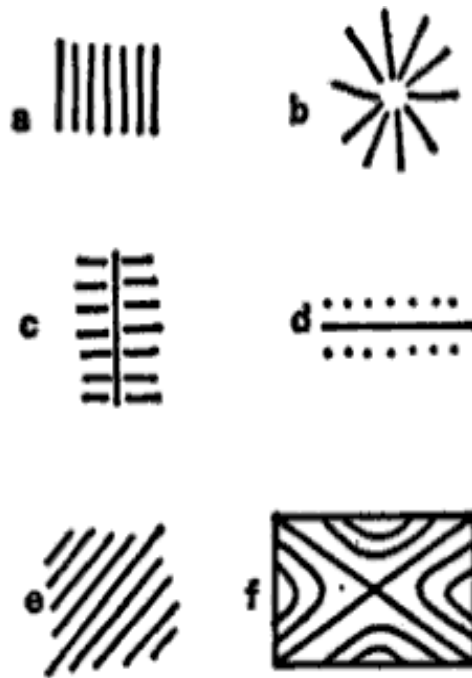
- Garabatos.
- Topología: que consiste en la separación de masas o de manchas que carecen de la definición de un orden
- Modelos: que contienen definiciones de orden.

A raíz de estas divisiones y de lo observado, Booth pudo constatar que la progresión más común va del garabato hasta la topología y luego hacia el modelo y que durante esta progresión o evolución se evidenció una serie de distractores que desviaban a los niños hacia el uso de nuevas técnicas, ideas o colores.

Observó también que de las líneas y los puntos, las líneas eran descubiertas primero que los puntos, y por último la primera forma de orden utilizada es la repetición de una línea.

Los aportes de la autora Booth, sus observaciones y las conclusiones son consistentes con la teoría de Piaget y colaboradores, ya que posibilitan la vinculación del garabateo, modelo o dibujo infantil con el desarrollo intelectual y la construcción del conocimiento, ya que a medida que surgen las transformaciones de las formas, se construye un nuevo conocimiento y la capacidad para valerse del uso de ellas.

(Fig 2) Tomada del libro El dibujo infantil de la autora Goodnow J y Mirailles G, (1983).



Repetición en formas evidenciada por la investigadora Booth, citada por los autores Goodnow J y Mirailles G.

Las constataciones de Booth, le permiten a ésta investigación considerar las variantes de uso de las formas gráficas como etapas tanto de maduración de los esquemas de los niños y niñas como de etapas de investigación y descubrimiento de los niños. La evolución de las formas permite al niño durante el mismo proceso a la afinación de los movimientos jugar con las formas que forman parte de su grafía y variarlas según sea su práctica.

Seguidamente se menciona otro punto importante en esta investigación y es la evolución de la grafía.

1.3.2. Grafías

De manera equivocada, asumimos muchas veces la escritura como un proceso ajeno a nuestra cercanía y propia del centro escolar. Sin embargo, este proceso ha iniciado anteriormente en el hogar, ya que el niño y la niña, como se ha mencionado, inicia un periodo de imitación de la conducta adulta, y la escritura manuscrita del adulto es uno de estos procedimientos que logran captar la atención en los niños.

Pasamos por alto sus primeros ensayos de escritura, su descubrimiento paulatino sobre el propio sistema de escritura y la espontaneidad en la escritura que ejecutan en los papeles que muestran las primeras exploraciones de grafía en los niños.

Al respecto, **Yetta Goodman (1991)** considera que cada uno de los caracteres que reflejan una leve similitud a las de las letras del alfabeto, son característicos de lo que ella denomina “eventos de lecto - escritura”. Estos momentos en que un niño le dice al adulto “este soy yo y esta mi mamá”, descubre, juega y desarrolla su escritura, ayudándose del lenguaje hablado que el niño o la niña posea.

Algunos estudios como Legrún (1932), Hildreth (1936) citados por Ferreiro y Gómez (2001), sugieren etapas del desarrollo del garabateo. Por otra parte Clay (1972) lo ha hecho respecto del uso temprano de palabras y algunos símbolos característicos del alfabeto.

Para **Goodman**, es aún necesario relacionar los garabatos y el uso de estos caracteres, para poder observar la evolución del desarrollo de las formas de escritura. Es decir, un punto de partida de las grafías es el “garabato”, ya que a partir de este evento de descubrimiento del mundo e imitación de la vida adulta,

se logra evidenciar la madurez tanto cognitiva cómo perceptiva del niño o niña y propiciarla de una manera oportuna.

Los inicios de la escritura, participan de las diferentes influencias y de los estímulos que los niños puedan recibir tanto en el hogar cómo en el centro educativo, de tal manera que la observación y el seguimiento de dicho proceso parece trascendental para percibir las evoluciones gráficas de cada niño o niña.

Así pues, tal como se plantea en la presente investigación, un folleto de ubicación y seguimiento de las evoluciones gráficas parece un recurso imprescindible para el trabajo docente del área de preescolar; así como también de unas metodologías receptivas y motivadoras para con los niños o niñas.

Por otra parte, es **Gertrude Hildreth quien en (1936)**, que realiza unas observaciones a niños entre los 3 y los 7 años de edad. Hildreth, solicita a los niños escribir sus nombres bajo la consigna de *“imaginar que eres capaz de escribir tu nombre”*. Con lo realizado por los niños Hildreth distingue un nivel cero en la tarea realizada por estos niños, describe el garabateo de un niño quien “dibuja” o garabatea elementos que se pueden relacionar con animales pero no con la grafía de su nombre.

Esta pionera en investigaciones de escritura, evidencia una serie de trazos curvos alrededor de una forma ovoide. Esta investigadora atribuye estos resultados a una imitación del niño hacia lo que él considera es la tarea de la escritura en los adultos, sobre todo la forma cursiva de la escritura.

En niños de tres años y medio hacia los cuatro años, el movimiento horizontal regular y los trazos verticales son característicos de las tareas realizadas y consideradas por la investigadora como su mayor avance. Hildreth observa una ligera preferencia hacia la ejecución de símbolos separados, que pudieran reconocerse como letras.

Con los niños de cuatro años, estas ondulaciones que son denominadas por Hildreth como imitación de la escritura cursiva del adulto, comienzan a disminuir ya que el niño reconoce las unidades de letras separadas, aunque no todas las unidades - letras son logradas por los niños.

Las tareas planteadas por Hildreth, guardan cierta similitud con lo propuesto por la investigación en curso. Determinar las evoluciones naturales, en las diferentes categorías escritura espontánea, garabatos y dibujo de la figura humana. Para profundizar las hipótesis de la presente investigación hacia una corroboración de resultados ya que, debido a la población y al contexto socio-cultural y las condiciones estos deben de variar. A su vez la investigación posibilita obtener evidencia de las posibles respuestas y asociarlos con lo que se obtenga y partir de allí para su clasificación y análisis psicogenético.

La educadora neozelandesa **Mary Clay (1972)**, se reconoce por ser pionera en estudios sobre la escritura infantil. Según Clay cuando los niños de preescolar empiezan a escribir, agregan características de la escritura convencional a la propia.

Para Clay, cuando los niños han observado escritos en su entorno inmediato, observan las características de forma tales como la linealidad, la horizontabilidad y la repetición de estas formas surge a partir de su uso.

Conforme se van dando los procesos de asimilación y los niños descubren el significado ya sea de signos y de las letras que logran se desarrolla lo que Clay ha denominado “concepto de signo”. Este logro, según Clay, es de una vital importancia para aprender a leer y a escribir, pero la autora no lo plantea como un todo o un nada.

Para Clay, los primeros esfuerzos de los niños son reflejo de la atención que prestan a la escritura en su entorno y la necesidad de dar sentido a lo que escriben y de comunicarlo. Entonces los garabatos y la escritura imaginaria, irreal o espontánea constituyen una prueba del proceso de construcción del aprendizaje y del desarrollo cognitivo permanente.

Clay señala también que los niños hacen uso de principios y conceptos de la escritura sin una instrucción formal, esto, si se les estimula por medio de experiencias significativas con la lengua hablada y se les impulsa para que garabateen o escriban aquello que deseen.

Lo anterior marca una pauta importante para esta investigación, ya que la autora reincorpora la idea del aprendizaje y su construcción cómo una base importante para el alcance tanto de las tareas como para el aprendizaje de la lecto-escritura.

Las tareas planteadas se concentran en aquellas iniciativas previas a la lecto-escritura y a la importancia que tiene tanto el contexto como base de la estimulación, el apoyo docente, la pertinencia de las metodologías en preescolar, el seguimiento de las grafías y los recursos. Obtener como evidencia de la evolución natural de estas competencias constituye un pilar para la enseñanza y el abordaje de los comienzos en las prácticas gráficas.

Este pilar de construcción del aprendizaje y el desarrollo del mismo son consignas vitales para el desarrollo de la investigación y Clay aporta útiles experiencias para acceder a ésta iniciativa de propuesta pedagógica.

Por otra parte, en 1979 las investigadoras **Ferreiro y Teberosky**, realizan observaciones sobre lo que denominan “escritura espontánea”. Durante estas observaciones, las investigadoras reconocen dos tipos de producciones que predominan en las producciones infantiles; las líneas ondulantes, que una vez

más son comparadas con las escrituras cursivas realizadas por los adultos y algunas formas que pueden contener similitudes con letras imprenta.

Sin embargo, estas investigadoras clasifican estos resultados de manera separada a la elaboración realizada, ellas consideran que las formas realizadas por los niños son debidas a una elección del niño en lo que este considera las formas básicas de la escritura.

De acuerdo con las observaciones realizadas, las investigadoras constataron que el uso de líneas ondulantes más largas o movimientos más amplios hacia arriba o hacia abajo, buscan la representación de objetos más grandes o de mayor número.

Las autoras proponen un sistema de acceso a la escritura espontánea por parte de los niños. Por un lado anteriormente se cita la imitación de la escritura cursiva y ahora lo que podría ser la escritura imprenta de un adulto. A través de ésta investigación, se considera al niño o niña como activo en su proceso, como el miembro más importante de su construcción, pero claramente influenciado por su ambiente, clima de aula, comunicación y destrezas preceptuales que le hacen iniciar en un largo proceso educativo en donde los factores que intervienen en él deben de garantizar su evolución y potenciación.

A continuación se presentan algunas ideas e investigaciones que guardan estrecha relación con el diseño de la figura humana y su evolución natural.

1.3.3. Dibujos

Los dibujos infantiles como los garabatos y las gráficas iniciales han sido blancos de cuantiosos estudios en los que aún dependiendo de su enfoque se ha dejado ver la riqueza que encierra tanto la obra como el individuo que la ejecuta.

El dibujante, en este caso un niño, debe explotar al máximo la imagen mental que tiene por cuerpo, el referente particular de persona para lograr plasmar ya sea el conocido hombre-renacuajo o el monigote.

Para poder dibujar y diseñar una figura humana, el niño ha debido reconocerse como imagen, reconocer a las personas que le rodean e interiorizarlas.

El apoyo docente así como estrategias específicas para cada una de las etapas evolutivas en el dibujo del niño son necesarios para que el niño y la niña aclaren sus ideas y su percepción de la realidad inmediata. Las palabras motivantes de la docente así como también el intercambio verbal con la misma producen un efecto alentador que promueve la seguridad del niño hacia su trabajo gráfico.

Así lo señalan los autores Llera Beltrán Jesús, Bueno Álvarez José Antonio (1995, pág.618) “La comunicación frecuente y abierta en la cual se escuchan los puntos de vista de los niños y a la vez que expresan su propia opinión. Produce, en general, efectos más positivos... Favorece la independencia, la autoconfianza, la autoestima, la responsabilidad y la iniciativa personal”

Así mismo, en este ejercicio del desarrollo motriz, entran en juego tanto las destrezas de visualización, los registros de percepción, los conocimientos adquiridos por el niño hasta el momento de su ejecución, así como también el nivel de comunicación que el niño desee con el mundo que le rodea.

La evolución del dibujo de la figura humana fue estudiada desde hace un siglo en por **Luquet**, quien interpretó tanto el posible significado de la evolución de la figura humana en diferentes etapas.

Este investigador y estudioso de los dibujos infantiles, organizó los estadios que corresponden según él a la evolución que observó en tantos niños.

- **Estadio 1:** le asigna un espacio especial a lo que denomina diseños o dibujos involuntarios, ya que según su criterio no representan nada. En este estadio, para Luquet los niños de este periodo se dejan llevar por el placer del movimiento y de las marcas que registran sus movimientos sobre el papel.

Una vez que el niño obtiene un mayor control de sus movimientos, aparecen los movimientos circulares y los del zig-zag de forma más regular en sus garabatos, esto cerca de los tres años de edad.

Luquet, considera que estas primeras configuraciones de los niños, tienen una forma en espiral, atribuye los diseños de los niños una vez más al estímulo de placer que sienten cuando hacen girar sus instrumentos de trabajo: lápiz, crayola, mientras las figuras pasan de un hilo enredado como lo sugiere Luquet, o las espirales. Posteriormente los círculos son discretos y algunos de estos empiezan a sugerir una cabeza.

Cuando el niño o la niña logra lo anterior se ubica en su primer símbolo gráfico y está próximo al siguiente estadio.

- **Estadio 2:** Llamado por Luquet como la etapa de los dibujos representativos, el primer momento de la representación se caracteriza por el “realismo intelectual”, ya que el niño dibuja aquello que conoce o sabe y no aquello que visualiza.

Estos dibujos, son representaciones, no son copias, por lo tanto su resultado es expresionista.

En este estadio, el primer círculo realizado por el niño, es seguido por los círculos pequeños que simbolizan los ojos. A este gran círculo que ocupa el lugar de la cabeza, se añaden cuatro líneas que representarán tanto los brazos como las piernas. A este dibujo se le conoce como el hombre-renacuajo.

Conforme el niño progresa, su diseño lo hará con detalles tales como puntos, nariz u ombligo.

La etapa del realismo intelectual se caracteriza por considerar también los dibujos en que el niño parece observar a través de los objetos como si tuviera una visión de rayos X. Según Luquet, este tipo de diseño continúa hasta los siete años.

Es con la edad de nueve años que el niño descubre el gusto por el diseño de perfiles, con lo que empieza a poner un segundo ojo y una nariz en medio de los ojos.

Es la francesa **Lilianne Lurçat (1965)**, que hace una descripción y una interpretación sobre los garabatos iniciales como un vehículo hacia el dibujo y de la escritura. Es Lurçat, quien evidencia la expresión verbal y gráfica en niños de cuatro años de edad. Según Lurçat, el lenguaje verbal acompaña la actividad gráfica producida por el niño y a su vez este lenguaje la justifica y la traduce a los adultos o demás acompañantes en la actividad, debido a la incapacidad que manifiesta el niño en “dibujar” objetos o personas que le sean semejantes a los adultos que les rodean.

Lurçat agrega que en la edad de cuatro años, surgen las nuevas formas reconocibles del dibujo infantil, conocido por el nombre de hombre-renacuajo o monigote. Se complementa este dibujo con la inclusión de detalles, y según Lurçat, existe la posibilidad de un deterioro, que ella atribuye al conflicto que tiene el niño del conocimiento de los detalles de la

figura humana (brazos, piernas, dedos, cabello) y la incapacidad de lograr estos detalles en sus dibujos.

1.4. TEMA

Estudio psicogenético aplicado a la evolución natural de garabatos, escritura espontánea y diseño de la figura humana en niños y niñas de materno infantil.

1.5. PROBLEMA

¿Cuál es la evolución natural del garabateo, grafía y del dibujo de la figura humana en niñas y en niños que asisten a materno infantil público en Heredia?

1.6. OBJETIVOS

1.6.1. Objetivo General

Analizar desde el punto de vista psicogenético la evolución natural en escritura espontánea, garabatos y dibujos de la figura humana en niños de materno infantil de un kinder.

1.6.2. Objetivos específicos

- Observar el desempeño de cada uno de los niños durante el proceso de elaboración de las grafías y garabatos.
- Analizar desde el punto de vista psicogenético las muestras de cada uno de los niños y niñas.
- Clasificar las escrituras espontáneas, garabatos y dibujos en niveles evolutivos constituidos por la investigadora.
- Elaborar perfiles conductuales a niños según sea su evolución gráfica natural.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

II. MARCO TEÓRICO

En éste apartado se da una mirada hacia las teorías del desarrollo infantil planteadas tanto por Jean Piaget como por Howard Gardner.

Ambas teorías manifiestan una serie de postulados que contribuyen a la construcción comprensiva, en un marco de análisis para entender la situación educativa planteada por este trabajo de investigación así cómo también algunos procedimientos que resultan en pro de un aprendizaje comprensivo y constructivo realizado en plena evolución natural de las habilidades cognitivas de los niños y las niñas.

2.1. Perspectiva de Piaget

Para Piaget el desarrollo infantil es un proceso de adaptación del mundo que le rodea. Las investigaciones de Piaget y colaboradores han sido exhaustivas y en las que se distinguen dos componentes: el cognoscitivo o estructural y un componente afectivo.

Lo anterior marca un aspecto importante por considerar hacia la consecución de las tareas pero a su vez hacia las actividades y a las condiciones brindadas tanto por la docente de preescolar como por la investigadora, debido a una creación del ambiente de confianza y a la vez de trabajo que pueda propiciar en los niños la comodidad de actuar y construir lo que se les solicite.

Piaget toma en consideración las adaptaciones hereditarias que suponen las acciones y reacciones que pueda tener un niño y no las limita a simples establecimientos de reglas o hábitos. Sobre éste tema Piaget (1969 pág. 57) concibe la inteligencia: “como una organización cuya función consiste en estructurar el universo del mismo modo que el organismo estructura el medio inmediato”

De acuerdo con lo anterior se infiere la necesidad de considerar las diferencias individuales así como las capacidades adaptativas de cada niño con el fin de lograr evidenciar un avance progresivo en las tareas solicitadas respetando sus aportes en cada sesión.

El progreso cognoscitivo se desarrolla gracias a la participación gradual de funciones y estructuras de tal manera que a lo largo del desarrollo infantil, éstas muestran la forma que tiene el niño de interacción; mientras que las estructuras son variables y sus operaciones se organizan en sus esquemas de acción.

Es importante comprender que el desarrollo de la inteligencia y la elaboración de los conocimientos se realizan a través de este doble mecanismo de asimilación y acomodación en el transcurso de los estadios de Piaget. Sobre esto, Piaget (1969 pág. 15) indica:

(...) “frente a una situación nueva por resolver correspondiente a un desequilibrio entre el individuo y el medio exterior, el niño actúa para reducir este desequilibrio. Trata primeramente de hacerlo mediante asimilación: si este mecanismo le permite resolver el problema, desemboca en un nuevo estado de equilibrio que es una simple estabilización del estado inicial. Si no puede resolverlo, entonces se ve obligado a utilizar la adaptación y desemboca en un nuevo estado de equilibrio, más estable”.

Tal como lo apunta Piaget, es entonces, importante comprender el vaivén entre la asimilación y la adaptación en el niño y en la presencia durante su permanencia en el centro educativo, ya que la interacción y los conflictos cognitivos proporcionados para la investigación planteada, le permiten al niño de manera individual dominar su aprendizaje pues aprende a aprender ya sea adaptándose a las actividades o transformando su entorno para su beneficio.

La progresividad de las tareas encomendadas al niño debe de acompañarse con una cuota de sensibilidad para que se logre adaptar a sus acciones de manera libre y paulatinamente; sin llegar a obligar el trabajo e inducir a un producto final. Se debe variar el tipo de actividades, propiciar la libertad de

acción para que los niños asimilen las actitudes y posibiliten la observación de aptitudes gráficas.

Así lo apuntan tanto Piaget como Inhelder (1995 pág. 65)

“Resulta, por tanto, indispensable a su equilibrio afectivo e intelectual que pueda disponer de un sector de actividad cuya motivación no sea la adaptación a lo real, sino, por el contrario, la asimilación de lo real al yo, sin coacciones ni sanciones...”

2.1.2. Etapa Preoperacional.

Según Piaget la etapa preoperacional comienza entre el año y medio y los dos años de edad y tiene una duración aproximada hasta los siete.

Durante ésta etapa se observa el desarrollo de la función simbólica, la capacidad para crear, manejar y entender los símbolos, la cual es un reflejo del lenguaje empezando por el oral y más tarde de la expresión artística.

Sin embargo esta capacidad incipiente para crear símbolos no implica que el niño esté preparado para realizar operaciones mentales complejas o trascender las características de la percepción.

En vista de lo señalado durante la primer etapa preoperacional, se deduce que cada ser humano tiene un ritmo y un momento definido para su desarrollo cognitivo que debe de ser de conocimiento docente tanto para su abordaje cómo para atender las evoluciones de pensamiento de cada niño.

Sobre éste tema David Wood (2001 pág. 63) señala: “Todos los niños se desarrollan mediante la misma secuencia de etapas antes de alcanzar el pensamiento maduro racional. La estructura del pensamiento de los niños en

cada etapa es distinta, igual para todos los niños en esa etapa y diferente de la de los niños y adultos en otras etapas.”

Resumiendo la perspectiva de Wood y con base en la etapa preoperacional de Piaget, se puede determinar que cada etapa proporciona un modo diferente de pensar y de entender el mundo por lo tanto de transmitirlo por medios gráficos, así mismo este modo es evolutivo, crece y se sustituye.

2.2. Perspectiva de Gardner

Las interpretaciones sobre qué es la inteligencia han sufrido múltiples transformaciones desde aquellas en que se estimaba según cierto número de respuestas correctas, o la propuesta por Piaget que se interesó por aquellas respuestas consideradas incorrectas que los niños le ofrecían.

En el aula la consideración de la inteligencia cómo un proceso natural y afectado tanto por las vivencias sociales, culturales y afectivas en los niños es un factor que puede hacer una gran diferencia en las formas de enseñar y en la visión de educación que se ofrece; por lo tanto, éste sería un aspecto que enriquecería las habilidades y destrezas requeridas para un desenvolvimiento personal del estudiante, dentro y fuera de la institución.

Sobre la inteligencia Gardner (1995 pág. 2002) la define así: “Una inteligencia es un potencial biológico y psicológico capaz de ser desarrollado a una extensión mayor o menor como consecuencia de los factores experienciales, culturales y motivacionales que afectan a una persona”. (pág. 202).

La definición de Gardner no difiere en grandes rasgos a la de Piaget, pero la inteligencia propuesta por Gardner es más holística.

En el ámbito educativo la inteligencia puede ser expresada en cada actividad que se proponga. Los modos en que cada niño o niña se desempeñen son grandes fuentes de información, ya que desde una perspectiva holística los docentes deben de prepararse para atender éstas expresiones de inteligencia y estimularlas.

La definición de las tareas educativas y las limitaciones numéricas impiden a los docentes descubrir e identificar las habilidades del niño por lo que su potenciación no es oportuna.

Sobre este tema Gardner citado por Gordon, Delmar, Brown (2001 pág. 153) propone:

“La competencia cognoscitiva humana se describe mejor según un conjunto de habilidades, talentos o aptitudes mentales, a las que llamamos “inteligencias”. Todos los individuos normales poseen estas habilidades hasta cierto punto: los individuos se diferencian por el nivel de habilidades y la naturaleza de su combinación. La teoría de las inteligencias múltiples intensifica el concepto tradicional”

Tal propuesta de Gardner, transforma la idea de la inteligencia en estilos o tipos, que a su vez mantienen una estrecha relación con el ambiente cultural y social del niño, y éstos a su vez sugieren la necesidad del conocimiento pedagógico más allá de las teorías y metodologías establecidas.

Es decir, el docente debe abordar cada inteligencia de manera que sus intervenciones faciliten el desarrollo del niño en un ambiente óptimo que enriquezca las relaciones entre los deberes dentro del centro educativo y los resultados que él docente desea obtener.

Sobre lo anterior Gardner (2001 pág. 10) subraya: Ocho tipos de inteligencia darían lugar a ocho formas de enseñanza. Y no sólo a una. Y cualquier limitación considerable de la mente puede modificarse a fin de presentar un concepto particular (o todo un sistema de pensamiento) de tal modo que los niños tengan más probabilidades de aprenderlo y menos de deformarlo. Es paradójico que las limitaciones puedan ser sugestivas y, a la postre, liberadoras.

De esta manera el conocimiento de dicha teoría le entrega al docente la posibilidad de enfocar el potencial humano en una manera más holgada que en el pasado, tomando en consideración no solamente una calificación final para medir el rendimiento del niño o de la niña, sino que éste rendimiento, se puede enfocar y observar por medio del prisma de las inteligencias múltiples, planteando la evolución en las diferentes tareas cómo un avance significativo en el bienestar del escolar.

Surge entonces una valiosa reflexión sobre los abordajes escolares en los niveles del preescolar ya que los niños plantean naturalmente la necesidad de descubrir y manipular.

Las actividades planteadas, ofrecen la posibilidad de propiciar el uso de instrumentos y crear, pero a la vez proporciona indicadores de los tiempos adecuados de la enseñanza y sobre todo una guía del cómo hacerlo sin dañar la autoestima del niño y la niña.

Sobre este punto René Díaz (2006 pág. 40) añade: “Las personas con fuertes habilidades visuales requieren ver o imaginar conceptos y disfrutan el uso de la creatividad y la imaginación en proyectos de trabajo o en clase.”

Las experiencias de clase se traducen a experiencias socializadoras en las que el papel de un docente es el de infundir ánimo al niño aunque su rendimiento sea distinto a las expectativas planteadas al inicio de las tareas sugeridas.

2.2.1. Ondas de simbolización

Existen un conjunto de variaciones que influyen en la comprensión de los niños hacia su entorno educativo, el aspecto social, cultural pueden ya sea fomentar o limitar el desempeño en el centro preescolar y las apreciaciones que él docente haga de ellas.

Sobre esto Gardner (2001 pág. 234) plantea lo siguiente: Nuestro análisis de sus sucesos que ocurren en forma predecible durante la niñez temprana produjo una serie de factores que actúan: respectivamente, hay corrientes, ondas y canales de simbolización. En su manera de operación estriba la clave del desarrollo simbólico durante los años preescolares.

Lo anterior quiere decir que existe entonces una progresión específica para cada sistema de simbolización específico. En el dibujo, (tarea planteada por esta investigación), la resolución de las relaciones espaciales en dos y tres dimensiones permite ampliar la descripción de objetos y conjuntos de objetos en el ambiente: cuando alguno está lejos u otro cerca.

En el dibujo y en las otras tareas planteadas, se organiza una competencia intelectual que es mediada por un vehículo simbólico que el niño dependiendo de sus experiencias tiene disponible y desee, utilizar en este tipo de tareas pedagógicas.

Como se observa las fases del desarrollo según Gardner difieren un poco de aquellas estipuladas por Piaget. Gardner divide el período pre-operacional en fases denominadas *ondas de simbolización*.

Para Gardner (2001) los niños en edad preescolar se ubican en las siguientes ondas de simbolización:

- La tercera onda de simbolización correspondiente a los niños y niñas se produce hacia los cuatro años y se denomina *cartografiado digital*. Según esta onda el niño está preparado para captar cantidades y relaciones numéricas relativamente exactas. Esta etapa marca los inicios de la enumeración de conjuntos de objetos y distingue las relaciones espaciales (arriba-abajo, delante, atrás) y lógico-matemáticas (fino-grueso, largo, estrecho, mucho o poco).

Debido al progreso simbólico que incurre el niño, los descubrimientos se incrementan así como también sus formas de expresarlos y sus habilidades para realizarlo.

La finalización de esta onda, sugiere que los niños están en capacidad de dibujar los símbolos para recordar momentos agradables y a la vez atribuirle un símbolo específico a una persona u objeto que les haga sentir entusiasmo.

Es entonces como el dominio de los diversos símbolos se manifiestan en el niño con un mayor grado de madurez ya que éste es capaz de captar y expresar su conocimiento de diferentes maneras.

2.2.2. Consideraciones sobre el aprendizaje

Algunas consideraciones específicas sobre el abordaje y enseñanza del aprendizaje son las propuestas y actividades que establezca el docente para alcanzar un cierto grado evolutivo en los niños y en su proceso de aprendizaje.

Los mecanismos de percepción, decisión y ejecución deben tener un especial tratamiento en la enseñanza de habilidades y destrezas motrices básicas.

Cuando se habla de mecanismos de decisión se sugiere una enseñanza que favorezca la creatividad, la resolución de problemas y el descubrimiento de las propias formas de aprender.

Lo que se busca es que el niño y la niña en edad preescolar se implique en las tareas propuestas por la investigación y desarrolle una cierta actividad cognitiva.

Cuando el niño actúa en estas actividades, la maestra apela a su percepción y es frecuente que la docente espere de esta percepción una rapidez inmediata del mundo perceptivo del niño, que en esos momentos son el aula, los compañeros, los materiales y así poder valorarla en su desempeño.

Éstas expectativas hechas sobre la percepción del niño y de sus posibles resultados, estereotipa el rendimiento de cada uno de los niños y además genera una mirada muy estrecha de aquello que el niño puede lograr, si es apoyado y guiado en su proceso educativo.

Finalmente en relación con su estado educativo Gordon, Delmar, Browne (2001 pág. 218) apuntan: “La percepción de un niño desde el punto de vista del maestro puede basarse en uno o dos hechos, no necesariamente repetidos ni típicos del niño. Así no se trata de un verdadero retrato del niño.”

2.2.3. Percepción

La percepción es otro aspecto fundamental tanto para el desarrollo educativo del niño y la niña en edad preescolar por lo tanto para este trabajo de investigación.

Para Laura Cópola (2004 pág.3), “la percepción es un proceso de organización e interpretación de las sensaciones que actúan para desarrollar la conciencia del entorno y de la persona misma”

La percepción no es entonces una habilidad arbitraria, ya que para la constitución de la misma parecen necesarias las estimulaciones tanto ambientales como afectivas. Lo que posteriormente, de una forma evolutiva y maduracional contribuirá en el proceso de aprendizaje en el niño.

Cabe destacar entonces que las influencias ambientales y afectivas redefinen el concepto de percepción, enfatizando su proceso de construcción desde el punto de vista cognitivo, enfocándose en las configuraciones que estimulan las interpretaciones del niño traduciéndolas en la realidad del mundo en el que se desenvuelve, su realidad vivida en edad preescolar y anterior a ésta.

Al respecto Carbó Ponce (2000 pág. 54) señala sobre la percepción: Tratar la percepción cómo una relación del sujeto con su entorno demuestra que una vivencia perceptiva exterior es vivida de forma diferente interiormente.

Esta redefinición de percepción, resulta coherente cuando se habla de la percepción en los niños y niñas de edad preescolar ya que demuestra que su entorno es vivido de una manera diferente exteriormente e interiormente y estos aspectos afectan las expectativas de los docentes; sin embargo son significativos para el aprendizaje, ya que cada niño o niña resuelve su entorno de acuerdo con las percepciones que tenga del aula, la actividad, la comunicación de su docente y a sus propios intereses.

2.3. Percepción del aprendizaje

La percepción de aprendizaje se relaciona con las diferentes orientaciones educativas que se pueden generar en un aula.

Existen tantas orientaciones como maestros que las lleven a cabo y cada una de éstas describen valores, motivos y actitudes que van a influir en las conductas de los niños durante el período escolar. Es necesario que la dinámica escolar pueda permitirle al niño identificarse con las actividades, que éstas le motiven para que el aprendizaje sea significativo y se favorezca su evolución hacia una mejoría en sus destrezas y habilidades como también desde el aspecto cognitivo.

Las intervenciones del docente le permiten al niño que procese la información desde su propia percepción del aprendizaje, que incluya estos conocimientos en sus estructuras cognitivas. Que éstas interacciones a su vez con las experiencias anteriores y poco a poco ir logrando los objetivos propuestos.

Visto de esta manera el aprendizaje puede ser perceptual ya que el niño vive cambios en su capacidad perceptiva en interacción con su ambiente dentro de la práctica educativa.

Exponer la importancia del aprendizaje perceptivo lleva implícitos mecanismos de asociación y codificación de las propiedades estimulantes, las cuales se consideran pertinentes mencionar para el presente trabajo de investigación.

Para cubrir brevemente este amplio tema los estudios de Ellis y mencionados a su vez por Barça Lozano (1997 pág.357), han propuesto una clasificación para categorizar las conductas observadas en el aprendizaje perceptivo.

Según Ellis (1972) citado por Barça (1997), las categorías básicas son las siguientes:

- *Detección:* es la habilidad para darse cuenta de la presencia o ausencia de un estímulo; esta categoría está relacionada con el diseño de métodos eficaces para prestar atención.

Con respecto a la detección, es importante resaltar que todo aquel material que se suministre a los niños y niñas para la elaboración de las respectivas tareas, debe de captar su atención con el fin de propiciar el inicio de las tareas y poner en relieve cada creación gráfica que los niños puedan ejecutar con este material.

- *Discriminación:* es la capacidad para advertir diferencias entre dos estímulos. Este proceso discriminativo es muy importante para las tareas de organización perceptiva, por que sirve de criba y filtro para todas las señales innecesarias o redundantes. Las niñas y los niños a través de las tareas escolares, van adquiriendo paulatinamente la capacidad de discriminar colores, sonidos, formas, tamaños, distancias, pesos, volúmenes. Toda esta información discriminativa se obtiene precisamente actuando sobre los objetos y observando sus reacciones. Es el propio sujeto, con su experiencia directa, quien va construyendo gradualmente los criterios discriminativos.

El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, puede considerarse una de las tareas discriminativas más compleja que el niño deba de realizar, ya que ésta tarea pone en práctica tanto la detección de los sonidos, la discriminación de letras aleatoriamente (escritura espontánea), sílabas, palabras así como también las diferentes formas, el espacio que el niño utilice para su grafía, su orientación espacial y esquema corporal.

- *Reconocimiento:* es la capacidad para establecer si un determinado estímulo es conocido o es nuevo. Se distingue de la *discriminación* por que se trata de identificar si el estímulo es familiar o no. Es decir

el reconocimiento mediante el tacto, implicando la *detección* y la *discriminación*.

En el caso de la discriminación, parece pertinente su reconocimiento ya que el niño deberá de distinguir los materiales suministrados para poder darles un uso durante las diferentes tareas propuestas.

- *Identificación*: supone que un estímulo, no sólo es detectado, discriminado y reconocido, sino que no se confunde con ningún otro.
- *Juicio*: es la respuesta perceptual que implica la capacidad de análisis crítica y, por tanto, la categoría de mayor abstracción. Supone a su vez una mayor generalización de respuestas que la identificación.

El juicio considera por lo tanto una comparación de lo percibido por medio de lo cualitativo, esta categoría es importante considerarla por que en este trabajo las tareas propuestas se llevarán a cabo en un aula de kinder por lo que los niños podrán evidenciar los trabajos de sus compañeros y la dinámica perceptual puede contribuir de manera positiva o negativa en los niños que participen del presente trabajo de investigación.

Por otra parte, dicha categorización permite identificar la importancia de los factores sensoriales en las tareas de discriminación y detección, mientras que las tareas de reconocimiento, identificación y juicio hacen un mayor énfasis de la experiencia a través de tareas de aprendizaje significativo.

Para esta investigación es de vital importancia la progresión de la capacidad perceptiva del niño y la niña ya que ésta va a influenciar en su perfeccionamiento cognitivo; por dichas razones se hace una combinación de estímulos tanto los sensoriales a través de lo visual (colores), así como cognitivos

(identificación, reconocimiento y juicio) a través de las tareas que deben de ejecutar.

Tal cómo lo explicita Burgos (2005 pág.37): “...sí somos capaces de conocer los canales de percepción predominantes en nuestro alumnado, podremos tratar de evaluar si la situación de enseñanza es efectiva o no, y así llegar a establecer estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas fueron las ideales para la consecución de los objetivos...”

2.4. Esquema Corporal

La noción del esquema corporal, le permite al niño una relación de su individualidad con el medio que le rodea, constituyéndose dicho esquema en un eje central del que van a partir las relaciones que el niño deba realizar ya sea con los objetos o con otras personas. Las orientaciones espaciales de símbolos o la representación que el niño perciba visualmente de cada uno de ellos, se encontrará entonces en relación estrecha con su propio esquema corporal.

Bolio Díaz (2006 pág.18) define de la siguiente manera esquema corporal: “...es la representación mental o conocimiento que tenemos del propio cuerpo, de sus segmentos, de sus límites y sus posibilidades de acción”

Para Zapata y Aquino citado a su vez por Conde, Garofano, y Moreno (2000 pág. 34): “Se entiende por esquema corporal aquellas representaciones mentales que tenemos de nuestro propio cuerpo”.

Tal como lo expresan los autores, el esquema corporal entonces es correspondiente con las experiencias interiores y exteriores que el niño viva continuamente y éste a su vez evoluciona en función de los sistemas nerviosos, la estimulación que el niño reciba, las experiencias motrices cómo también las apreciaciones por parte de los adultos que interactúan con el niño o niña.

Las actividades educativas a las que el niño y niña experimentan tanto en su aula como las propuestas por la investigación psicogenética planteada por la experimentadora, forman parte de este proceso dinámico, la conquista de un sentimiento de aceptación o rechazo de su cuerpo y de los alcances que con su actividad motriz logre, transforman y flexibilizan sus destrezas.

Parece concordante entonces que la adquisición del esquema corporal no puede ser reducida a un aprendizaje mecánico. Es vital para ello tal como se ha determinado en esta investigación, hacer una vivencia de los movimientos. En las que los niños, dentro de su propio juego de descubrimiento, muevan los instrumentos, piensen en formas, identifiquen y representen mediante dibujos, garabatos o escrituras espontáneas las hipótesis que se les plantee en el momento de la actividad y así poder hacer sin ninguna restricción o presión su propio código gráfico.

2.5. Destrezas vinculadas a la motricidad

La concepción de destreza se enmarca en la definición de habilidad motriz señalada por Batalla (1994 pág. 51) formulada como “el grado de competencia de un sujeto concreto frente a un objeto determinado”.

Las experiencias que un niño vive día a día le permiten percatarse tanto de sus habilidades como de su destreza para concretar ciertas actividades que su educación preescolar le determine.

En los años preescolares, los niños y niñas experimentan las diferentes interacciones las cuales son una fuente de conocimiento y parte considerable para sus vidas.

Si bien es cierto que los niños no dejan de cambiar, su ritmo no es tan acelerado como lo fue cuando eran bebés. Los cambios en la talla o el peso, no son tan significativos como en sus inicios.

Los cambios que tienen los niños de preescolar en sus destrezas motrices, son más que todo de afinamiento, en su control y una ampliación de las destrezas del cuerpo y de los movimientos que el niño poco a poco va mejorando.

Las actividades que se propongan en las aulas de preescolar son importantes para poder entrenar los músculos y afinar las habilidades (motora fina) y las áreas verdes y áreas de juego son también primordiales para que los niños puedan ejercitar su motora gruesa.

Lo que a su vez genera o presupone que las tareas propuestas por el docente contribuyen a las actividades motrices de una o varias tareas.

Para que se dé un apropiado desarrollo de las destrezas vinculadas a la motricidad es indispensable, por lo tanto, que el aprendizaje sea manipulativo que en su gran parte sea práctico y no pasivo para que el niño sepa que hacer con lo que se le enseña y adquiera las disposiciones educacionales para los años escolares por venir.

2.5.1. Motricidad fina

El desarrollo motor es un proceso del desarrollo, que van poco abriendo paso a una serie de destrezas manuales precisas. Estas destrezas generan en el niño una mayor independencia que a su vez se traduce en movimientos nuevos, descubrimientos de su cuerpo y los alcances del mismo.

La motora fina según Aguilar Cordero (2002 pág. 305): “La motora fina es el movimiento cada vez más específico y habilidoso del niño; su buen desarrollo es fundamental para el aprendizaje y la destreza en la escuela”

Por su parte Hernández y Rodríguez (1987 pág.16) agregan: “El área de motora fina, por su parte, abarca el proceso mediante el cual el ser humano aprende a utilizar sus manos en forma coordinada, de modo que puede valerse de un lápiz, cortar con tijeras, desgranar maíz, coser etc.”.

La importancia de estos movimientos en el aprendizaje es primordial sobre todo para el proceso de lecto-escritura.

De esta forma el aula de preescolar debe de ser un entrenamiento de éstos movimientos procurando estimular los músculos de una forma intensiva (brazo, antebrazo, dedos). Dichos entrenamientos se llevan a cabo con actividades de aprestamiento, dibujo, recortar, entre otras.

Sin embargo, en algunas ocasiones no todos los niños, a pesar de estos entrenamientos de la motora fina, logran adquirir las destrezas necesarias para hacer frente a actividades más específicas cómo la copia y enseñanza de la lecto-escritura.

Nuestro sistema educativo, participa no de manera general, en la instrucción de la lecto-escritura en la enseñanza preescolar.

El niño que no posee dichas capacidades o destrezas adquiridas (motora fina) se ve imposibilitado para iniciar estos proyectos o iniciativas.

Sumado a esto, la indiferencia de los docentes, falta de instrucción, o incompatibilidad con los tiempos, muchos de los ejercicios no inspiran deseos de

efectuarlos, por lo que se considera que el niño o niña podrá superar por sí solo lo que no se le quiere proporcionar.

En este sentido, la presente investigación desea aclarar que un ejercicio por sencillo que parezca, no persigue que el niño o niña de la tarea terminada, por buena o mala que sea al final; por lo contrario, la presente investigación se interesa en el funcionamiento que realiza el niño o niña durante la tarea, de tal modo que los resultados, en sí no son más que meras formas presentacionales y los fines proporcionar algunas sugerencias de abordaje adecuado para el proceso y análisis de los garabatos, grafías y dibujos en los niños a través del ejercicio de la motora fina.

2.5.2. Coordinación visomotriz

El reconocimiento de las destrezas y habilidades en los niños en pos de su aprendizaje significativo parece una actitud adecuada por parte del docente y la cual debe de manifestarse en cada una de las tareas propuestas por la investigadora. Esto, con el fin de lograr un análisis psicogenético acertado de las necesidades del niño o de la niña que facilite los medios tanto físicos como emocionales para lograr una evolución natural que optimice el proceso de lecto-escritura.

La presente investigación desea identificar las diferentes etapas en las que la evolución natural de la habilidad psicomotriz del niño se abre paso en la edad de preescolar.

La ubicación del niño en niveles evolutivos será entonces un punto de partida de esencial atención para obtener un registro y evidenciar la existencia o no del estímulo hacia las habilidades y destrezas necesarias para la facilitación de las áreas en estudio: grafías, garabatos y el diseño de la figura humana.

Así, pues, tal como lo plantea Thourmi (2004 pág. 118): “Antes de que un niño o niña pueda empezar a leer y escribir debe tener ciertas habilidades; coordinación visomotriz, desarrollo de la percepción auditiva y visual y la suficiente madurez cognitiva para elaborar todos los procesos”

La cita anterior, enfatiza la necesidad que existe de un seguimiento hacia las actividades y logros que realicen los niños y niñas del preescolar y de los refuerzos pedagógicos y de instrumento que provocan una subjetividad hacia la enseñanza y el aprendizaje de los participantes.

A su vez es importante comprender que los docentes de preescolar deben llevar a cabo una serie de actividades que estén vinculadas e intervienen en otros componentes del desarrollo motor de los niños y niñas tales, como: verbales, visuales, auditivas o motoras las cuales entran en juego una vez que las actividades propuestas por la investigación se lleven a cabo.

Atendido de esta manera el proceso del niño o la niña de preescolar hacia el aprendizaje de la lecto-escritura será evolutivo, guiado. Sus movimientos, y lo que los caractericen evolucionarán a medida que se integren otros factores tales como la precisión, la rapidez y la fuerza muscular.

La coordinación visomotriz según Bolio (2006. pág. 19): “Se refiere a los movimientos ajustados por el control de la visión. Las actividades de coordinación visomotriz, son aquellas en las que la vista fija en reposo o en movimiento y el cuerpo se adecua para lograr la ejecución precisa de la acción”.

Resumiendo a Bolio , cada individuo logra un desarrollo y un estilo propio dentro de sus capacidades motoras, las cuales no deben de ser ignoradas por sus docentes, por lo contrario, estas capacidades o limitaciones deben de ser el centro de su atención dentro de sus planes de trabajo para partir de ellas en

armonía para apoyar las relaciones musculares y la evolución natural de las habilidades sin olvidar el apoyo emocional en el aula.

Por su parte Picado Vargas (2002. pág. 95) agrega sobre la coordinación visomotriz: “Una de estas destrezas tan importantes es la coordinación visomotora, base de todo aprendizaje gráfico y visual, pues es la habilidad de poder reproducir con las manos (escribir o dibujar) lo que el ojo capta o ve”.

Por lo anterior, es indispensable reconocer que la estimulación de la coordinación visomotriz es vital para poder realizar las tareas propuestas por esta investigación. Sin embargo, puede decirse que las tareas propuestas y los resultados produzcan un notable cambio en la aceptación de la evolución natural de los movimientos del niño y la niña, de sus avances. Desde sus movimientos difusos y generales hasta el control de su fuerza y pueda ser transformado el freno en la enseñanza y estímulo de la lecto escritura en una apreciación de la diversidad de estilos y movimientos espontáneos de cada niño y niña.

2.6. La estimulación

Tanto para Piaget como para otros estudiosos del desarrollo humano, desde una edad muy temprana, los seres humanos muestran sus propias formas particulares de descifrar su ambiente, su propia concepción del mundo.

Es el crecimiento que va hacer un reflejo de una compleja interacción entre las predisposiciones genéticas y las oportunidades medioambientales, llevando a cabo determinadas experiencias esenciales que serán testigos de las reorganizaciones del conocimiento y de la comprensión que el individuo haga de las experiencias.

La estimulación y la exploración actividades que los niños inician en sus hogares. Estas actividades de estimulación temprana van a intervenir más tarde

en su desempeño en las actividades que se les proponga en las aulas del preescolar, en su disposición para realizarlas así como en la expresión de sus capacidades por medio de los estímulos que reciba tanto por la docente cómo por los materiales propuestos:

Sobre esto expresa: De Narváez, Ospina, Bernal (2002 pág. 8):

“La estimulación temprana es un proceso natural que la madre pone en práctica diaria con el niño estimulando cada una de las áreas que intervienen en el proceso de desarrollo del niño gracias a actividades juegos y ejercicios. A través de éste proceso, el infante irá ejerciendo mayor control sobre el mundo que le rodea ensanchando su potencial de aprendizaje, al mismo tiempo que sentirá gran satisfacción al descubrir que puede hacer las cosas por sí mismo.”

Por su parte Bolaños (2006, pág.16) señala:

“ Al referirme a estimulación, consideraré todas aquellas informaciones visuales, auditivas, táctiles de movimiento y afectivas, que recibe el niño, ya sea por medio de las personas que interactúan con él en su medio ambiente, a través de su cuidado, juego o comunicación, así como por medio de su actuar espontáneo. Esta estimulación la recibe el niño independientemente de la intención que pueda tener la persona que esté con él para estimularlo”.

Resurge entonces la importancia de la labor docente de incentivar el trabajo a través de palabras de aliento sin provocar sensaciones de fracaso en los niños.

El proceso educativo no se reduce solamente a enseñar sino que resulta pertinente desde una óptica de estimulación temprana facilitar el aprendizaje de contenidos y destrezas, permitir al niño o niña que de acuerdo a sus intereses u necesidades establezca sus tiempos de trabajo y de exploración de las posibilidades que se le ofrecen.

Sobre el desempeño del niño y la labor docente Cristina Bolaños (2006, pág.14) propone:

- Motivar al niño a explorar su mundo.
- Aceptar su individualidad, en cuanto a la manifestación de su propio tiempo, ritmo y forma de aprendizaje.
- Acompañarlo en su propio proceso de aprendizaje, siendo paciente, tolerante con la necesidad de éste de descubrir por sí mismo.
- Darle la oportunidad de tomar sus propias decisiones y aprender de ellas.
- Proveerle un ambiente que facilite una variedad de experiencias de tal manera que el niño participe de su mundo de aprendizaje.
- Establecer una comunicación con afecto y comprensión que le invite al niño a querer crecer y buscar relaciones afectivas.
- Establecer los límites sin disminuir sus posibilidades de exploración.

La anterior propuesta marca una pauta importante a seguir, en las cuales tanto las acciones del niño cómo las del docente se funden en una amplitud de conocimientos y destrezas por adquirir, que evolucionan en la mejora y beneficio mutuo sobre todo en la protección del niño o la niña sin impedir su pleno desarrollo cognitivo en el centro escolar.

2.6.1. La creatividad

El niño y la niña en edad preescolar atraviesan una etapa que, más allá de la cronología, implica la maduración de sus sistemas de manera secuencial. Esto tal como ha sido planteado por Piaget y Gardner se lleva a cabo sujeto a las condiciones en las que los niños se desarrollen.

Los niños que se encuentran ubicados en estas etapas de transición, tienen su propia visión del mundo, que será distinta a aquella que tenga otro niño de diferente edad y en otras circunstancias culturales.

Las tareas planteadas por la investigadora, implican representaciones de sí mismos y de lo que el mundo significa en dicha etapa para los niños, lo que posibilita ubicarlos en una gradual evolución así cómo también replantear metodologías y objetivos por parte de los docentes de preescolar.

Uno de los aspectos que busca contemplar dicha investigación es el uso e incentivación hacia la creación y a la creatividad.

Parece importante a su vez señalar que la educación que promueve la creatividad en los niños y niñas facilita y promueve la apertura hacia la realidad así como también hacia la exploración y experimentación. Constituyendo así un aprendizaje sujeto a una realidad cercana, que le permitirá al niño o niña seguridad al momento mismo de transmitir sus ideas o tareas propuestas por la investigadora.

Se entiende por creatividad según los autores Sáinz Argos (1998 pág. 243) definen la creatividad : (...) “el concepto de creatividad como la capacidad de asociar, combinar o reestructurar materiales, objetos, imágenes o ideas, generando nuevos significados; de encontrar una solución diferente a un problema; o de elaborar pensamientos, productos o comportamientos originales e innovadores”.

La creatividad puede ser estimulada en muchas áreas del ser humano, sin embargo, esta investigación se centra en aquellas que se reflejan en el sentido plástico y cognitivo del niño y en describir un proceso evolutivo de los niños y niñas que produzca una reflexión sobre las condiciones que favorezcan o perjudiquen el desarrollo de su creatividad.

Sobre el tema Leal (1982 pág. 234) agrega: “No se concibe el hecho de que pensar, crear, establecer un juicio crítico, etc, se puede y se debe realizar en todas las ocasiones en las que el individuo actúe”.

Es así que, la experimentación de los niños y niñas hacia las tareas propuestas activan los procesos cognitivos, que hasta el momento de la actividad los niños hayan logrado a través de los diferentes estímulos por parte de la docente y del ambiente del aula escolar.

Estos procesos cognitivos creativos, implican el uso de la intuición, el análisis, la superación de temores e inseguridades ante lo imprevisto por parte de los niños y niñas, y también la apreciación hacia lo diferente por parte de la docente.

En relación con lo anterior, Sillamy citado a su vez por Gervilla (2006 pág. 91) agrega sobre la creatividad: “La creatividad es la disposición de crear que existe en estado potencial en todos los individuos y en todas las edades, estrechamente dependiendo del medio socio-cultural”

La potencialidad del niño y la niña de preescolar llevan implícita la necesidad que tienen las sociedades modernas por prepararles desde edades tempranas en el desarrollo de cualidades cognitivas, artísticas y creativas que promuevan la capacidad y el deseo de engendrar algo nuevo, enfocar su realidad fuera de las ideas estereotipadas de aprendizaje y romper los convencionalismos de una sola vía del aprendizaje de la lecto-escritura y sus variantes, planteadas por esta investigación.

Para Guilford, citado a su vez por Gervilla (2006 pág. 93) existen ciertas características propias de individuos creadores:

- ↗ *Fluidez*: capacidad para lanzar muchas ideas dispares.
- ↗ *Flexibilidad*: capacidad del individuo para pasar de una categoría a otra, apuntando soluciones nuevas.

- *Originalidad*: capacidad para dar respuestas poco frecuentes.
- Este último elemento de la creatividad resulta esencial.

Se considera entonces que la edad no impide el proceso creativo y su actuar, a su vez, creatividad de los niños en edad preescolar puede ser evidenciado a través de la cotidianidad y así mismo trabajada por los docentes en sus aulas.

Las características presentadas por Guilford, evidencian la necesidad por establecer parámetros flexibles durante las tareas de la presente investigación. Cabe destacar la importancia de los niños y de las niñas al no fijar ni entregar un modelo a seguir en los garabatos, diseño de la figura humana o escritura espontánea, lo que les permite a los niños y niñas la originalidad y la fluidez que puedan ofrecer al proyecto, desde sus capacidades individuales.

La flexibilidad de las tareas exige un balance en el pensamiento tanto lógico y lateral por parte de los niños dejando abierta la posibilidad de creación tanto representativa del niño o niña y los diseños que de ésta se reflejen en la hoja de papel.

2.6.2. El papel de la motivación en el aprendizaje

El aprendizaje, visto como una operación profunda en cada niño y niña de edad preescolar, (tal como es propuesto en éste proyecto investigativo), exige por parte de la investigadora y docente regular del aula de preescolar, una clara presentación del objetivo buscado, para que cada niño logre captar claramente su actividad y proceda. Esto, desde un ambiente motivante, facilitará su actividad con valor e interés hacia el objetivo planteado, en la que el niño o niña unifique e inserte aquellas destrezas, transformándolas en funciones interiorizadas integrando nuevos elementos que puedan surgir a partir de la motivación que durante la misma se le preste y él mismo manifieste.

Sobre la motivación Thomas y de Thomas Méndez (1979. pág. 77) mencionan: “La motivación es un estado “supuesto” del organismo, y se infiere a partir del comportamiento que presenta la persona en determinadas circunstancias. La motivación está determinada por las necesidades que surjan en el individuo; una necesidad en una carencia de algo...”

Tal como es planteado por los autores C Thomas y Méndez, la observación analítica durante las tareas propuestas incrementa las oportunidades de determinar las áreas débiles o las áreas fuertes en los niños y niñas que participen en la investigación.

Asimismo, la investigación a través de su objetivo propuesto marca un elemento que guiará a la docente en el seguimiento de la evolución natural hacia el diseño de la figura humana, garabateo y escrituras espontáneas, encaminando de una manera asertiva y eficiente hacia la meta deseada, ofreciendo la seguridad del aprendizaje significativo a través de la motivación dirigida según las necesidades manifestadas en cada uno de los niños y niñas de su aula.

En relación con lo anterior Schlosky (2002 pág.31) agrega: “El concepto de motivación describe las fuerzas que actúan desde el interior o desde el exterior del organismo e inician o cambian la conducta o acción y la dirigen hacia una meta”.

Queda claro que no existe una estrategia explícita que posibilite y asegure el aprendizaje y la motivación en los niños y niñas.

Sin embargo, si el docente conoce más allá de lo superficial las necesidades de sus estudiantes, hace un esfuerzo por consolidar su vocación y la facilita a sus estudiantes mediante palabras de cariño y entusiasmo, propicia un ambiente óptimo para el aprendizaje; lo anterior dentro de las variables del

aprendizaje que manifiesten sus alumnos. De esta forma promoverá un balance, en el que cada niño, se motive a dar su mayor esfuerzo y no se vea obligado a llevar a cabo actividades que no son admitidas por su cuerpo, evitando provocar frustraciones y desmotivación desde edades tempranas.

Asimismo, la motivación se hace acompañar no solamente durante las actividades lúdicas del aprendizaje sino a lo largo de la estancia del niño en el centro educativo.

Así señala Leal (1982 pág. 234): “Esto supone una división mental del sujeto en parcelas, y constituye la mejor forma de que llegue a aceptar, de forma absoluta, normas y creencias en aquellas áreas en las que no se fomenta su propio criterio ni su creación personal”.

Los niños y niñas de preescolar necesitan un seguimiento adulto durante las actividades que realicen para la presente investigación, este apoyo docente adulto debe contemplar guía pedagógica que les brinde confianza para que puedan crear libremente y desarrollar su creatividad al mismo tiempo fomente su crecimiento tanto en habilidades motrices como en el plano social y emocional.

2.7. Concepción del niño como artista en construcción (Gardner)

La investigación propuesta toma las teorías tanto de Piaget como también la de Gardner, lo que resulta una fusión de saberes en mucho compartidos y a la vez renovados.

Para Jean Piaget, el desarrollo del niño y la niña se traduce en un amplio aspecto, en una pequeña persona que desea explorar su mundo a través de sus sentidos y su motivación interna lo lleva a la “equilibración”.

Según los estudios de Piaget, este niño o niña, necesita oportunidades y experiencias de aprendizaje para resolverlas por medio de su “asimilación” lo que coloca al docente de preescolar en una posición trascendental, ya que es el encargado de proporcionar dichas oportunidades basadas en situaciones que vayan de acuerdo a sus necesidades para, de esta manera producir un aprendizaje amplio y sobre todo significativo, que el niño o la niña logren manipular e interiorizar.

Por otra parte pero bajo la misma temática del desarrollo infantil, Gardner aporta otro sentido de desarrollo, el cual se denomina “desarrollo artístico” constituyendo un aporte a la teoría de “*minicientífico*” ofrecida por el suizo.

El desarrollo artístico, según Gardner puede dar inicio antes de los siete años en lo que el considera es un *período “presimbólico”* en la que se logran diferenciar distintos sistemas simbólicos (artísticos), como los propuestos para la ejecución de las tareas de esta investigación.

Para Gardner mencionado a su vez por Hargreaves (2002 pág. 62) las adquisiciones de los niños y niñas en preescolar son: “(...) mayor evento evolutivo en los primeros años de la infancia, decisivo para la evolución del proceso artístico”.

Se plantea entonces, que ambos estudiosos comparten las diferentes manifestaciones que se llevan a cabo durante la edad temprana del preescolar.

Se complementa una teoría artística y la científica bajo la base de la necesidad de proporcionar al niño y la niña un equilibrio en las propuestas de trabajo, que no le reduzcan el aprendizaje sino por lo contrario que le constituyan un escalón más en su evolución natural. Lo que constituye una manera que pueda identificarse por medio de tareas cortas y planificadas cada una de las

etapas o niveles evolutivos de sus destrezas, tal como se sugiere en la presente investigación.

Asimismo la concepción del niño y la niña como artista en formación permite a través de estas tareas la posibilidad de una exploración activa del medio en la que se desenvuelven los participantes incluyendo las modalidades sensitivas tales como la visión, el tacto y la creatividad.

Las diferentes tareas y su variedad de temáticas (garabateo, escritura espontánea y diseño de la figura humana) permiten evidenciar cierta comprensión de los primeros conceptos de representación gráfica en los niños pequeños ubicados en preescolar.

2.7.1. Garabateo

El garabateo, o la etapa en la que inician los garabatos se llevan a cabo en todos los niños y niñas, estén inmersos en un centro escolar o no.

El garabateo se ejecuta propiamente al interior de una serie de actividades de tipo lúdico que ocurren en la infancia, la cual puede variar según el estado maduracional de cada individuo.

Sobre dicha etapa Osterrieth citado a su vez por Caja i, Berrocal (2001 pág.89) señala:

“Del mismo modo que cuando se inicia el juego, es posible comprobar, en general en los orígenes de lo que va a transformarse en la actividad gráfica, el placer funcional ligado al movimiento que se realiza sin finalidad externa al mismo. Exactamente como en el juego, se descubre aquí la alegría del “hacer”, de producir un efecto perceptible en el medio ambiente, que comporta visiblemente un elemento importante de la afirmación y de confirmación del ser que se percibe como causa o como agente”.

Se plantea el “garabateo” como una actividad innata del niño y la niña, una descarga inmediata de deseo y destreza por medio de las cuales y bajo el interés

de un adulto, estos garabatos constituirán un valor permanente hacia su desarrollo de la expresión gráfica natural.

La producción de los garabatos en el niño resulta un acto gráfico natural, fundamental para comprender las formas de comunicación gráficas en un individuo.

El papel del docente de preescolar parece entonces importante ya que la constante motivación y estimulación de las habilidades motrices del niño y la niña, convergen en resultados naturales y no obligados.

Sobre tales puntos Céspedes (1980 pág.135) agrega: “El garabateo es para el niño tan natural como la necesidad de alimentarse y dormir, pero en general, para el adulto, no tiene sentido”.

Cada etapa en la vida y el desarrollo de un niño debe de ser vivida a plenitud para no alterar su funcionamiento lógico. Así como se espera la primera palabra de un niño o niña y se le estimula constantemente a hacerlo, los garabatos son parte del desarrollo de la función gráfica en un niño, no debe de pasarse de inmediato a los procesos de lecto-escritura, contrariamente, debe de proveerse materiales y espacios para que los realice.

Los garabatos reflejan el desarrollo global de la función simbólica, es decir, es posible entender la capacidad cognitiva para producir, comprender y manejar objetos o ideas (signos) por parte del niño; estos representan ideas, sean personales o colectivos.

La práctica del garabateo y los espacios de “dibujo”. Unidos a un docente guiado, observador facilitan la evolución de los garabatos, aunque los progresos de cada niño y niña varían tanto en tiempo como de forma.

Shores y Grace (2004 pág. 63) ejemplifican dicho progreso natural basándose en recopilaciones docentes:

Fase o nivel de garabateo inicial (fig. 3)



Fase o nivel de garabateo controlado (fig4)



Fase o nivel de garabateo esquematizado (fig. 5)



Cada una de las etapas ilustradas por las autoras, constituyen una evidencia de los progresos que se pueden obtener a través de las actividades propuestas por la investigación, y lo que puede esperarse en cada una de las actividades con los niños y las niñas.

Poseer un recurso que le indique al docente los posibles niveles evolutivos en que puede ubicarse a cada niño, facilita las atenciones y estrategias a tomar visualizando las mejoras y los avances de cada uno de los niños dentro de un aula.

2.7.2. Escritura espontánea

Ferreiro y Teberosky (1999 pág. 81) definen la escritura espontánea como: “(...) luego y en forma paulatina, se van diferenciando. Algunos trazos gráficos adquieren formas cada vez más figurativas, y otros evolucionan hacia la imitación de los caracteres más sobresalientes de la escritura”.

Cada etapa de la vida del niño y de la niña está constituida por cambios y evoluciones que deben de ser observados y considerados cuando se busca enseñar algo.

La escritura espontánea constituye una de estas evoluciones y logros que se dan en la etapa de preescolar, en la que los niños y niñas, dejan ver su evolución gráfica natural a través de sus dibujos o líneas, en apariencia sin sentido para el adulto.

El apoyo del hogar y del centro educativo son imprescindibles para que el niño o la niña continúe en su proceso de conocimiento y exploración y así se pueda dar una evolución natural en sus trazos, lejos de las presiones de tiempo o de edades.

Sobre esto Leal y Fortuny (1975 pág. 237) agregan: “Si el medio familiar es favorable a ello, el niño suele imitar el acto de escribir del adulto trazando una serie de líneas irregulares y paralelos en la dirección y sentido de nuestra escritura”.

La escritura espontánea es por sí sola una muestra de la evolución natural del niño y la niña, que de ser consideradas como tales, posibilitarían la comprensión de los procesos a seguir y el ritmo que de su desarrollo individual.

Nuestro sistema educativo, actúa en ocasiones de maneras erradas con respecto de la enseñanza de la lecto- escritura, ya que por presiones de tiempo o edades los niños y las niñas se ven sacrificados a saltar etapas o a carecer de sus espacios de practicas motrices que permitan el desarrollo y evolución gráfica natural.

Así lo señalan Leal y Fortuny (1975 pág. 237): “El precoz reconocimiento y la reproducción de letras o palabras por parte del niño sin una elaboración propia del sistema que se halla tras esas formas gráficas, tranquilizan a educadores y padres abrumados”.

El establecimiento de parámetros estandarizados obstaculiza la evolución natural en las grafías o escrituras espontáneas de los niños y niñas de preescolar, lo que implica para ellos entrar en un sistema incomprensible y ajeno anteponiendo un método o una creencia errada de enseñanza por encima del bienestar de los estudiantes y de su propio desarrollo cognitivo.

2.8. La lengua escrita y sistemas de simbolización.

La lengua escrita es atribuida a las instituciones educativas formales. Es correcto pensar que la lengua escrita se implica de muchas maneras en la cotidianidad del ser humano, pero no es exclusiva de los centros educativos; ya

que de una u otra manera estamos en contacto con la comunicación escrita: en panfletos, publicidad y otros medios de comunicación.

El proceso de adquisición el que varía en cada ser humano, en cada persona sucede de manera distinta ya que todos poseemos personalidades y experiencias que nos hacen únicos.

Leal y Fortuny. (1975 pág. 240) definen la lengua escrita de la siguiente manera: “La lengua escrita constituye un sistema de simbolización entre otros sistemas convencionales más o menos complejos”

La lengua escrita no aparece tal cual la conocemos en los niños y niñas, para obtener una producción escrita, el niño y la niña deben de pasar por una serie de actividades anteriores que les halla preparado y motivado para resultar en una evolución de lo que han sido sus grafías iniciales.

Que el docente de preescolar tenga una visión integrada de lo que el proceso de adquisición de la lengua escrita significa podría reconstruir los procesos del mismo haciéndolos en base a las necesidades del niño y la niña, conduciendo dicha adquisición hacia momentos de placer y aprendizaje, en los que sean respetados sus tiempos y ritmos de aprendizaje.

Al respecto es fundamental señalar que la lengua escrita posee las siguientes características según Leal y Fortuny (1975 pág. 182-183):

- Arbitrariedad: No se da ninguna relación de parecido con respecto a la idea o concepto presentado.
- Convencionalidad: Se da un acuerdo implícito en una comunidad lingüística con el fin de que las mismas palabras correspondan siempre a

los mismos conceptos, ya que de lo contrario no existiría comunicación alguna.

En nuestro país a causa del tiempo estandarizado en el sistema educativo, el niño y la niña se ven presionados por comprender y habituarse a un sistema escrito que no contemplan los niveles o etapas en los que posiblemente estén.

Estos atropellos a la diversidad individual de los niños muchas veces se ve reflejada en la repitencia de su nivel preescolar representando un trastorno propio del desarrollo de la autoestima del infante así lo explican Marchesi , Coll y Palacios (2002 pág.187) “El alumno no percibe que se cuente con él, sino más bien que debe aceptar las condiciones que han sido impuestas por otros. En esta situación determinados alumnos optan por distanciarse del aprendizaje escolar o por enfrentarse a él por medio de comportamientos antiautoritarios”.

La imposición de sistemas, tiempos de aprendizaje impiden la evolución natural en la adquisición de la lengua escrita en los niños y niñas de preescolar. Estas imposiciones hacen al niño ocupar una posición de espectador-recipiente del conocimiento, lo que puede desencadenar apatía por el aprendizaje y rechazo del mismo.

Sobre esto Leal y Fortuny (1975 pág. 182-183) agregan: “Los procesos cognitivos que los niños deberían emplear en el reconocimiento y realización de la lengua escrita quedan inhibidos al no tener oportunidad de construir por sí mismos las leyes que rigen un sistema de comunicación cualquiera”.

La apropiación del aprendizaje de la lengua escrita en el niño y la niña, le reconoce como un miembro activo de su aprendizaje pero para ello debe de existir un centro educativo y una docente que redefinan la actividad pedagógica y transmitan a sus alumnos los conocimientos en estrecha relación con su proceso individual o psicogenético.

2.9. El dibujo en el niño

Cuando un niño o niña realiza un dibujo, ciertamente parte de esta obra es la representación de su propia realidad o de la realidad que le ha sido mostrada.

El aprendizaje y libertad del dibujo permite el desarrollo de sus esquemas gráficos y el ajuste de los mismos para ir afinando sus destrezas.

El dibujo participa también de la madurez del niño y de la niña y de su evolución natural.

El dibujo infantil, deja ver también la perspectiva “aprender a ver” en la cual el niño y la niña conforme a su desarrollo y oportunidades de estimulación por su ambiente, ajustan y enriquecen sus esquemas perceptivos y a su vez afinan sus trazos y la manipulación de un sistema simbólico.

Así lo expresan Leal y Fortuny (1975 pág. 183): “El niño suele dibujar las cosas que ve o que imagina; en general representa su propio mundo mediante personajes, objetos, situaciones, etc. Este tipo de representación gráfica que denominamos dibujo constituye una de las manifestaciones del sistema simbólico”.

Las representaciones gráficas de los niños y las niñas, sus variaciones y su desarrollo cronológico confirman la gran necesidad de la atención adulta, de una mente abierta que reconozca en estos dibujos la oportunidad de ver emociones profundas, parte de su desarrollo y evolución intelectual, la evidencia de sus percepciones y la intervención del ambiente escolar en su propio yo.

Lamentablemente no siempre el niño o la niña cuentan con un docente capacitado y sensible hacia las creaciones y a las virtudes de su observación y

análisis, lo que explican adecuadamente las autoras Jiménez y Castañón (1986 pág. 65) cuando citan que: “Resulta lamentable que un proceso natural tan rico y completo como es el arte infantil acabe en una deformación tan aberrante como estereotipada. Y este fenómeno ocurre en la escuela; el niño es capaz de crear gráficamente, la escuela es la que destruye esta creatividad, por, supuesto, involuntariamente, por ignorancia”.

Por lo anterior es que se considera de gran relevancia proporcionar una serie de recomendaciones con las cuales el docente tenga la posibilidad de reconocer el nivel evolutivo de cada niño y niña de su clase, fomenta las guías pedagógicas eficientes hacia la sensibilidad de las variantes de producciones gráficas en el estudiante.

A su vez, facilita y proporciona indicadores sobre la realidad educativa que se da al interior del aula y cómo el niño o la niña lo pueden percibir y transmitir por medio de sus creaciones gráficas.

Sobre esto Leal y Fortuny (1975 pág. 206) agregan: “El dibujo es una imitación de la realidad sobre un papel, pero a la vez es también una interpretación de esa misma realidad por parte del niño, en función de su interés y de su momento evolutivo”.

Desde el garabateo, la escritura espontánea y el diseño de la figura humana la evolución gráfica en el niño es un hecho irrefutable para algunos de los investigadores citados.

Existen etapas o niveles evolutivos designados a dibujos que reagrupan algunas características, que parecen pertinentes mencionar en este apartado.

Así lo han designado los autores Katz, A., Linares Piaget, Inhelder y Bussemann. (1977 pág. 66, 67):

- Etapa 1: Garabateo
- Etapa 2: El dibujo simbólico, en las que se pueden distinguir -según Luquet- dos formas consecutivas de representación:

a) Primer estadio: “imagen defectuosa”. En la cual el niño o la niña no dibujan el objeto mismo sino que dibuja la representación que de él se ha hecho. Su representación gráfica no corresponde a la percepción.

Imagen tomada del libro (Psicología de las edades: Del nacer al morir pág. 66)

Figura humana “cefalópodo”.(fig 6)



Fig. 2. — Dibujo de un niño de cuatro años. Colección Rouma (de LUQUET: Le dessin enfantin).

b) Segundo estadio: La “imagen intelectual”. El niño o la niña no dibujan el objeto como lo ve sino que diseña todo lo que sabe de él. Así reproduce el interior invisible de un objeto como si éste fuera transparente (Fig. 6).

Los puntos de su perspectiva se confunden unos con otros, pueden estar presentes juntos en la misma imagen, vistas de frente o de perfil (Fig.7).



Fig. 3. — Dibujo de un niño de cinco años (de LUQUET: Le dessin enfantin).



Fig. 4. — Dibujo de un niño de cinco-seis años. Colección Sully (de LUQUET: Le dessin enfantin).

Para que puedan darse las diferentes etapas naturales evolutivas en las grafías iniciales de los niños y de las niñas, se debe de brindar un apoyo constante en los primeros inicios de la educación preescolar.

Las oportunidades de tareas gráficas, proporcionan al niño y a la niña espacios de movimientos rítmicos sobre el papel que; conforme su destreza y habilidades motoras maduren y se entrenen, esta actividad de juego hará descubrir al niño cierta semejanza entre sus garabatos, un objeto o una imagen a los que con las estrategias específicas por parte del docente y de acuerdo a cada caso, podrá otorgarles un nombre.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

METODOLOGÍA

Este capítulo está destinado a fundamentar la descripción metodológica que se seguirá para el desarrollo de la presente investigación; con el propósito de establecer una delimitación del tipo de investigación a emplear, los criterios con los cuales este tipo de investigación es aplicada.

Para lograr esta delimitación del estilo investigativo a seguir se consultaron diferentes fuentes bibliográficas y las opiniones de diversos expertos.

3.1. Tipo de investigación

El estudio de caso, tal como se plantea la presente investigación y es indicado por Barrantes Echavarría (2004.p 162-163): (...) “es un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y, en profundidad, del caso objeto de estudio”.

El examen detallado se ha iniciado mediante la investigación de los referentes dentro del marco teórico, incorporando paulatinamente las opiniones de los expertos y estudiosos en las tres líneas de estudio (garabateo, escritura espontánea y en el diseño de la figura humana). Es sistemático ya que se plantean tiempos de observación, escucha y análisis durante las sesiones de trabajo en la respectiva aula del grupo de materno infantil de la escuela de Mercedes Norte en Heredia. Es profundo ya que se tomarán en cuenta tanto las experiencias de las docentes, de los niños y de las niñas participantes, así como también de las impresiones de los encargados de los niños y de las niñas (sean madre o padre).

Es un estudio de caso **de tipo factual** ya que representa mediante las tareas de los niños y de las niñas las diferentes etapas de evolución en las que se incurre durante el desarrollo de las habilidades gráficas en edad preescolar,

construye ya que se propone la elaboración de diferentes tipos evolutivos que pueden estar presentes en los diferentes niños y niñas que forman parte de las clases de materno infantil del kinder en Mercedes Norte, y a la vez **propone** junto a los diferentes niveles evolutivos unos perfiles de cada niño o niña que puedan conformar los niveles evolutivos.

Continuando con Barrantes Echavarría éste añade: “Cuando se desea analizar una realidad, este estudio puede considerar a ésta como una totalidad única, de forma global, o también puede ser importante considerarla como constituida por una serie de unidades o subunidades, cuya peculiar caracterización exige un tratamiento diferenciado”

La realidad por investigar es la evolución natural constituida a su vez por las unidades del garabateo, escritura espontánea y en el diseño de la figura humana en niños de materno infantil público ubicado en la provincia de Heredia. Su tratamiento será diferenciado, empleando como base la teoría psicogenética de Jean Piaget.

Al respecto Zapata Oscar (2002. Pág. 55) indica: “Para la teoría psicogenética, el desarrollo consiste en la construcción de estructuras progresivamente más equilibradas; o sea, que el sujeto logra un mayor grado de adaptación, un estado de equilibrio de la organización biológica en su medio”.

Dentro de la teoría psicogenética o del desarrollo cognitivo, Piaget considera que lo que puede aprender el sujeto en cada momento depende de la propia capacidad cognitiva, lo que a su vez ha considerado la investigación a catalogar unidades de investigación del garabateo, escritura espontánea y en el diseño de la figura humana, como unidades de estudio con peculiar caracterización exige un tratamiento diferenciado, que se ampliará en las tablas que describan cada nivel evolutivo y se ejemplifiquen con los perfiles lo que a su vez considera el aspecto emocional de cada individuo.

La observación, paciencia y perspicacia son instrumentos imprescindibles para la presente investigación ya que es a través de estos que la investigadora detectará situaciones o experiencias que profundizará para la elaboración de los perfiles que acompañarán cada uno de los niveles evolutivos, lo que a su vez tal como lo recalca Barrantes Echavarría “debe ser versátil, persistente, meticuloso, detallista, tener buena preparación teórica sobre el tópico y el estudio...”

Por su carácter, esta investigación es fundamentalmente **cualitativa**, pues de acuerdo con Barrantes Echavarría ésta estudia especialmente los significados de las acciones humanas y la vida social para lo que utiliza la metodología interpretativa, proporcionándole a los datos un tratamiento cualitativo.

Sobre la metodología cualitativa Anguera citado a su vez por Serrano (2000. pág.129) agrega: (...) “es una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, presa de la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente ideográfica y procesual, posibilite un análisis exploratorio, de reducción de datos, de toma de decisiones), que dé lugar a la obtención del conocimiento válido con suficiente potencia explicativa, acorde, en cualquier caso, con el objetivo planteado y los descriptores e indicadores a los que tuviera acceso”.

A lo largo del marco teórico se ha realizado una rigurosa descripción de todos aquellos puntos, teorías y opiniones que son pertinentes para la realización de la presente investigación, en las cuales se consideran tanto aspectos maduracionales, cognitivos, preceptuales y emocionales en el niño y en la niña y que acorde a la opinión de los expertos deben de ser tomados en cuenta durante las diferentes aplicaciones de las tareas propuestas por la investigadora.

Así mismo el procedimiento cualitativo permite la obtención de datos descriptivos a partir de las propias palabras de los individuos involucrados (tanto los niños y niñas como sus docentes y encargados) y de las conductas y del ambiente observable.

A su vez la investigación incorpora la triangulación como un procedimiento que posibilita la validez y confiabilidad de la información utilizada.

Para Yuni y Urbano. (2006 pág.136) la triangulación metodológica puede utilizar diferentes técnicas e instrumentos, tales como la observación, la entrevista y el análisis de documentos que se utilizaran por la investigadora para dar una mayor consistencia a la información y reducir que la información se sesgue.

3.2. Fuentes de Información

Las fuentes de información son recursos que permiten al investigador realizar una recopilación de datos y ampliar sus conocimientos en investigación.

- **Fuentes de información primaria:** provienen de las observaciones realizadas por la investigadora tanto con los niños y niñas como hacia la docente y su desempeño; a su vez las entrevistas tanto a la docente como a los encargados de los niños y las niñas. El empleo del método clínico con los niños y las niñas y también la información suministrada por la directora de la institución acerca de las particularidades del centro educativo y de su población. La investigadora empleará para sus análisis y perfiles, nombres ficticios para cada sujeto y de esta forma personalizar los resultados.

- **Fuentes de información secundaria:** Están constituidas por todas aquellas publicaciones, tanto nacionales como internacionales, que giran en torno a la temática tratada a lo largo de la investigación así como también de sus componentes: libros, revistas electrónicas, especificidades de los individuos en estudio suministradas por la institución.

3.3. Definición conceptual de las categorías de análisis

Para Eumelia y Marín (2004 pág. 82) “Las categorías de análisis se entienden como ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos.”

Dentro de la investigación cualitativa, las categorías de análisis dan sentido a los datos analizados permitiendo su reducción o filtración su comparación y relación con otros elementos en estudio.

En la presente investigación se han considerado dos categorías de análisis que surgen a través de la bibliografía revisada y por las observaciones iniciales. Las siguientes son las categorías de análisis establecidas en esta investigación.

↻ La aplicación de la teoría psicogenética para identificar cada una de las etapas evolutivas realizadas por los niños.

↻ Las características de los estudiantes tanto a nivel cognitivo como emocional.

Categoría 1: Análisis en base a la teoría psicogenética.

En esta categoría se pretende aplicar la teoría psicogenética para discernir e identificar los niveles evolutivos de los niños y de las niñas, con el fin de

proporcionar niveles evolutivos de acuerdo a su desempeño, tomando como indicadores:

- Características de los diferentes diseños.
- Principales características de los diseños, presencias y ausencias en ellos.

Categoría 2: Características emocionales en los niños y las niñas.

En esta categoría se pretende identificar los rasgos distintivos de los niños y de las niñas que son ubicados en determinado nivel. La distinción se hará tanto a nivel emocional, como indicadores es necesario citar los siguientes:

- Actitudes durante el inicio y fin de las tareas.
- Presencia o ausencia de ansiedad ante la solicitud de las tareas.

Los instrumentos que se van a utilizar son la observación participante y los registros anecdóticos.

3.4. Acceso al Campo

Buendía (1998), citada a su vez por Madrigal (2001. Pág. 68) explica que el acceso al campo es un proceso permanente que se inicia el primer día que se llega al escenario del objeto de investigación. En ese sentido, a continuación se exponen los pasos a realizar para la ejecución de la presente investigación:

- Al haber realizado un primer trabajo en las aulas de preescolar, la investigadora aprovecha el contacto y la accesibilidad tanto de la Directora de la institución, Isabel Alvarado de las docentes de preescolar y se presenta en Enero 2009.

- El día miércoles 28 de Enero la investigadora se reúne con la Sra. directora Isabel Umaña y le explica su interés de llevar a cabo la investigación en su institución, expone sus propósitos y posibles alcances a los cuales la Directora de la institución accede gustosa.
- Se establece por parte de la Directora de la institución la necesidad de obtener una carta de la Universidad Estatal a Distancia, para archivar y dejar constando y justificando la presencia de la investigadora tanto para el personal docente como para los padres y madres de los niños y niñas de la institución.
- Un tercer contacto se establece el día jueves 26 de Febrero, en la que la Directora de la institución facilitará las horas y los días, para que la investigadora realice sus instrumentos de trabajo.
- La Directora de la institución, deja a criterio de la investigadora los tiempos de trabajo así como también los días a ejecutar sus pruebas.
- Se establecen los días de observación y registros anecdóticos por parte de la investigadora con la docente de materno infantil. La docente accede a ser observada los días 19, 20, 25,26 del mes de mayo en períodos de 2 horas.
- La realización de las pruebas con los niños y las niñas se establecen para los días 24, 25, 26 de junio, respectivamente.
- Las entrevistas a los padres y madres (tres de ellos en total) se efectúan los días 10, 11 y 12 de agosto en horas de la tarde y otras en la mañana.

3.5. Selección de los participantes

La selección de los participantes se realiza por conveniencia de la investigadora al existir una experiencia previa de investigación en el maternal de dicha escuela, a su vez el Centro educativo presenta una población de acuerdo a lo establecido en los objetivos de la investigación.

3.6. Población

Seltiz descrito en Sampieri y otros (2007 pág. 238) ofrece la definición de población de la siguiente manera (...) “población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”.

En el Centro Educativo José Figueres Ferrer ubicado en Mercedes Norte de Heredia se cuenta un centro maternal, en los que la edad de los niños y las niñas oscila entre los 4 y dos meses a 5 años y 2 meses, tal como lo ha planteado la investigación.

3.7. Tipo de muestra

Los niños y niñas seleccionados para el presente estudio se ubican en el nivel de materno infantil del centro educativo ubicado en Heredia.

En su totalidad el grupo que se analiza y observa está constituido por 11 varones y 10 mujeres, en edades promedio de 4 años y tres meses y cinco años y 2 meses.

3.8. Técnicas e instrumentos

Un investigador responsable no limita su tema investigativo, por lo contrario un buen investigador aumenta las posibilidades de estudio radicando en su

versatilidad y flexibilidad metodológica, conociendo a su vez las posibilidades y las limitaciones de cada estrategia metodológica.

La presente investigación se adhiere a la idea de una pluralidad metodológica para así obtener una visión aumentada de sus objetivos y holística de su objeto de estudio, pues cada instrumento posibilitará una perspectiva diferente.

3.8.1. Observación participante

La observación participante es uno de los instrumentos más utilizados en la investigación cualitativa. Para Denzin citado por Flick (2004. Pág. 154) “La observación participante se definirá como una estrategia de campo, observa desde la perspectiva de un miembro pero también influye en lo que se observa debido a su participación”.

Las observaciones realizadas por la investigadora se llevan a cabo los días miércoles y jueves durante el período de la mañana. Se establece alternar en períodos de dos horas.

En cada observación y durante la elaboración de las pruebas, la investigadora variará la posición en que se ubicaba, con el fin de poder obtener variedad de perfiles de actividad de los niños y las niñas participantes cómo también aplicar preguntas a los niños bajo el estilo del método clínico.

3.8.2. Entrevista semi-estructurada

Para Báez y Pérez de (2007 pág. 97) “la entrevista semi-estructurada se trabaja con contenidos y un orden preestablecidos, dejando abierta la gama de posiciones que desee manifestar el entrevistado”.

La presente investigación emplea la técnica de entrevista semi-estructurada con el fin de explorar los criterios que impulsan las actividades gráficas en los niños y las niñas, a través del empleo de la entrevista semi-estructurada la investiga profundizará en aquellas situaciones que se presentan en el hogar y que pueden beneficiar el desarrollo de las actividades gráficas en los niños y las niñas.

3.8.3. Registro anecdótico

Sobre el registro anecdótico los autores Carrasco y Caldedero Hernández José (2000 pág. 89) indican que: “Consiste en ir registrando en una ficha de cartulina observaciones que, de no ser registradas pasarían desapercibidas o se deformarían en el recuerdo. En la ficha figuran: los datos personales de la persona observada, el hecho tal como ocurrió, el lugar y la fecha, hora (...)”

Para Fernández (1991 pág. 27) existen varios comportamientos que conviene ser registrados:

- En principio cualquier anécdota que ponga de manifiesto algún aspecto sobresaliente de la conducta del alumno, tanto incidentes negativos como los positivos.
- Interesa registrar los hechos que se repiten con cierta frecuencia, por cuanto suelen ser reflejo de una conducta característica y ayudan a comprender la personalidad del alumno.
- Otro tipo de conducta que resulta significativo es aquel poco habitual en un alumno determinado, pues puede ser un indicador de algún problema transitorio.

La implementación de esta técnica de recolección de datos en la presente investigación se relaciona ante todo por la necesidad de registrar cada una de las conductas manifestadas por los niños durante las tareas propuestas.

Con la finalidad de poder establecer los perfiles emocionales que pudieran constituir las construcciones elaboradas por los niños y las niñas, del mismo modo que permite adentrarse en las relaciones que se establecen durante las clases de preescolar tanto entre pares como docente alumno y poder considerar incidentes negativos o positivos que puedan mejorarse o bien evitarse con el fin de la práctica pedagógica proyecte en los niños y en las niñas aciertos que promuevan el aprendizaje creativo. (Ver anexo 2)

3.8.4. Método Clínico

Jean Piaget es el primero en aplicar el método clínico. El método clínico consiste entonces en la formulación de preguntas que permitan a la vez, seguir el pensamiento del niño, no encerrando su actuar con rigidez en el trato hacia el niño.

Según los autores Denis, Marianne y Grize, Blaise (1974): (...) “los resultados obtenidos por el método clínico pueden tener un valor de pronóstico irrefutable”

La investigadora hará uso del método clínico, con el fin de adquirir una idea del desarrollo de cada individuo, su desenvolvimiento en las clases, sus ritmos de trabajo y variaciones en el mismo, lo obtenido a través de la implementación del método clínico, se analizará con las anotaciones de las observaciones de la investigadora y de los registros anecdóticos, ya que con la observación periódica e individual de los alumnos, se podrá facilitar la ubicación de los niños y de las niñas en los niveles psicogenéticos evolutivos y de los perfiles emocionales que establece la investigación.

Realizar las tareas pedagógicas con niños y niñas de materno infantil, permite a la investigadora establecer puntos de partida específicos para el arranque de cada una de las pruebas.

- Para el diseño de la figura humana: se les propone a los niños y a las niñas dibujar a uno de sus compañeros y compañeras, al finalizar se expondrá al grupito de compañeros.

La consigna es la siguiente: “En esta hojita blanca, vamos a dibujar una persona, pero ésta persona que dibujamos va hacer un niño o una niña de mi aula, cuando terminamos vamos a describir el dibujito a los demás”.

- Para los garabatos: se les propone a los niños y a las niñas, hacer muchas formas con el lápiz o con crayolas, según sea su gusto.

La consigna es la siguiente: “En esta hojita blanca, vamos a dibujar muchas formas con el lápiz o con la Crayola, miren qué bonito como se hace (la investigadora ejemplifica), podemos usar todo el espacio de la hojita”

- Para la escritura espontánea: se les cuenta un cuento o una historia breve (ver anexo 3), y al finalizar su narración se les solicita a los niños y a las niñas escribir el nombre de uno de los personajes principales, haciendo uso de su imaginación.

La consigna es la siguiente: “Les gustan las historias, bueno les voy a contar una muy linda y muy cortita, vamos a poner mucha atención”

3.8.5. Método psicogenético

El método psicogenético caracteriza los distintos niveles de conocimiento presentes en el sujeto. Explica los mecanismos de construcción que están en juego.

En la presente investigación, el método psicogenético, se empleará para explorar la génesis de conocimiento de los niños y de las niñas con respecto a las evoluciones gráficas dentro del contexto de aula y de las experiencias pedagógicas que se les brinde.

3.9. Marco Institucional

3.9.1. Ubicación Geográfica

Mercedes es el distrito segundo del Cantón Central de la Provincia de Heredia, se divide en tres barrios: Mercedes Norte, Mercedes Sur y Barrio España.

Mercedes Norte se ubica tres kilómetros al noroeste del centro de la ciudad de Heredia, limita al norte con el cantón de Barva, al sur con San Francisco de Heredia y al oeste con San Joaquín de Flores.

3.9.2. Características Socioeconómicas

De acuerdo con ciertos datos presentes en la institución, la mayoría de pobladores tienen concluida la educación primaria y un grupo más reducido han llegado a concluir la secundaria. Sin embargo también se encuentran profesionales.

En los últimos años se ha incrementado la construcción de urbanizaciones, las cuales han eliminado las áreas cafetaleras. La infraestructura habitacional de esta comunidad es en general de cemento y madera, con techo de zinc.

En esta comunidad no hay grandes centros de comercio, las principales actividades socioeconómicas son: cultivo y recolección de café, cultivo de tomate, viveros, fabricación de ropa. Debido a ello la mayoría de pobladores se trasladan al centro de Heredia o San José para conseguir empleo.

3.9.3. Características de la Población

En esta comunidad la pobreza extrema es mínima. En los últimos cinco años se ha acrecentado el ingreso de pobladores nicaragüenses, que conforman pequeños asentamientos (tugurios).

La mayoría de pobladores se les puede calificar como de clase media. El nivel educativo promedio es de secundaria completa. Es una comunidad muy estable económicamente.

3.9.4. Ubicación geográfica del centro educativo

La Escuela José Figueres Ferrer, pertenece a la Dirección Regional de Enseñanza de Heredia, Circuito Escolar 02 de la provincia de Heredia.

Está ubicada en la provincia de Heredia, Cantón Central, distrito 2, comunidad Mercedes Norte, contigua a la plaza de fútbol, costado sur del Templo católico. Es catalogada como Dirección 4, el telefax es 2263-08-19 y fue creada en el año 1948 -1949.

3.9.5. Reseña Histórica

La Escuela José Figueres Ferrer, data de 1934, cuando sus instalaciones eran de adobes y se encontraba a un costado del parquecito de Mercedes, frente a la iglesia. En un inicio se le llama “Escuela Mixta de Barrio Mercedes de Heredia”.

Don José Figueres impulsó el proyecto y la escuela se construye y se inaugura en 1949. Por lo que en agradecimiento al apoyo brindado, deciden los vecinos designar a institución con el nombre del “Escuela José Figueres Ferrer” aunque en un inicio se pensó en la figura de Samuel Víquez Ugalde

3.9.6. Docente de Materno Infantil

La Escuela José Figueres Ferrer, en el año 2009, cuenta en éste año 2009 cuenta con un grupo de materno infantil con la siguiente matrícula:

Grupo	Total	Hombres	Mujeres
M-1	21	11	10

3.9.7. Planta física

Este Centro Educativo cuenta con un área de 2000 metros cuadrados, posee 24 aulas, secretaría y una oficina administrativa, cubículo para el servicio de terapia de problemas emocionales, problemas de aprendizaje y fotocopiadora.

En el 2007 se construyó una soda escolar. Tiene una cocina y un comedor escolar, así como un laboratorio de informática y una biblioteca. Al lado

de atrás del kínder hay una oficina que actualmente está ocupada por la Supervisión del Circuito 02.

3.10. Estrategias para el análisis de los datos

El análisis de los datos se organiza según los siguientes procedimientos:

- Se recopilaron los datos, notas y se realiza su debida transcripción.
- Se determinan y conceptualizan las categorías de análisis y sus posibles indicadores en cada una de las observaciones (4 observaciones).
- Se identificaron aquellos indicadores en cada una de las crónicas de observación y de los detalles rescatados en los registros anecdóticos.
- Se realizó el análisis e interpretación de las muestras, que corresponden a cada categoría.
- En cada categoría se realiza una interpretación y análisis según las técnicas mencionadas, teoría psicogenética, interpretación de la investigadora.
- Se realizan los perfiles emocionales, tomando en cuenta tres características que engloban los propósitos de la investigación.

Empleando la organización anterior y después de la breve explicación de las estrategias y métodos establecidos por el presente estudio, se presentan a continuación en el capítulo IV las ideas, interpretaciones y análisis psicogenético, organizado conforme a las categorías de análisis y a las dos categorías de estudio.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE

RESULTADOS

ANÁLISIS DE RESULTADOS

4. Análisis de los datos

A continuación se exponen los análisis de los datos recolectados en cada etapa propuesta por el presente estudio, producto de la aplicación y desarrollo de las técnicas cualitativas seleccionadas (véase técnicas e instrumentos)

El análisis de los datos tal como lo plantean Morse M Janice, Bottorf L Joan. (2003 pág.32-33), es un proceso que requiere de preguntas astutas, búsqueda implacable de respuestas, observación activa y memoria precisa. Se trata de un proceso de compaginar datos, de hacer obvio lo invisible, de reconocer lo importante a partir de lo insignificante, de vincular hechos al parecer no relacionados lógicamente (...) Es un proceso de conjetura y verificación, de corrección y modificación, de sugerencia y defensa; un proceso creativo de organizar los datos de manera que el esquema analítico parezca obvio.

4.1. Análisis con base en la teoría psicogenética.

- Características de los diferentes diseños

Tal como lo sugieren los estudios tanto de Piaget como de Gardner, la teoría psicogenética aporta al estudio el intento por descubrir las relaciones de los niños y las niñas entre el ambiente escolar (estímulos exteriores) y las habilidades o destrezas manifestadas en cada uno de los diseños realizados. Esta categoría insiste especialmente en el contenido de las experiencias gráficas ante las realizaciones de las tareas; da gran importancia al comportamiento manifiesto del sujeto en situaciones particulares y definidas gráficamente y su análisis por parte de la investigadora.

- El Garabateo, para este apartado se utilizará la teoría de la autora Kellogg 1981 (véase antecedentes), la cual sugiere patrones y evoluciones paulatinas en el garabateo infantil.

4.1.1. Tablas

Las tablas que a continuación se presentan, resumen aquellos aspectos que se consideraron para establecer las particularidades de cada diseño sea éste garabateo, escritura espontánea o el diseño de la figura humana.

Para estas tres categorías la investigadora diseña tres niveles respectivamente, se exponen en las tablas y por el lado izquierdo una breve explicación de las construcciones que se ubican en dicho nivel y del lado derecho breves rasgos de cada diseño constituido por los niños y las niñas.

- Entiéndase por el nivel A un nivel con una mayor riqueza de rasgos madurativos, coordinación, delicadeza y detalles.
- Entiéndase el nivel B un nivel intermedio, que se debate entre la variedad de la construcción y la calidad obtenida por los niños y las niñas.
- Entiéndase el nivel C un nivel básico, constituido por diseños muy elementales o iniciales, en los que se denota inmadurez en los rasgos, formas y distribución de los espacios.

Sin variar, en cada una de las categorías, la investigadora emplea nombres para los diferentes diseños procurando que no sean repeticiones de aquellos que han sido diseñados por los autores y autoras estudiados en el marco teórico.

Tabla 1
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN NIVEL A
CATEGORÍA: TEORÍA PSICOGENÉTICA

<p style="text-align: center;">Nivel A</p> <p style="text-align: center;">Garabateo Intervenido</p> <p style="text-align: center;">Descripción</p>	<p style="text-align: center;">Niños o niñas incluidos en este nivel</p>
<p>Indicador: Características de los diseños</p>	<p>Indicador: Principales características de los diseños, presencias y ausencias en ellos.</p>
<p>Este nivel constituye aquellas construcciones en las que exista una variedad de trazos: verticales, horizontales, alternos y circulares. Se añade la presencia de diagramas geométricos: rectángulo, triángulo, cruz, óvalo, mezclados con garabatos.</p> <p>Los trazos son claros y con una línea única e ininterrumpida.</p> <p>Los trazos se ejecutan con patrón de disposición a través del papel.</p>	<p>Melissa: Expresa delicadeza en los trazos, no emplea colores. Predominan trazos secundarios y sus mezclas, se incluyen los trazos: 10, 12,13 y 14, en unión con los trazos primarios. Se identifica una prefigura geométrica constituida (círculo) por el garabato 13 y 14.</p> <p>María José: Expresa delicadeza en los trazos, no emplea color. Existen variedad de garabatos, mostrando una evolución procesual, pasa de los primarios 2,3,6 a los secundarios 11,12,13,14,15 haciendo mezclas entre ellos. Se evidencia un cuadrado casi perfecto en sus ángulos, las esquinas son pronunciadas y está realizado en dos trazos cerrado con el garabato 12. Se evidencian trazos similares a letras del alfabeto v, e, r, o, s, n, o.</p>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida durante la aplicación del instrumento: Observaciones y Método Clínico durante junio 2009.

Tabla 2
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN NIVEL B
GARABATEO SEMI-INTERVENIDO
CATEGORÍA: TEORÍA PSICOGENÉTICA

Nivel B Garabato semi-intervenido Descripción	Niños o niñas incluidos en este nivel
Indicador: Características de los diseños	Indicador: Principales características de los diseños, presencias y ausencias en ellos.
<p>Este nivel constituye aquellas construcciones en las que exista un patrón de disposición global. Su ejecución es lenta e intenta cerrar las figuras con un círculo con el contorno de líneas múltiples, las líneas siguen trayectos errantes, traza líneas, lazo simple y constituye un lazo múltiple.</p> <p>Su práctica debe de someterse al logro de un control más estricto de sus movimientos.</p>	<p>Santiago, Valeria, Matheus y Axel: Particularmente estos niños emplean colores en su tarea, evidenciando el color como placer, los utiliza indiscriminadamente. Sugiere la no relación de un objeto con su color. Los garabatos predominantes son secundarios con algunas incorporaciones de los primarios. Sus formas son alargadas, denotan variaciones en la tensión muscular y poco control visual.</p> <p>Yendry, Mónica, Efrén, Elizabet, Natalie, Daniela, Jeferson, Fabricio, Kianni: Los trazos son alargados y reiterativos predominando el garabateo secundario. Ejecuta cambios de dirección probablemente para evitar la fatiga y experimentar en las formas.</p> <p>Mónica y Fabricio: Sus formas iniciales parecen no tener mucha relación pero con repeticiones descubre una forma de espiral en la totalidad de la hoja.</p>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida durante la aplicación del instrumento: Observaciones y Método Clínico durante junio 2009.

Tabla 3
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN NIVEL C
GARABATEO IMPOSITIVO
CATEGORÍA: TEORÍA PSICOGENÉTICA

Nivel C GARABATEO IMPOSITIVO Descripción	Niños o niñas incluidos en este nivel
Indicador: Características de los diseños	Indicador: Principales características de los diseños, presencias y ausencias en ellos.
<p>Este nivel constituye aquellas construcciones en las que la variabilidad de garabatos es reducida, se reiteran de dos a tres garabatos en la hoja.</p> <p>La práctica de los garabatos secundarios implica breves incursiones de garabatos primarios, alargando las formas y produciendo círculos imperfectos con el centro relleno.</p> <p>El patrón de disposición que se evidencia es el global, y uno a través del papel.</p>	<p>Gixi: No hace uso de colores, sus trazos son finos y su patrón de disposición es a través del papel. Los trazos predominantes son: primario 5, y secundarios 13,16, 17,19, 20. Se evidencia control de sus movimientos y perseverancia en el logro de semicírculos, delimitados por una línea.</p> <p>Joel, Kevin, Josué, Anderson: Implementan el uso de los colores para el relleno y cierre de espacios. Predominan las formas secundarias específicamente, los trazos: 11,12, 13,14 con breves combinaciones de los trazos primarios 1 y 2, en formas mínimas y como parte de un todo.</p> <p>Kevin: Emplea al lado de la hoja un par de colores que dice son los colores de su equipo, poniendo en evidencia la función simbólica y la intencionalidad en sus trazos horizontales.</p>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida durante la aplicación del instrumento: Observaciones y Método Clínico durante junio 2009.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN NIVEL A
GARABATEO DE INTERVENCIÓN
CATEGORÍA:
Análisis con base en la teoría psicogenética

Este primer nivel la investigadora lo denomina de “Garabateo de intervención”, ya que ambas niñas, intervienen en el control de sus trazos y en la fuerza con la que toman el lápiz.

El control en los trazos se evidencia no de manera casual sino debido al trayecto de sus trazos los cuales desencadenan en lo que Rhoda Kellogg denomina *diagramas, o figuras geométricas incompletas*. Ambos trabajos de las niñas demuestran variedad de garabatos (no la totalidad) en composición con diagramas y combinaciones con los mismos.

A su vez el uso de variedad de formas sugiere la intervención del control viso-motor de forma intencionada, que va de cambios de línea rectas a garabatos de zig-zag u ondulaciones.

Las diferentes combinaciones y repeticiones permiten a las niñas una especie de juego y entrenamiento en la cual la función simbólica y su capacidad perceptiva le hacen realizar la tarea como un *artista en construcción*.

Como lo indica (Jové, 1994, pág. 58); “Disminuye la tendencia a garabatear por el simple placer kinestésico, obtenido al liberar el gesto gráfico de cualquier inhibición. El procesamiento perceptivo adquiere especial relevancia. La función perceptiva comienza a tener un papel relevante en la regulación del gesto gráfico”

La distribución y el uso del espacio evidencian una evolución hacia la concepción espacial de la totalidad del papel.

En el diseño de María José específicamente, la niña según lo revelado bajo el método clínico, hace asignación de significados y establece analogías a su interpretación al decir que ella escribe su nombre a un extremo de la totalidad del diseño, lo que sugiere a la investigadora atención a los elementos que tiene a su alrededor y el favorecimiento del uso de su memoria y evolución tanto gráfica como cognitiva.

Ninguna de las tareas desarrolladas fue coloreada, lo que se puede considerar un factor didáctico y motivacional sin sugerir ningún déficit a nivel cognitivo o evolutivo.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN NIVEL B

GARABATEO

DE SEMI-INTERVENCIÓN

CATEGORÍA:

Análisis con base en la teoría psicogenética

Este segundo nivel la investigadora lo denomina de “Garabateo de semi-intervención”, ya que los niños y las niñas, no han alcanzado la madurez necesaria en el control de sus trazos y en la fuerza con la que toman el lápiz.

Sus composiciones son de predominancia básica, no se evidencia una configuración o variabilidad en los trazos.

Los garabatos son amplios y se extienden hacia la totalidad del papel, de predominancia secundaria con algunas incorporaciones de primarios, los cuales están encerrados por los garabatos de mayor amplitud. No se aprecian claramente diagramas, se denota imperfección en las construcciones de lo que pudiera haber constituido un diagrama, no se aprecia cohesión sino impericia en el trazado.

A simple vista da la impresión de una abundancia de garabatos, sin embargo, más bien parece apreciarse un conglomerado de repeticiones que en el espacio se limita a la relación con lo próximo, lo inmediato mediante esas repeticiones casi sin detalles. La investigadora considera necesaria una ordenación en las secuencia del garabateo para que se pueda dar la evolución al nivel A.

El uso del color y de crayolas, específicamente en los diseños de Axel, Matteus, Valeria y Santiago si bien es cierto que el color en el garabateo carece de significado, los niños parecen estimulados e interesados con su uso, transmitiéndose una satisfacción emocional en un momento concreto. Así lo revelan cuando la investigadora les indaga por su preferencia por los colores: *“Es que se ve más bonito, así ve”*.

Lo que al mismo tiempo es señalado por V Lowenfeld citado a su vez por Caja Francisco Jordi (2001 pág. 88): “Hay que otorgar al niño amplia oportunidad para que descubra sus propias relaciones con el color, pues sólo a través de una continua experimentación establecerá una correspondencia entre sus propias reacciones afectivas frente al color y a la organización armónica de éste en su dibujo”

Fabricio, Elizabet y Mónica, no emplean colores en su ejecución, por lo contrario dicen según sus respuestas preferir el lápiz: *“No con este gris, así ve”*. Lo que sugiere a la investigadora preferencia a la fineza de la punta del lápiz y a la ligereza de movimientos que efectúan.

Los diseños de estos niños muestran algunas tentativas a reproducir figuras geométricas y sobre todo a cerrar los espacios, se inicia la evolución de líneas errantes hacia formas más elaboradas como zig-zag o líneas onduladas.

Esta evolución lleva a Mónica a desarrollar una espiral como un marco predominante de su diseño limpio y claro al cual ella identifica como “*El camino del gusano*”. Dicha denominación le sugiere a la investigadora una interesante relación entre su diseño espontáneo y la observación de su mundo a través de la fantasía, evolución de su pensamiento y de su memoria a largo plazo que puede potencializarse a través de la intervención educativa efectiva.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN NIVEL C

GARABATEO IMPOSITIVO

CATEGORÍA:

Análisis con base en la teoría psicogenética

Este tercer nivel la investigadora lo denomina de “Garabateo impositivo”, ya que los niños y las niñas, atraviesan una etapa que evoluciona paulatinamente para obtener una mayor precisión de su fuerza y de sus trazos.

Gixi, estimula el deslizamiento de su lápiz cantando una canción sobre una araña, sus deslizamientos son lentos y por momentos pierden su norte y se denotan trazos muy claros de formas repetitivas. La fuerza con la que toma el lápiz no es uniforme, ya que varía la posición de sus brazos y hombros, posiblemente para evitar la fatiga de su mano, debido a la fuerza que ejerce sobre la hoja.

La rotación ejercida tanto por su brazo como por su puño, ocasiona la combinación que lleva a la representación de las líneas onduladas

Se evidencia una evolución hacia el control de sus movimientos (breve) que se hace acompañar de la mirada atenta de sus movimientos, comenzando la superación de la etapa de garabatear por placer y lo eleva al planteamiento de “dibujos y formas diferentes” en el espacio en blanco.

En su diseño son pocos los trazos añadidos, las líneas son trazadas de forma alargada y pronunciada.

Los otros niños y participantes Joel, Kevin, Anderson, hicieron pequeñas intervenciones con los colores, algo espontáneo. Dicha iniciativa parece complementar los semicírculos que se revelan sus trazos y el color resuelve el faltante de relleno en el garabato.

Se evidencia rasgos de formas similares a los diagramas, acompañados de líneas de añadidura con la Crayola y formas primarias conformando líneas horizontales, similares a una radial.

Por otra parte Gixi, ante la interrogante de la investigadora del no uso de colores su respuesta revela apatía por el color y preferencia por la finura de la punta del lápiz que ella misma escoge.

“No, es que este lápiz está más bonito, sólo lo tengo yo” (G, 5 años)

Análisis con base en la teoría psicogenética.

Características de los diferentes diseños de la figura humana

- El dibujo de la figura humana en el niño y la niña puede constituir según Piaget su impresión de un objeto modelo, su apariencia externa, es así que Piaget habla de símbolo. En el siguiente análisis se unen tanto la teoría psicogenética como las acciones y los pensamientos de los niños y las niñas representadas en un producto final.
- La figura humana, para este apartado se utilizará la teoría de la autora Kellogg 1981 (véase antecedentes) y Luquet 1927 la cual sugiere patrones y evoluciones paulatinas en el garabateo infantil.

Tabla 4
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN NIVEL A
FIGURA HUMANA REPRESENTATIVA
CATEGORÍA: TEORÍA PSICOGENÉTICA

Nivel A	
Figura humana representativa	Niños o niñas incluidos en este nivel
Descripción	
Indicador: Características de los diseños	Indicador: Principales características de los diseños, presencias y ausencias en ellos.
<p>Este nivel lo constituyen aquellas figuras humanas que contienen una mayor cantidad de detalles y una limpieza de los trazos que permiten identificar los mismos detalles.</p> <p>Se evidencian entre las figuras humanas breves representaciones de incapacidad sintética (cabellos separados), se evidencia utilización de elementos para acompañar la figura humana.</p>	<p>María José, Kevin y Daniela: se hace uso de color de forma parcial o de forma total. María José: utiliza elementos adicionales a la figura humana, elementos naturales, se evidencian las figuras suspendidas en el aire y el zacáte por debajo de las piernas no hay evidencia física de pies.</p> <p>Kevin: su diseño es realizado con colores, se acompaña de otra figura la cual se encuentra pegada por completo.</p> <p>Daniela: emplea color en su diseño, se evidencia género femenino, los cabellos separados denotan incapacidad sintética según Luquet.</p>
	<p>Valeria, Yendry: no se hace empleo del color. Se evidencia el diseño de articulaciones y detalles faciales.</p>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida durante la aplicación del instrumento: Observaciones y Método Clínico durante junio 2009.

Tabla 5
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN NIVEL B
FIGURA HUMANA SEMI REPRESENTATIVA
CATEGORÍA: TEORÍA PSICOGENÉTICA

Nivel B	
Figura humana semi representativa	Niños o niñas incluidos en este nivel
Descripción	
Indicador: Características de los diseños	Indicador: Principales características de los diseños, presencias y ausencias en ellos.
Este nivel lo constituyen aquellas figuras humanas que son semejantes entre sí, en la esencia de su forma. Hay incidencia de detalles, y hay una mayor consciencia de tronco y piernas. Los brazos por lo general se sitúan en el mismo eje horizontal o diagonal, reflejando su evolución a partir de una forma primaria de mándala. Las figuras sin brazos reflejan la preferencia por una forma general.	Josué, Melissa, Kianny, Efrén: predomina una estructura en dos dimensiones, unida por líneas, óvalos, semi círculos que constituyen un tronco. Contienen ciertos detalles como rasgos faciales, cabello, boca, nariz.
	Efrén: su diseño de dos dimensiones carece de detalles, se evidencia dos semi-círculos que podrían constituir los pies.
	Natalia, Anderson, Mónica, Fabricio, Jefferson: figuras diseñadas en dos dimensiones contenientes de detalles faciales mínimos tales como nariz, boca, y cabello. Jefferson: su diseño parece evidenciar el uso de anteojos empleando semi círculos el cabello lo constituyen las radiales y en los círculos que representan sus pies algo que parece otro círculo al lado.

Fuente: Elaboración propia con información obtenida durante la aplicación del instrumento: Observaciones y Método Clínico durante junio 2009.

Tabla 6
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN NIVEL C
FIGURA HUMANA INICIAL
CATEGORÍA: TEORÍA PSICOGENÉTICA

Nivel C Figura Humana inicial Descripción	Niños o niñas incluidos en este nivel
Indicador: Características de los diseños	Indicador: Principales características de los diseños, presencias y ausencias en ellos.
Este nivel lo constituyen aquellas figuras humanas que son semejantes entre sí, en la esencia de su forma. Constan de la estructura básica de la figura humana caracterizadas por su eje vertical, empleada por los niños y las niñas para incorporar unidades básicas de mándalas o radiales como también en economía de detalles. Las figuras carecen de una estructura completa, puede incluir algunos detalles complementados por lazos o círculos imperfectos.	<p>Gixi, Axel, Matteus, Joel: se reconocen los principios de figuras geométricas tales como cuadrados y círculos, acompañadas de una línea vertical y otros círculos que pueden constituir un posible cuerpo. No hay presencia de detalles, existe evidencia de una evolución hacia el uso e implementación de radiales constituyente como un detalle.</p> <p>Elizabet, y Santiago: se reconocen variaciones entre mándalas y óvalos, con algunos rasgos faciales. No se evidencia un cuerpo en las figuras, sino radiales que han sido utilizadas en la cabeza sugiriendo cabello y como parte de un posible tronco. Se evidencia un rostro sin cuerpo aparente, parece descubrirse el rostro en medio de garabatos y una línea vertical, compuesta con garabatos de formas geométricas.</p>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida durante la aplicación del instrumento: Observaciones y Método Clínico durante junio 2009.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN NIVEL A
FIGURA HUMANA REPRESENTATIVA
CATEGORÍA:
Análisis en base a la teoría psicogenética

En el caso de Yendry, los márgenes de la hoja de papel no evidencian una función representativa en función de su propio eje corporal, ya que la parte superior de la figura humana está muy cerca del exterior del papel lo que posiblemente tenga una relación con la postura adoptada y el desempeño en el papel lo que debe de ser corregido progresivamente para poder priorizar el uso adecuado del perímetro de la hoja y una mayor precisión de las coordenadas espaciales de referencia (figura humana).

María José, Kevin, Valeria y Daniela, están logrando un entendimiento progresivo en la orientación del espacio y de sus propios ejes imaginarios, consistente en proyectar el eje corporal sobre la superficie gráfica y la definición de la imagen en armonía con los márgenes lineales.

La figura humana de Yendry y su elaboración es constituida por pequeños pasos, inicia por la cabeza (cerca del margen superior) y agrega líneas que constituyen un tronco y posteriormente las piernas, finaliza dándole los brazos y algunos rasgos faciales, evidenciando desorganización en la unión de las partes como un todo.

Los niños y niñas pertenecientes a este nivel, logran una figura humana consistente con la disposición figural lógica de los elementos (piernas formadas por dos segmentos, parte baja de la cabeza y los brazos formados por dos segmentos horizontales dispuestos a derecha e izquierda del redondeo que representa la cabeza).

En los diseños de Valeria y de Daniela, específicamente, los brazos se constituyen con engrosamientos que según la investigadora sugieren una representación de un modo y una manera diferente de presentar una realidad que queda al margen de las niñas.

Así pues, los diseños de las niñas resultan influenciados por los conocimientos y destrezas de índole figural que han ido construyendo a través de las actividades gráficas.

En el aspecto de contenido, María José representa dos figuras humanas, que concuerdan con el género femenino, éstas están acompañadas de zacáte, aunque las figuras están flotando en el aire, recrea un fondo añadiendo elementos propios de un paisaje natural (nube, pájaros y un sol).

El diseño del sol, semi circular, incluye agregados de líneas (garabatos primarios) manifestando control motriz y una evolución gráfica gradual, los pájaros incitan movimiento (garabatos primario 4), ligeramente doblado refleja la acción oscilante del viento.

El diseño de Kevin, la cabeza circular con un par de orejas cada una, los cabellos lo constituyen garabatos básicos o primarios (véase antecedentes), tienen un cuello ambas extremidades, tronco y piernas. Los rasgos faciales son notorios, y corresponden los detalles a expresiones de alegría, ya que ambas figuras se muestran sonrientes.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN NIVEL B
FIGURA HUMANA REPRESENTATIVA
CATEGORÍA:
Análisis en base a la teoría psicogenética

Melisa y Kianni, evidencian una ruptura del espacio lógico a emplear, las figuras se encuentran muy cerca de los márgenes superiores, lo que puede indicar carencia en el sentido espacial.

El diseño de Kianni, coincide con la representación “renacuajo o cabezón”, sin embargo los detalles empleados sugieren una progresión constante, su figura consta de cabellos que sugieren movimiento, lo que constata la investigadora cuando le pregunta acerca del elemento saliente de sus manos “*es un mecate para brincar*”, sus manos y piernas salen aún del semi círculo que constituye la cabeza.

El diseño de Jeferson, contiene una serie de accesorios tales como anteojos, cabellos elaborados por radiales. Sus brazos salen del semi-círculo de la cabeza, se extiende una figura geométrica que constituye un tronco y en los pies se ubica un elemento que hace alusión al movimiento y al cuestionarle por éste contesta: “a esa es la bola de mi equipo”.

Natalie, Anderson, Mónica, Efrén y Josué, sus diseños consisten en los detalles mínimos o básicos, tronco trazado por línea vertical, par de brazos, algunos rasgos faciales, trazados de forma fugaz y global segmentando la tarea gráfica propuesta, los detalles pasarán de simples o inexistentes a visibles tan pronto como estos niños y niñas dominan las destrezas motoras y sus capacidades cognitivas de consecución contribuyan en una evolución natural a elaborar representaciones mentales y construir dichas configuraciones o detalles.

La figura humana lograda por este grupo de niños y niñas está en clara evolución ya que se demuestra en los rasgos, detalles la búsqueda hacia la estabilidad en la configuración, del tronco, de los brazos. Las omisiones existentes en las figuras humanas, se asumen por parte de la investigadora como experimentos hacia la consecución de una figura humana con mayor elaboración y no como errores o faltas al estereotipo de diseño prevaleciente para los adultos.

El diseño de Fabricio, consiste en formas ovaladas y semi círculos que son similares entre sí, se omiten los brazos lo que puede según la investigadora constituir el progreso en la integración de su cuerpo y de la conciencia del proceso. La figura se observa estáticas, con variaciones de tamaño pero el patrón de omisión de los brazos es recurrente. No existe mucha variedad de detalles faciales, nariz, ojos y una raya que se deduce la boca, una de las figuras posee un punto en la parte baja del tronco a lo que responde “ah ese es el ombligo, es que lo tiene muy grande”. El diseño se hace acompañar de elementos naturales (sol y una flor) el tamaño de la flor es desproporcionado con las figuras que aparecen montadas en unas piedras, elaboradas con figuras geométricas imperfectas (cuadrado, rectángulos).

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN NIVEL C
FIGURA HUMANA BÁSICA PRE REPRESENTATIVO
CATEGORÍA:
TEORÍA PSICOGENÉTICA

Las figuras de los niños Axel, Matteus, Joel y Santiago y de las niñas Gixi y Elizabet, son simples, la variedad de los trazados es mínima, la soltura de los trazados no es recurrentes se fundamentan en elementos figurales tales como redondeles y líneas rectas, los diseños son escuetos y las formas de los diversos elementos figurales es escasamente ilustrativa según las características propias de los elementos.

Las relaciones estructurales son poco claras, las relaciones de proporcionalidad son igualmente burdas y la orientación espacial de los diseños es aparentemente realizada al azar.

Los diseños realizados presentan la clara opción de la cabeza, un tronco (excepción de Matteus), brazos (excepción de Elizabet), en visión frontal. Estos niños en general atraviesan según la investigadora diversos logros evolutivos, debido a que paulatinamente integrarán detalles a sus diseños, descubriendo incompatibilidades visuales confrontadas con la investigadora en la técnica del método clínico, a lo que contribuye no únicamente el trabajo realizado por esta investigación sino también el hecho de que tanto el niño y la niña empieza a mostrarse sensible a los niveles perceptivos viso-referenciales de sus diseños y podrá con práctica y motivación orientar su expresión gráfica hacia la evolución “representativa” ilustrada por esta investigación.

El diseño de Elizabet, Axel y Santiago respectivamente, corresponden según la investigadora a una evolución exploratoria de I garabateo, liberando su gestualidad gráfica en la exploración de posibilidades figurales a las que se presta y entrena el gesto gráfico controlado, avanzando progresivamente hacia un nivel B establecido por la investigadora como “representativo”.

El diseño de Matteus no destaca inicialmente por su precisión estructural, es correspondiente según la investigadora a una de las primeras figuras humanas realizadas por el niño. Analizada por partes ésta puede ser una adición de agregados gráficos (redondel con otro redondel en su interior) y un par de líneas que representan los brazos, el diseño carece de detalles, está rodeada por otros semi círculos.

Es clara la intención del niño en otorgarle a dicho diseño la intencionalidad de una figura humana, que el redondel representa el cuerpo y las líneas que circundan dan cuenta de los brazos y de las piernas. El diseño de Matteus, goza

de economía de medios (un redondeo y cuatro líneas) sin embargo ha conseguido un dibujo representativo a la figura humana.

Por otra parte el dibujo de Joel y de Gixi, aportan similitudes ambos compuestos por líneas que conforman el cuerpo, atravesadas por dos líneas que constituyen los brazos.

El diseño de Gixi, posee una mayor variedad de detalles, tales como cabellos, un par de ojos, no se evidencian piernas, la figura parece estar estática, sembrada en la tierra como una flor. Por otra parte la de Joel, es muy escueta, semi coloreada.

Análisis con base a la teoría psicogenética.

- Características de las diferentes escrituras espontáneas

Las producciones de escritura espontánea de los niños y las niñas, puede según Emilia Ferreiro (2001) ser guiada por criterios primarios entendidos dentro de la evolución natural de cada ser humano.

El siguiente análisis emplea la teoría psicogenética como la revisión de acciones ejecutadas por los niños y las niñas representadas en la escritura denominada espontánea.

- La escritura espontánea, para éste apartado se empleará principalmente la teoría de Emilia Ferreira (2001) (ver marco teórico) y la de Aurora Leal (1982) quienes aportan valiosas investigaciones sobre los estadios de desarrollo de la escritura en los niños y las niñas.

Tabla 7
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN NIVEL A
ESCRITURA ESPONTÁNEA INTEGRADA
CATEGORÍA: TEORÍA PSICOGENÉTICA

<p style="text-align: center;">Nivel A Escritura espontánea integrada Descripción</p>	<p style="text-align: center;">Niños o niñas incluidos en este nivel</p>
<p>Indicador: Características de los diseños</p>	<p>Indicador: Principales características de los diseños, presencias y ausencias en ellos.</p>
<p>Este nivel lo constituyen aquellas escrituras que poseen una mayor claridad en sus trazos, cada una de las grafías que asemeja letras del alfabeto tiene un margen de separación, se hace un reconocimiento de las letras individuales existiendo correspondencia término a término.</p>	<p>Melissa, María José: Las niñas elaboran una palabra de 10 a 12 letras, emplean muy similares formas con claridad, se pueden ver letras tanto en mayúscula como en minúscula.</p> <p>Mónica, Kevin: La palabras, son cortas de tres y 6 sílabas en la que podría constituir un acercamiento a la hipótesis “luna” por la cantidad de caracteres empleados. Se pueden observar letras tales como una H, una L minúscula y una O.</p>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida durante la aplicación del instrumento: Observaciones y Método Clínico durante junio 2009.

Tabla 8
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN NIVEL B
ESCRITURA ESPONTÁNEA
CATEGORÍA: TEORÍA PSICOGENÉTICA

Nivel B Escritura espontánea Descripción	Niños o niñas incluidos en este nivel
Indicador: Características de los diseños	Indicador: Principales características de los diseños, presencias y ausencias en ellos.
Este nivel lo constituyen aquellas escrituras en las que se observan una combinación de símbolos, números, y pseudo letras que a su vez no mantienen una posición vertical u horizontal. La variabilidad de los caracteres es de cuatro a 12 o más pseudo letras, números o símbolos. Ejecutadas con dificultad.	<p>Daniela, Yendry, Kianni: los diseños de estas niñas presenta claramente la presencia de números, pseudoletras y otros símbolos tales como puntos.</p> <p>Daniela y Kianni: entre las letras que se pueden observar están A, J, H, F, E, C y entre los números claramente representados están el 2, 8 y 9.</p> <p>Axel, Jefferson, Natalia, Efrén, Fabricio: las escrituras son realizadas sin un orden lógico espacial, se observan mándalas y cruces.</p>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida durante la aplicación del instrumento: Observaciones y Método Clínico durante junio 2009.

Tabla 9
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN NIVEL C
ESCRITURA ESPONTÁNEA INICIAL
CATEGORÍA: TEORÍA PSICOGENÉTICA

Nivel C Escritura espontánea inicial Descripción	Niños o niñas incluidos en este nivel
Indicador: Características de los diseños	Indicador: Principales características de los diseños, presencias y ausencias en ellos.
Este nivel lo constituyen aquellas escrituras realizadas con una dificultad considerable, se observan algunas pseudo letras logradas con dificultad. Se evidencia un nivel de progreso del garabateo hacia la elaboración de figuras tales como mándalas, cruces, semi círculos y radiales, no se evidencia el empleo de números o algo similar a estos.	Santiago, Josué, Matteus, Gixi, Joel: estas construcciones muestran una serie de garabatos y símbolos. No se evidencia la presencia de letras o formas que le asemeje. Anderson, Valeria: se evidencian símbolos, semi círculos y la presencia de la letra A, en mayúscula y en minúscula. Elizabet: Existe la clara presencia de letras tales como N, H, A, E en repetidas ocasiones y en mayúscula, se hacen acompañar de mándalas y símbolos como el de +.

Fuente: Elaboración propia con información obtenida durante la aplicación del instrumento: Observaciones y Método Clínico durante junio 2009.

**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN NIVEL A
ESCRITURA ESPONTÁNEA INTEGRADA
CATEGORÍA:
Análisis en base a la teoría psicogenética**

En el caso de Kevin y Mónica, las escrituras manifiestan poca cantidad de caracteres lo que según la investigadora podría corresponder a una hipótesis silábica de la palabra propuesta “luna”. Sin embargo no aparece un dominio claro de la hipótesis en las letras elegidas sino solamente en la escasez de letras. La correspondencia de cada grafía para la palabra no es exacta lo que puede evidenciar un cierto grado de ausencia del control de cantidad, ya que de la amplia gama de escogencia de caracteres, estas escrituras contienen un mínimo de grafías (de 6 a 12) lo que sugiere a su vez una interpretación del conflicto propuesto por la investigadora.

Melisa y María José, proponen una escritura con una mayor cantidad de caracteres, similares entre sí (las pruebas fueron elaboradas de forma individual), lo que puede constituir un alto grado de estimulación visual próximo a las niñas al momento de la realización de la prueba.

María José representa una hipótesis desgranada de su escritura, es decir el nombre propuesto por la investigadora es descompuesto en “pedacitos” por la niña, lo que puede estar relacionado con la capacidad de fonetización de la niña, aunque su hipótesis sea más “extensa” que la palabra “luna”.

En el caso de Melissa, se evidencian similitudes a las letras escogidas de María José, sin embargo la descomposición de cada letra en su espacio, parece no estar muy clara, hace una combinación de letras mayúsculas y letras minúsculas. Para la investigadora, este puede ser una consecuencia de la hipótesis silábica y al valor posicional e interpretación que la niña realice del conflicto cognitivo propuesto.

Los niños y las niñas ubicadas en éste nivel, ejemplifican según la investigadora, algunos conocimientos previos del lenguaje, y exposición al sistema alfabético debido a la escritura, los caracteres.

A su vez las ideas previas de estos niños y niñas y las hipótesis que han establecido coinciden con la adquisición del lenguaje escrito y fundamentalmente en la alfabetización primordiales para la guía en la construcción del conocimiento de su lengua escrita.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN NIVEL B ESCRITURA BÁSICA DE REPRESENTACIÓN

CATEGORÍA:

Análisis en base a la teoría psicogenética

La escritura de Yendry, contiene pocos caracteres lo que puede constituir un acercamiento a la hipótesis planteada por la investigadora con el uso de la palabra “luna”.

Los caracteres empleados por Yendry, Kianny y Daniela guardan similitudes sobre todo en el uso de pseudolettras (grafías similares a letras) y números. El uso de los números hecho por las niñas, corresponde según la investigadora al valor otorgado de las niñas hacia cada elemento constitutivo sea éste una letra o un número.

Se evidencia el uso de más de una letra y un número lo que constituye la evidencia de la concepción de “conjunto” al contar con una serie de elementos que representan una cantidad dentro del conjunto.

Para la investigadora el empleo de varios caracteres dentro de las escrituras (números, letras y pseudolettras) al mismo tiempo puede constituir la

pérdida de la relación que guarda cada letra o número con la totalidad interpretable por cada niño, en una hipótesis silábica incompleta.

Lo anterior es considerado por la investigadora como un proceso en que la integración de las condiciones evolutivas naturales establece lapsos de coordinación de los elementos y en el proceso individual de la percepción y destreza motriz.

Las escrituras de Axel, Jefferson, Natalia, Efrén y Fabricio se encuentran en un período de transición gráfica, ya que se puede evidenciar el uso de algunas letras, significativamente emplean “dibujos” con el fin según la investigadora de agregar variedad a sus marcas gráficas, la escritura de éstos niños, sin embargo no puede denominarse como un dibujo, por la presencia de elementos gráficos convencionales.

Para la investigadora, la evolución de estos niños y niñas debe de guiarse hacia la distinción y establecimiento de lo icónico y lo no-icónico, es decir en dibujar y escribir o el resultado de las dos acciones.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN NIVEL C

ESCRITURA ESPONTÁNEA ICÓNICA

CATEGORÍA:

Análisis en base a la teoría psicogenética

Las escrituras de estos niños y niñas poseen leves diferencias ya que entre estos Elizabet es la que evidencia el uso reiterado de letras mayúsculas, sin embargo al ser repetitivo genera una sensación de limitación en sus conocimientos alfabéticos gráficos.

Se evidencia en las escrituras de estos niños y niñas la no distinción de subconjuntos (es decir que todas las marcas reconocidas como no icónicas son nombradas “letras” y empleadas como tales).

Asimismo, se evidencia la evolución natural de la búsqueda de nuevas formas de “garabateo” tales como mándalas, cruces y otros símbolos.

Los niños y niñas ubicados en este nivel, muestran según la investigadora el hecho de compartir el espacio gráfico con letras, y comparten el mismo espacio significativo y funcional, no existe una distinción entre estos caracteres.

Para la investigadora, los elementos empleados por estos niños y niñas, tanto letras como mándalas, cruces y garabatos, tienen una existencia propia y no constituyen un conjunto, lo que según la investigadora no se da en respuesta a la hipótesis silábica establecida por la investigadora, estableciendo un parámetro en el cual los niños y las niñas no han logrado la comprensión del vínculo existente de las letras como portadores de significado potencial sino contrariamente, estas escrituras espontáneas son vistas como “marcas en el papel”.

4.2. Perfiles Emocionales

En éste apartado se realizan los análisis de los datos obtenidos a través de la observación participante y de los registros anecdóticos.

De acuerdo a los datos obtenidos, la investigadora propone para la realización de los perfiles emocionales centrar la atención en tres grandes componentes **la percepción, la creatividad y la estimulación** (ver marco teórico).

Los tres componentes citados implican al niño y a la niña como protagonistas de su aprendizaje y como seres humanos integrales a su vez la

información suministrada por los instrumentos, plantean la necesidad de reflexionar fundamentalmente sobre la búsqueda de una mayor variedad de experiencias y espacios exploratorios que propicien en los niños y en las niñas las relaciones entre el estado afectivo, emocional, que da tono a la experiencia del niño y la niña, así como la capacidad de pasar al plano de la representación, habiendo retenido de alguna manera la originalidad y la riqueza de las sensaciones recibidas.

Los componentes escogidos por la investigadora engloban la riqueza de resultados obtenidos por cada niño y niña en cada una de las categorías de estudio, ya que éstas están fuertemente motivadas, articuladas y analizadas y ofrecen una participación activa del niño y la niña, en el plano del hacer, capaz de sugerir, comentar y proponer mensajes gráficos e intuir la relación entre sí mismos.

Tabla 10
PERFIL EMOCIONAL PERFIL A INTEGRADOR
CATEGORÍA DE ANÁLISIS
Características emocionales en los niños y las niñas

PERFIL INTEGRADOR
Descripción
<p>Las niñas incluidas en éste perfil poseen características creativas, aplicables a la variedad de actividades propuestas por la investigación.</p> <p>Son capaces de asimilar, las experiencias y buscan hacer conexiones entre las actividades diarias de su centro educativo y su imaginación.</p> <p>Son capaces de ofrecer ideas, no manifiestan temor de iniciar la tarea y se comunican con seguridad durante las ejecuciones.</p> <p>Responden de forma adecuada a los estímulos positivos, busca espacios para promover su trabajo y expresar sus emociones.</p> <p>Manifiestan la percepción como una experiencia sensible a cambios, asimilando colores, formas, iniciando la fusión del proceso perceptivo-creativo y transformándolos en algo propio, reflejándolo en los diseños obtenidos.</p> <p>En síntesis las niñas ubicada dentro de éste perfil, manifiestan una implicación emocional y una integración de los elementos gráficos, que con una debida estimulación promueven la creatividad gráfica.</p> <p>Niñas ubicadas en este perfil</p>
Melissa Y María José

Fuente: Elaboración propia con información obtenida durante la aplicación del instrumento: Observaciones y Método Clínico durante junio 2009.

Tabla 11
PERFIL EMOCIONAL PERFIL B SEMI INTEGRADO
CATEGORÍA DE ANÁLISIS
Características emocionales en los niños y las niñas

PERFIL SEMI INTEGRADOR
Descripción
<p>Las niños incluidos en éste perfil poseen características creativas en desarrollo tales como flexibilidad y persistencia, y se hacen reconocibles si se estimula de forma positiva, incidiendo el factor ambiental en su reconocimiento.</p> <p>Muestran inicios de integrar los diferentes elementos que conocen del abecedario gráfico, logrando enhebrar acciones que pueden ser concluyentes a los estímulos ambientales.</p> <p>Son capaces de integrarse a la idea de las tareas, sin embargo las iniciativas son reducidas manifestando temor hacia lo desconocido o a ser el primero en ejecutarlas.</p> <p>Manifiestan placer por las actividades gráficas, sin embargo no abarcan fusionar la tarea asignada, su iniciativa propia, dejando ver el que el proceso creativo debe de ser guiado, incluyendo alternativas para que éstas sean aprovechadas.</p> <p>En síntesis los niños ubicados dentro de éste perfil, manifiestan un inicio integrador del proceso perceptivo, el cual debe de ser guiado y estimulado para darle espacios a la iniciativa creativa que promueva la experimentación con colores y promuevan la imaginación y el diseño creativo.</p>
Niños ubicados en este perfil
Efrén y Jefferson

Fuente: Elaboración propia con información obtenida durante la aplicación del instrumento: Observaciones y Método Clínico durante junio 2009.

Tabla 12
PERFIL EMOCIONAL PERFIL C BÁSICO INTEGRAL
CATEGORÍA DE ANÁLISIS
Características emocionales en los niños y las niñas

PERFIL BÁSICO INTEGRAL
Descripción
<p>Las niños incluidos en éste perfil poseen características creativas que deben de ser estimuladas, tales como la falta de fluidez y soltura, la incomodidad hacia el cambio y la originalidad, esto con el fin de obtener mejores resultados en las tareas encomendadas y todas aquellas que propongan la producción escrita.</p> <p>Los niños requieren comprender bien las consignas para poder iniciar su tarea, al mismo tiempo el estímulo positivo hacia la curiosidad puede infundir una actitud optimista hacia las actividades.</p> <p>Los niños requieren un ambiente tranquilo, para poder comprender la indicación y posteriormente hacer una valoración interior y perceptual del reto asignado.</p> <p>El estímulo y el protagonismo de cada niño en este proceso creador implican necesariamente dar espacios para crear y ser flexibles.</p> <p>La organización perceptual exige en estos niños una mejora a nivel postural y organización en el espacio en blanco así como de la estructura espacio-temporal.</p> <p>En síntesis los niños ubicados dentro de éste perfil, manifiestan la necesidad de guía y estímulo positivo, para poder encarar los retos nuevos, tomar la iniciativa e integrar una serie de elementos en un espacio otorgado (papel en blanco).</p> <p>Niños ubicados en este perfil</p>
Joel y Gixi

Fuente: Elaboración propia con información obtenida durante la aplicación del instrumento: Observaciones y Método Clínico durante junio 2009.

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES
Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se dan a conocer las conclusiones y algunas recomendaciones a las que la investigadora llegó después de realizar la investigación.

Las conclusiones se proponen de acuerdo con los objetivos planteados en un inicio, y las recomendaciones se enfocan hacia tres puntos escogidos por la investigadora: la creatividad, la percepción y la estimulación propia del ambiente y la desarrollada en el aula.

5.1. Conclusiones:

A través de la recopilación de la información y el planteamiento de los resultados, se analiza e interpretan los datos para extraer las siguientes conclusiones del trabajo de investigación realizado:

Objetivo № 1. Observar el desempeño de cada uno de los niños durante el proceso de elaboración de las grafías y garabatos.

Las observaciones realizadas en el aula de preescolar, dejan en evidencia que no se incluyen lineamientos de intervención emocional con los niños y las niñas. Si bien es cierto que existen muestras de cariño, estas no son constantes y no parecen tomar en cuenta la diversidad de cada uno de los niños y de las niñas.

Lo que puede afectar de maneras diversas el rendimiento en las tareas psicogenéticas propuestas por esta investigación, ya que se detecta una intervención directa sobre la dimensión cognitiva, sobre las habilidades y destrezas pre adquiridas y no al proceso evolutivo natural e individual de cada estudiante.

Las observaciones permitieron captar algunas características en parte de la población. Entre estas características anhedonia (falta de interés), falta de motivación para el aprendizaje, dificultad en manifestar sus intereses.

La no existencia de un plan de intervención emocional consistente a la diversidad de la población no promueve el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales en los niños y las niñas.

Así lo menciona Fainholc, citado por Suito Preti (2005): “El alumno puede aprender varias estrategias cognitivas para mejorar su aprendizaje, pero si no posee el estado afectivo positivo para usarlas no lo hará” (pág. 65).

A través de las observaciones se pudo constatar la presencia de características conductuales que pueden incidir en el proceso de aprendizaje, tales como impulsividad e inatención, lo que puede ser un efecto directo de la pasividad de la enseñanza y un obstáculo en el proceso creativo y cognitivo de la población.

Este estilo educativo, que no contempla los estilos de aprendizaje ni los tipos de inteligencia de los niños y las niñas no solo no favorece sino que dificulta el proceso de aprendizaje

El uso de los colores como factor motivador de la acción gráfica no está del todo presente en las gráficas de los niños y las niñas. Algunos de los sujetos hicieron uso de colores en las que resulta más sencillo centrar la atención del trazado en particular, conservando muchas de las formas dibujadas.

Objetivo № 2. Analizar desde el punto de vista psicogenético las muestras de cada uno de los niños y niñas.

Algunos de los sujetos establecen vínculos asociativos entre acontecimientos antiguos, presentándolos como una sucesión o en forma simultánea.

Estos sujetos evidencian una aportación de la actividad “interna” o “interiorizada” estableciendo criterios de equivalencia entre los acontecimientos previos y los nuevos.

El desarrollo de las tareas permite constatar la confrontación de las relaciones existentes entre el sujeto y los observables de su mundo físico así como de las hipótesis generadas en su imaginación y los formulados por lo demandado en las tareas.

Se constata la exploración de las diferentes formas a través de modificaciones, que afectan el producto realizado y que proceden de transformaciones mentales y experimentación.

Se constata en algunos sujetos el uso de la percepción inmediata, asociando formas gráficas (composición de dibujos) unos con otros sin un razonamiento lógico, e intenta justificar sus acciones. Al mismo tiempo consideran la velocidad antes que el resultado de la acción.

Objetivo № 3. Clasificar las escrituras espontáneas, garabatos y dibujos en niveles evolutivos constituidos por la investigadora.

Los tres niveles de garabateo evidencian una progresión de los garabatos de lazo hacia la consecución de garabatos circulares, estos en menor y mayor claridad.

Los trazos circulares son imperfectos, en su mayor parte semi cerrados lo que indica una progresión hacia un control más estricto de los movimientos musculares.

Los niveles A, muestran una progresión en la elaboración de mándalas, en el garabateo y empleados como agregados en la figura humana, lo que advierte la proximidad a la consecución de las primeras figuras geométricas.

La estructura simple del sol, se evidencia en niños que ya han empezado a trazar las primeras figuras geométricas: círculo, cuadrado, rectángulo, lo que evidencia la obtención de manipular agregados complejos en el dibujo.

El empleo y reproducción de radiales no evidencia el uso de cruces, estas surgen a partir de puntos que divergen de una pequeña área, lo que evidencia un estado de evolución hacia la búsqueda de expansión de un punto hacia líneas rectas o curvas.

Los rasgos faciales de la figura humana de algunos sujetos ubicados en el nivel C, no evidencian claridad o estos están incompletos (tienen ojos pero no tienen orejas), lo que evidencia lo que el niño o la niña saben en ese preciso momento de sí mismo y no una representación visual en lo absoluto, dejando claro que tienen un manejo de la actividad sensorial que estos rasgos faciales representan.

El diseño de la figura humana sexuada es una minoría, lo que representa que los niños y las niñas atraviesan por la redefinición de sus trazos, en la constitución del tronco, manos y pies.

Las figuras humanas ubicadas en el nivel, evidencian avances hacia la búsqueda de equilibrio, con líneas que salen de la cabeza y otras dos líneas que representan los brazos. Estos trazos se caracterizan por un tamaño

desproporcionado (largos), la ubicación no es siempre la correcta o convencional y estos trazos son temblorosos, inseguros o implican omisiones en los detalles.

Se evidencia movimiento en un diseño, el niño adjunta un recurso técnico (balón) lo que evidencia un sistema de relaciones entre los elementos de su memoria a corto y largo plazo estableciendo la modificación de los elementos gráficos.

La escritura espontánea en niños ubicados en nivel C, evidencia el empleo de mándalas como aquellas formas más avanzadas haciendo uso de agregados como cruces.

Los niveles establecidos como avanzados, muestran dos sujetos que ponen de manifiesto sistemas de percepción y cognición distintas e inherentes a la escritura. La comprensión verbal del cuento y de las palabras que se transmitían por parte de la investigadora y su componente creativo para transformar el lenguaje exterior en símbolos gráficos o letras.

Se evidencia poco dominio de la hipótesis de cantidad, ya que la palabra escrita por los niños y las niñas sobrepasa los caracteres del conflicto cognitivo propuesto por la investigadora.

Los sujetos que emplearon números y letras, evidencian una clara concepción de “conjunto” al tomar esta mezcla de elementos para representar una cierta cantidad de caracteres.

El empleo de varios caracteres dentro de las escrituras (números, letras y pseudoletas) constituye la pérdida de la relación que guarda cada letra o número con la totalidad interpretable por cada niño, en una hipótesis silábica incompleta.

Las escrituras ubicadas en el nivel C, se constituyen por formas de garabateo elaboradas, no constituyen un conjunto y no representan una respuesta a la hipótesis silábica propuesta por la investigación, evidenciando que los niños y las niñas de este nivel no han logrado la comprensión del vínculo existente de las letras como portadores de significado potencial.

Objetivo № 4. Elaborar perfiles conductuales a niños y a niñas según sea su evolución gráfica natural.

Se evidencia en algunos sujetos, una actitud de reserva o inhibición, hacia la actividad gráfica propuesta, debido a críticas anteriores. Se constata una falsa y subjetiva incapacidad para la actividad gráfica específica “no sé dibujar”.

Algunos sujetos muestran una cierta comodidad en ejecutar repeticiones o esquemas conocidos (figura humana estereotipada), expresando una posible preferencia a imitar que plantearse un conflicto cognitivo superior que requiere de una solución creativa compleja impidiendo la progresión natural de las grafías infantiles.

Se constataron discrepancias en las ubicaciones de los niños y las niñas. Algunos obtuvieron un nivel A en escritura espontánea y garabateo sin embargo un B o un C en el diseño de la figura humana. Considerándose el autoconcepto como una variable fundamental en el análisis de los resultados, ya que es posible afirmar que el autoconcepto es de vital importancia para el logro de los aprendizajes y en el área grafica representativa.

5.2. Recomendaciones para las Docentes

- Incluir dentro de los parámetros de evaluación un plan de intervención sobre las habilidades emocionales de los niños y de las niñas para potenciar el desarrollo de las habilidades que les permitan no solo conocer sino también saber hacer.
- Realizar intervenciones que fortalezcan el desempeño de las habilidades emocionales (actitud de compartir, identificación de sentimientos, solución creativa de conflictos, empatía, independencia, persistencia y amabilidad), en el aula, ya que es en la etapa de preescolar que se desarrolla el mayor número de conexiones neuronales que facilitan no sólo los procesos de aprendizaje, sino también el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.
- Tomar en cuenta las ocho inteligencias múltiples en el momento de programar las actividades en el preescolar con el fin de facilitar el aprendizaje de los niños y las niñas.
- Fomentar la necesidad de que la enseñanza se base en la idea de que cada niño y niña desarrolla mejor uno o más tipos de inteligencia, y que aprender a través de ellas le resulta más agradable y sencillo.
- Promover y estimular el uso de colores en las diferentes tareas que motivan las gráficas y su evolución ya que su empleo facilita que el niño y la niña establezca relaciones estructurales entre su realización transformándose en núcleos perceptivos sobre los que puede establecer relaciones de formas y orientación espacial.
- Fomentar el uso de instrumentos visuales que incentiven la exploración motora en los niños y las niñas.

- Promover la continuidad de los procesos gráficos naturales de los niños y las niñas, realizando pruebas como las propuestas, observando las variantes y las nuevas configuraciones.
- Evitar la confrontación de la realidad adulta (corregir) con la propuesta por los niños y niñas en sus “dibujos”, ya que esta actitud interrumpe el juego kinestésico y traumatiza el proceso de afianzamiento gráfico y de coordinación viso-manual que está en pleno desarrollo.
- Apoyar constantemente los trabajos que realice el niño y la niña (guardando un cierto nivel de dificultad) tomando en cuenta el desarrollo de sus esquemas y la maduración de los procesos perceptivos, la coordinación viso-manual y la captación y apropiación del espacio plano.
- Evitar el empleo de figuras o imágenes estereotipadas ya que pueden ocasionar áreas de confort a los niños y las niñas evitando el empleo de soluciones creativas y favorecen la imitación.
- Proponer técnicas y materiales nuevos a los niños y a las niñas para que se estimule el sentido de la exploración y la curiosidad, ya que estos son medios de alcanzar la adquisición de destrezas y habilidades coordinadas con la intencionalidad, la ampliación de la capacidad sensitiva, el desarrollo del conocimiento de las cualidades físicas y las posibilidades expresivas.
- Propiciar una atención individual a cada uno de los alumnos y alumnas con estímulos diferentes según sea la sensibilidad y actitud de cada uno de ellos.
- Desarrollar un programa que fomente un autoconcepto académico positivo que refuerce el área escolar, social y de autoestima de los niños y las

niñas. Se sugiere promover la heterogeneidad de la clase y permitir a los niños y las niñas aporten sus cualidades y características personales, para aprovecharlas en la realización de actividades que permitan valorar las diferencias entre cada uno de ellos.

- Promover el aprendizaje de las grafías por medio de situaciones reales, en las que se puedan explicar las posibilidades de transferencia de una actividad a otra, por lo que no se puede infravalorar cualquier actividad simbólica capaz de ayudar a la comprensión y aproximación a los significados.
- Propiciar espacios de aprendizaje ricos, en que el individuo pueda vivir su complejidad, reordenar y profundizar, distinguiendo y reuniendo los conocimientos en sus esquemas mentales y sociales.
- No limitar la inmersión del niño y la niña al signo gráfico creándole una habilidad específica, sino también permitirle la lectura del signo gráfico, entendiendo por lectura la capacidad de reconocer, identificar, comprender, evocar situaciones, experiencias, relaciones; es fundamental el uso de un instrumento que permita retener y mantener vivas las percepciones significativas experimentadas en una determinada situación.

CAPÍTULO VI
REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Cordero, María José. (2002). Tratado de Enfermería Pediátrica: Cuidados pediátricos. Publicado por Elsevier España.

Báez Juan y Pérez de Tudela. (2007). Investigación cualitativa. Publicado por ESIC.

Barça Lozano, Alfonso. (1997). Procesos de aprendizaje en ambientes educativos. Publicado por Editorial Ramón Areces.

Barrantes Echavarría, Rodrigo. (2004). Investigación una camino al conocimiento, un enfoque cuantitativo y cualitativo. San José, Costa Rica. Publicado por EUNED.

Bolaños, María Cristina. (2006). Aprendiendo a estimular al niño: Manual para padres y educadores con enfoque humanista / manual for parents and educators with a humanista approach. Publicado por Editorial Limusa.

Bolio Díaz, Nayeli. (2006). Fantasía en movimiento: Juegos y actividades para el desarrollo psicomotor para niños y niñas de 3 a 5 años. Publicado por Editorial Limusa.

Brooks Mclane J., Dowley Mcname G. (1999) Alfabetización Temprana. Colaborador Gilian Dowley. Publicado por Morata.

Burgos Pulgar, José Luis. (2005). Evaluación del aprendizaje en Educación no formal: Recursos prácticos para el profesorado. Publicado por Narcea.

Caja, Francisco Jordi. (2001). La Educación Visual y plástica hoy: Educar la mirada, la mano y el pensamiento. Ediciones Grao.

Carbó Ponce Esteve. (2000). Manual de psicología aplicada a la empresa: Psicología de la organización. Publicado por Ediciones Granica S.A.

Carrasco, José Bernardo y Caldedero Hernández, José Fernando. (2000). Aprendo a investigar en Educación. Publicado por Ediciones Rialp.

Caveda Conde, José Luis, Garofano Viciano, Virginia, Moreno Martín, Carmen. (2000). Canciones motrices: Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en educación infantil y primaria a través de la música. Publicado por INDE.

Céspedes, Edgar. (1980). Principios y técnicas recreativas para la expresión artística del niño. Publicado por EUNED.

Claudet Thomas Pierre y de Thomas Mendez Zayra. (1979). Psicología del niño. Publicado por EUNED.

Cóppola Bravo, Laura. (2004). Las Destrezas preceptuales y los retos en el aprendizaje de la lectura y la escritura: Una guía para la exploración y comprensión de dificultades específicas. Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" enero-junio. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

De Narváez Arango, María Teresa, Ospina Infante Eloísa, Bernal López María Elena. (2002). Estimulación Temprana. Publicado por Ediciones Gamma S.A.

Denis-Prinzhorn: Marianne y Grize, Jean Blaise. (1974). "El método clínico en pedagogía". Temas piagetianos. Buenos Aires: Editorial Proteo.

Eumelia María y Galeano Marín. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Publicado por Universidad Eafit.

Ferreiro, E., Gómez M. y Palacio M. (2001). Alfabetización teoría y práctica. Publicado en 2001, Siglo XXI. México DF.

Ferreiro, E. (2007). Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos. Publicado por Paideia Latinoamericana.

Ferreiro, E. y Gómez M. (2001) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Compilado por Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palácio Colaborador Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio. Publicado por Editores Siglo XXI. México DF.

Ferreiro E. (1999). Vigencia de Jean Piaget. Publicado por Siglo XXI. México DF.

Flick. Fundación Paideia Galiza. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Edición 2. Publicado por Ediciones Morata.

Fortuny, Joan y Leal, Aurora. (1987). La pedagogía operatoria: un enfoque constructivista de la educación. Barcelona; Laia.

Francisco Caja Jordi, Berrocal Capdevila Marta. (2001) La educación visual y plástica hoy: Educar la mirada, la mano y el pensamiento. Publicado por Grao, edición ilustrada.

Gardner, Howard. (1990). Educación artística y desarrollo humano. Paidós Educador. Barcelona.

Gardner, Howard. (1993). La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Paidós, Barcelona.

Gardner, Howard. (1993). Arte, Mente y Cerebro. Una aproximación a la creatividad cognitiva. Paidós, Barcelona.

Gardner, Howard. (2001). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Publicado por Basic Books, división de Harper Collins.

Gervilla Castillo, Ángeles. (2006). Didáctica básica de la Educación Infantil: Conocer y comprender a los más pequeños. Publicado por Narcea.

Giry Marcel y Gallardo Glenn. (2002). Aprender a razonar, aprender a pensar. Publicado por Siglo XXI.

Goodnow J., Guera A. (1983). El dibujo infantil. Publicado por Morata.

Gordon Miles, Ann, Delmar, Browne Williams, Kathryn. (2001). Beginnings and Beyond. Publicado por Cengage Learning.

Hargreaves David. (2002). Música y Desarrollo psicológico. Publicado por Grao.

Hernández Portugués, Rita M. y Aragonés Rodríguez, Socorro. (1987). Manual operativo para la evaluación y estimulación del crecimiento y desarrollo del niño. Publicado por EUNED.

Jiménez Díaz, Carmen y Castañón Díaz, Carmen. (1986). La creatividad en la expresión plástica: Propuestas didácticas y metodológicas. Publicado por Narcea.

Jiménez Ortega, José, Alonso Obispo, Julia. (2006). La psicomotricidad de tu hijo/a: Cómo desarrollarla y mejorarla. Publicado por Ediciones La Tierra. Hoy S.L.

Katz, A, Linares Mazza, Piaget Jean, Inhelder Bärbel y Bussemann Adolf. (1977). Psicología de las edades: Del nacer al morir. Publicado por Morata, Edición 5 ilustrada.

Lefevre Díaz, René. (2006). Inteligencias múltiples: ¡Despierte el potencial de aprendizaje! Publicado por Editorial Orbis Press.

Llera Beltrán, Jesús, Alvarez Bueno, José Antonio. (1995). Psicología de la Educación. Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Publicado por Marcombo.

Lira, Luz María. (2002). Simón apresta... a escribir numerales. Guía para la educadora. Publicado por Andrés Bello.

Lucea Díaz, Jordi. (1999). La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas. Publicado por INDE.

Marchesi, Alvaro, Coll, César y Palacios, Jesús. (2002). Desarrollo psicológico y educación: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales/ Development Disorders and Special Educational Needs. Publicado por Springer.

Morse M. Janice, Bottorf L. Joan. (2003). Asuntos Críticos en la Metodología de Investigación Cualitativa. Universidad de Antioquía.

Ordóñez, Martín V., Palazón T., Rivera, Ma. Paz, Cortéz M. (2006). Temario Técnico en Educación Infantil. Comunidad Autónoma de Extremadura Materias Específicas. Vol II. Publicado por Editorial CEP.

Piaget, Jean. (1984), La representación del mundo en el niño. Morata, Madrid.

Piaget Jean, Bärbel Inhelder. (1997) Psicología del niño. Publicado por Morata.

Picado Vargas, Karina. (2002). Arte de aprender. Una guía formativa para el hogar y la escuela. Publicado por EUNED.

Sáinz Hernández, María Carmen, Argos, Javier. (1998). Educación infantil: Contenidos, procesos y experiencias. Publicado por Narcea.

Schlosky Grzib, Gabriela. (2002). Bases cognitivas de la motivación y emoción. Publicado por Editorial Ramón Areces.

Serrano Pérez, Gloria. (2000). Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y animación sociocultural: Aplicaciones prácticas. Publicado por Narcea. Edición: 2 ilustrated

Shores F. Elizabeth y Grace Cathy. (2004). El portafolio paso a paso: infantil y primaria. Publicado por Grao. Edición II.

Suito Preti, Colonna Caterina. (2005). El déficit de atención con hiperactividad en el aula preescolar: intervención de la maestra. Fondo Editorial, PUCP, Perú.

Teberosky, Anna. (1998). Cuadernos de Educación: aprendiendo a escribir. Escola d'Adults de Martorell, Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación. Publicado en 1998.

Thourmi Samira y colaboradores. (2004). Motivación de la Inteligencia Infantil Publicado por Ediciones Gamma S.A.

Wood David. (2001). Cómo piensan y aprenden los niños: Contextos sociales del desarrollo cognoscitivo. Publicado por Siglo XXI.

Yuni José y Urbano. (2006). Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de Investigación. Edition 2. Publicado por Editorial Brujas.

Zapata, Oscar A. (2002). Aprender jugando en la escuela primaria: Didáctica de la Psicología Genética. Publicado por Editorial Pax México.

CAPÍTULO VII

ANEXOS

Anexo 1

Cuento “La luna, el sapito Frú-frú y el sol”

Había un bosque muy grande y muy lindo, donde los árboles eran muy altos, los pájaros cantaban muy fuerte y pero los animales no podían jugar ya que oscuro siempre estaba.

Entre esos animales estaba el sapito Fru-frú, este sapito era muy saltarín y siempre que veía un árbol quería llegar hasta arriba de él. Una noche una rana le preguntó: ¿Fru-frú, por qué siempre saltas tan alto? ¿Es que yo quiero llegar al cielo para ver a la luna? - respondió el joven sapito_ No lo vas a conseguir, respondió la rana. Sí podré replicó el sapito.

El sapito que era muy insistente, no hizo caso a la negatividad de la rana y siguió saltando y saltando. Una noche, el sapito no comió sus verduras y salió rápidamente al bosque, cuando saltó para alcanzar una rama muy alta de un árbol, el sapito se golpeó fuertemente PUMMMM. El sapito que solo estaba, lloraba, desconsolado, nadie escuchaba al sapito, ya que todos dormidos estaban. Más tarde, esa noche, el sapito escuchó arrullos, y bellas canciones que de lo alto venían. Cual fue su sorpresa que de pronto a su lado La luna estaba; el sapito no lo podía creer, su sueño de ver a la luna se hizo realidad. La luna lo curó y cuidó hasta que sapito en forma estuvo, sin embargo, antes de irse la Luna sapito replicó: No te vayas sola, llévame contigo.

La luna sonriente le responde: puedes venir conmigo, necesito que me ayudes a iluminar este bosque con amor y alegría. La luna explicó: si conmigo vienes, en sol te convertirás y con tu luz los animalitos del bosque jugarán y jugarán.

Anexo 2

REGISTRO ANECDÓTICO		Nombre del niño o niña: Edad: Nombre de la institución Fecha: Observadora:			
Período	Incidente	Interpretación	Conducta docente	Resultado	Evaluación

Anexo (3)

Transcripciones de lo conversado empleando el método durante las aplicaciones de las tareas

Descripción del escenario

La investigadora asiste puntualmente a las 7:00 am, al aula, los niños se encuentran cantando la canción de una araña. En general con excepción de Jefferson parecen disfrutarla con su docente.

La directora de la institución facilita el uso del aula continua, ya que el grupo de kinder asiste por la tarde.

La docente, acomoda una mesa coloca el material y la docente empieza a llamar a los niños y a las niñas.

La docente decide iniciar con la prueba de los garabatos, ya que ésta por su naturaleza se ha de realizar individualmente para que la investigadora pueda tomar notas y conversar con los niños.

Sesión 1

Miércoles 24 de Junio.

Hora: 7:30

Nombre del niño o la niña	Participación de la investigadora	Observaciones
<i>Matteus: Sí estos, son lindos pero en la casa tengo otros más pequeñitos por que se rompen Sí con mi mamá, ella me ayuda y después mi papá. Ah, yo hago así dinosaurios y animalitos</i>	¿Qué bonitos colores? ¿Cuéntame en tu casa juegas mucho a pintar? ¿Y qué dibujas en casa?	Comprende la indicación y observa los materiales. Emplea las crayolas gruesas de colores oscuros.

Nombre del niño o la niña	Participación de la investigadora	Observaciones
<p>Valeria: <i>Ah yo hice unas rayas de remolino en las que se va uno, (señala el centro de su primer dibujo). Es que los dos, por que este es gordo y el otro no, pero es filoso. A mí me gusta aquí con usted, por que me ayuda</i></p>	<p>Qué bonito te quedó, ¿cuéntame qué fue lo que hiciste? ¿Y cuál te gusta más el de las crayolas o el del lápiz amarillo? ¿Y cuándo dibujas más?</p>	<p>Parece comprender la indicación, utiliza el lápiz de grafito, y da inicio. Extiende su diseño a un extremo de la hoja, y me mira constantemente. Busca aprobación constante de la investigadora.</p>
<p>Santiago: <i>Sí pero me gusta más hacer el otro. Con los dos por que más bonito así como el otro.</i></p>	<p>Qué lindo ¿Te gusta mucho hacer estos dibujitos? ¿Y cuál te gusta más el de las crayolas o el del lápiz amarillo?</p>	<p>Comprende la indicación y da inicio. Inicia con la Cariola y luego cambia al lápiz de grafito.</p>
<p>Gixi: <i>La de colochos y estas de aquí. La niña, ella me dice que no agarre el lápiz así. A veces... un día hice con papi!</i></p>	<p>Uy qué bien que están esta rayitas. ¿Cuales te gustan más? ¿Quién te enseñó a hacer las rayitas? ¿Y en la casita suya usted hace rayitas así?</p>	<p>La investigadora explica y ejemplifica la indicación. La niña opta por el lápiz de grafito. Termina rápidamente</p>
<p>Fabricio: <i>Mami me enseña en la casa, ella hace cosas muy lindas para los muchachos y a mí también. No yo tengo un libro grande con hojas así, mami me lo hizo. Sí yo le digo a mami.</i></p>	<p>Son muy lindas estas rayitas. ¿Cómo aprendiste a hacerlas? ¿Y en qué dibujas, en hojitas cómo esta? Qué precioso, un día me lo enseñas</p>	<p>Comprende rápidamente la indicación e inicia.</p>
<p>Elizabeth: <i>Diay así, esas de aquí. Con la niña y los otros chiquitos que están en el aula con ella, usted los vio?</i></p>	<p>¿Qué lindo te quedó? ¿Cuales te gustan más? ¿Y con quién haces dibujitos de estos? Ah sí yo ya los vi.</p>	<p>Comprende y de inmediato inicia.</p>
<p>Mónica: <i>Es que ese es el que tengo en la casa. Con la casa, mami me ayuda, pero a veces cuando no está cansada del trabajo</i></p>	<p>Muy lindo! Y te gusta mucho éste lápiz? ¿Y con quién dibujas más en casa o con la niña?</p>	<p>Inicia la tarea sin hablar, lo hace con lápiz de grafito.</p>
<p>Daniela: <i>Sí están lindas, pero yo no uso crayolas por que se me caen y se quiebran, así en mil pedazos. Tenía por que se me hicieron mil pedazos. Con un lapicito así</i></p>	<p>¿Qué lindo te quedó? ¿Cuales te gustan más? ¿Te gustan estas crayolas? ¿Ah, y qué usted tiene crayolas? ¿Y ahora con qué dibujas? Pero este está muy lindo también.</p>	<p>Inicia, no parece tener mucho entusiasmo por la tarea, se distrae por las cosas que hay alrededor de ella.</p>

Nombre del niño o la niña	Participación de la investigadora	Observaciones
<p>Joel: <i>Estas de aquí (señala unas líneas onduladas). La niña me enseña, a pintar a jugar también. Papi me dice que no pinte las paredes</i></p>	<p>Uy qué bien que están esta rayitas. ¿Cuales te gustan más? ¿Quién te enseñó a hacer las rayitas? ¿Y en la casita suya usted hace rayitas así?</p>	<p>La investigadora, ejemplifica la tarea. El niño comienza con lápiz de grafito y toma unas crayolas para pintar los garabatos.</p>
<p>Kevin: <i>estas de aquí por que van al estadio. Y estas de aquí son los colores de mi equipo, el Team Florense. Papi me lleva o mi tío. No sólo vamos al partido</i></p>	<p>¿Qué lindo te quedó? ¿Cuales te gustan más? A ese es tu equipo? Con quien vas al estadio? ¿También dibujas con ellos? ¿Te gustan estas crayolas?</p>	<p>La investigadora, ejemplifica la tarea. El niño comienza con lápiz de grafito y toma unas crayolas para pintar los garabatos</p>
<p>Josué: <i>A veces en la casa pero a veces en las escuela. Así dibujar y jugar con los lápices</i></p>	<p>Muy lindo tu trabajo. ¿Dibujas muchas rayitas cómo esta? ¿Qué es lo que más te gusta?</p>	<p>Inicia la tarea sin hablar, lo hace con lápiz de grafito.</p>
<p>Anderson: <i>Me gustan las pintadas por que tienen color bonito. No sé nadie...</i></p>	<p>Uy qué bien que están esta rayitas. ¿Cuales te gustan más? ¿Quién te enseñó a hacer las rayitas?</p>	<p>Se le ejemplifica la tarea y lo inicia sin hablar ni mirar a otros lados. No gusta hacer contacto visual con la investigadora</p>
<p>Melisa: <i>Sí me gusta con mi hermana hago, ella hace unos muy lindos. No con mi hermana</i></p>	<p>Qué lindo ¿Te gusta mucho hacer estos dibujitos? ¿Y con quién más haces de estos dibujos?</p>	<p>Comprende y de inmediato inicia.</p>
<p>Axel: <i>A veces dibujo a veces juego. Ponerle colores y hacer así (gira varias veces su mano)</i></p>	<p>Muy lindo tu trabajo. ¿Dibujas muchas rayitas cómo esta? ¿Qué es lo que más te gusta?</p>	<p>La investigadora, ejemplifica la tarea. El niño comienza toma unas crayolas para pintar los garabatos.</p>
<p>Jefferson: <i>Hay unos caminitos y después muchas lluvias. A veces hago rayitas pero otros días hago otras cosas, por que veo tele.</i></p>	<p>Te quedó precioso! Qué bonitas rayitas, ¿cuéntame qué hay aquí? ¿Y en tu casa dibujas rayitas así?</p>	<p>Comprende y de inmediato inicia. Mira ala investigadora varias veces durante su proceso.</p>
<p>Kianni: <i>Yo solita, a veces en la escuela con las compañeritas y a veces cantamos y a veces dibujamos y a veces pintamos. Casi no por que a mami no le gustan.</i></p>	<p>Qué lindo ¿Te gusta mucho hacer estos dibujitos? ¿Y con quién más haces de estos dibujos? ¿En tu casita haces dibujos?</p>	<p>Comprende y de inmediato inicia. Mira ala investigadora varias veces durante su proceso.</p>

Nombre del niño o la niña	Participación de la investigadora	Observaciones
<p>Natalie: <i>No casi no, sólo cuando me dicen. Venir aquí con la niña y cantar.</i></p>	<p>Muy lindo tu trabajo. ¿Dibujas muchas rayitas cómo esta? ¿Qué es lo que más te gusta?</p>	<p>Inicia la tarea sin hablar, lo hace con lápiz de grafito.</p>
<p>Efrén: <i>Los dibujos me gustan. Nadie yo solito y con nadie.</i></p>	<p>Uy qué bien que están esta rayitas. ¿Cuales te gustan más? ¿Quién te enseñó a hacer las rayitas?</p>	<p>La investigadora, ejemplifica la tarea. El niño comienza toma unas crayolas para pintar los garabatos.</p>
<p>María José: <i>Aja y vea aquí está el nombre mío para que se acuerde. Con mi mami y con mi tita, y con las crayolas.</i></p>	<p>Muy lindas las rayitas. ¿Uy qué bueno así no se me va a olvidar, y con quien dibujas en la casa?</p>	<p>Comprende y de inmediato inicia. A esta niña le gusta conversar durante la tarea y después de ella.</p>
<p>Yendry: <i>Sí a veces hago los dibujos de rayitas. En la casa con papi y con mami dibujamos las matas del patio.</i></p>	<p>Qué lindo ¿Te gusta mucho hacer estos dibujitos? ¿Y con quién más haces de estos dibujos? ¿En tu casita haces dibujos?</p>	<p>Comprende y de inmediato inicia.</p>

ANEXO 4