

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO “DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

**APROXIMACIÓN TEÓRICA CORRESPONDIENTE CON UNA
ACCIÓN PEDAGÓGICA ANTE LA POTENCIACIÓN DEL
PENSAMIENTO INFANTIL CON EL USO DEL DIBUJO
ESPONTÁNEO**

www.bdigital.ula.ve

**Autor: Domingo Toledo Figuera
Tutor: José Armando Santiago Rivera**

San Cristóbal, febrero de 2018

C.C Reconocimiento

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO “DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

**APROXIMACIÓN TEÓRICA CORRESPONDIENTE CON UNA
ACCIÓN PEDAGÓGICA ANTE LA POTENCIACIÓN DEL
PENSAMIENTO INFANTIL CON EL USO DEL DIBUJO
ESPONTÁNEO**

**Proyecto de Tesis Doctoral para optar al Título de Doctor en
Pedagogía**

www.bdigital.ula.ve

**Autor: Domingo Toledo Figuera
Tutor: José Armando Santiago Rivera**

San Cristóbal, febrero de 2018

CONTENIDO

	pp.
APROBACIÓN DEL TUTOR.....	iii
CONTENIDO	iv
LISTA DE CUADROS.....	vii
LISTA DE GRÁFICOS	viii
RESUMEN.....	ix
Abstract.....	x
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULOS	
I. EL PROBLEMA.....	6
Aproximación al Objeto de Estudio.....	6
Objetivos de la Investigación	18
Objetivo General	18
Objetivos Específicos	19
Justificación	19
II. EL CONTEXTO TEÓRICO	24
Una Visión Histórica	24
Antecedentes de la Investigación	29
Bases Teóricas	42
Educación Humanista	43
Educación Primaria Venezolana	50
La Acción Pedagógica del Docente en la Educación Primaria.....	53
Pensamiento Infantil.....	61
Teorías del Aprendizaje	64
El Dibujo.....	132
Fundamentación Filosófica.....	139
Visión Ontológica	140
Visión Epistemológica	141
Bases Legales	143
Unidades de Análisis Iniciales	145
III. CONTEXTO METODOLÓGICO	147
El Paradigma	147
Naturaleza de Estudio	149
Tipo de Investigación.....	153
Escenarios.....	154
Informantes Claves.....	157
Recolección y Tratamiento de la Información.....	159
Procesamiento de la Información	161

Validez y Confiabilidad de Estudios de Naturaleza Cualitativa	163
Criterios de Rigor Científico	166
Procedimiento de la Investigación	167
IV, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	169
Introducción	169
Resultados de las Entrevistas a Profundidad y de las Observaciones.....	171
UNIDAD DE ANÁLISIS: ACCIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE:.....	172
Categoría 1. Una práctica pedagógica orientada hacia aprender, conocer y pensar en los estudiantes.....	174
UNIDAD DE ANÁLISIS: EI PENSAMIENTO INFANTIL.....	191
Categoría 2. El docente de educación primaria incentiva el pensamiento a través del dibujo espontaneo.	193
UNIDAD DE ANÁLISIS: DIBUJO INFANTIL.....	215
Categoría 3. El niño cuando dibuja espontáneamente activa sus funciones de pensamiento.	216
V. ELABORACIÓN TEÓRICA.....	230
FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA ORIENTACIÓN DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE EN LA POTENCIACIÓN DEL PENSAMIENTO INFANTIL CON EL DIBUJO ESPONTÁNEO.....	230
Introducción.....	230
Categoría teórica: La práctica pedagógica debe ser orientada hacia el aprender en los estudiantes desde el estímulo de la actividad pensante	233
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEBE DESARROLLARSE CON SENTIDO CRÍTICO Y CONSTRUCTIVO.....	234
EL DOCENTE DEBE INTEGRAR SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD	236
EL AMBIENTE PEDAGÓGICO DEBE SER ESTRUCTURADO PARA FACILITAR LOS APRENDIZAJES	237
LA ACCIÓN PEDAGÓGICA DEBE INCORPORAR AL EDUCANDO CON UN PROCESO DE EVALUACIÓN CUALITATIVA.....	239
Categoría Teórica: El docente de Educación Primaria debe incentivar el pensamiento infantil, a través del dibujo espontáneo	242
EL DOCENTE DEBE ESTIMULAR LOS PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS.....	243
EL DIBUJO SE INCENTIVA CON LOS PROCESOS COGNITIVOS DE EVALUACIÓN CRÍTICA Y CONSTRUCTIVA.....	247
EL DIBUJO ESPONTÁNEO CONTRIBUYE A	

PROMOVER EL PENSAMIENTO CRITICO EN LOS NIÑOS.....	249
Categoría teórica: El niño cuando dibuja espontáneamente activa sus funciones de pensamiento	252
LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE DEBEN FACILITAR LA EVOLUCIÓN CONSTRUCTIVA DEL DIBUJO EN EL NIÑO.....	253
EL DIBUJO ESPONTÁNEO EXPRESA LO QUE EL NIÑO SIENTE, PIENSA Y VIVE.....	256
LAS ACCIONES PEDAGÓGICAS DEBEN INCENTIVAR LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES POR MEDIO DEL DIBUJO ESPONTÁNEO	258
REFLEXIONES FINALES	269
REFERENCIAS	274
ANEXOS.....	282
A GUIÓN DE ENTREVISTA A LOS INFORMANTES CLAVE.....	283
B GUIÓN DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	284

www.bdigital.ula.ve

LISTA DE CUADROS

Cuadro	pp
1. Unidades de Análisis Iniciales	146
2. Criterios de Rigor Científico en la Investigación Cualitativa	166
3. Acciones Realizadas	170
4. Una práctica pedagógica orientada hacia aprender, conocer y pensar en los estudiantes.....	174
5. Cuadro resumen de la categoría 2: El docente de educación primaria incentiva el pensamiento a través del dibujo espontáneo.....	193
6. Cuadro resumen de la categoría 3: El niño cuando dibuja espontáneamente activa sus funciones de pensamiento.	216

www.bdigital.ula.ve

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	pp
1. Análisis de Respuestas y Observaciones sobre Acción Pedagógica del Docente	172
2. Análisis de Respuestas y Observaciones sobre Pensamiento Infantil.....	191
3. Análisis de Respuestas y Observaciones sobre Dibujo Infantil.	215
4. Categoría Teórica 1	233
5. Categoría Teórica 2.....	242
6. Categoría Teórica 3.....	252

www.bdigital.ula.ve

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO “DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**Aproximación teórica correspondiente con una acción pedagógica
ante la potenciación del pensamiento infantil con el uso del dibujo
espontáneo**

Autor: Domingo Toledo Figuera
Tutor: José Armando Santiago R.
Fecha: febrero de 2018

RESUMEN

La acción pedagógica del docente de Educación Primaria debe contribuir a formar integralmente a los niños, hacia el logro de aprendizajes significativos. En esta labor de la escuela primaria, los procesos de pensamiento se pueden activar, con el apoyo del dibujo espontáneo hacia los procesos cognitivos básicos y superiores, al dibujar, en forma natural y espontánea, como expresar libremente sus criterios personales. Estudiar esta situación determinó generar fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo. Por tanto, se acogió la orientación cualitativa de la ciencia, en su visión fenomenológica, apoyada en un estudio de campo. Como ámbito se seleccionaron tres escuelas ubicadas en el municipio Lobatera: la Escuela Estatal Concentrada 202 – 338 S/N NER 02 La Curiacha, la Unidad Educativa Concentrada 174 Palo Grande NER 02 y la Escuela Básica Concentrada N° 990 La Laja. Los informantes clave fueron seis (6) docentes de Educación Primaria que atienden grados de 1ero a 6to en las referidas instituciones. La recolección de los datos se realizó al aplicar las técnicas de la entrevista a profundidad y la observación participante, cuyos datos fueron procesados a través del método de comparación constante, propuesto en la teoría fundamentada, para clasificar, organizar, sintetizar, comparar la información obtenida y proceder a su análisis e interpretación con la triangulación. El estudio halló que los docentes utilizan el dibujo en una acción pedagógica reproductora y memorística, donde lo esencial es seguir instrucciones para realizar la actividad, en función de pautas establecidas y concluye con el aporte de fundamentos teóricos para promover la acción pedagógica del docente, orientada hacia la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo.

Descriptores: Acción Pedagógica, Docente, Pensamiento Infantil, Dibujo Espontáneo.

Abstract

The pedagogical action of the teacher of Primary Education should contribute to the integral formation of children, towards the achievement of meaningful learning. In this work of the primary school, thought processes can be activated, with the help of spontaneous drawing towards the basic and superior cognitive processes, by drawing, in a natural and spontaneous way, how to express freely their personal criteria. Studying this situation determined to generate theoretical and methodological foundations for the orientation of the pedagogical action of the teacher in the promotion of children's thinking with spontaneous drawing. Therefore, the qualitative orientation of science was welcomed, in its phenomenological vision, supported by a field study. As a field, three schools located in the Lobatera municipality were selected: the Concentrated State School 202 - 338 S / N NER 02 La Curiacha, the Concentrated Educational Unit 174 Palo Grande NER 02 and the Concentrated Basic School No. 990 La Laja. The key informants were six (6) teachers of Primary Education who attend grades 1-6 in the aforementioned institutions. The data collection was done by applying the techniques of in-depth interview and participant observation, whose data were processed through the constant comparison method, proposed in the grounded theory, to classify, organize, synthesize, compare the information obtained and proceed to its analysis and interpretation with triangulation. The study found that teachers use drawing in a pedagogical, reproductive and memorial action, where the essential thing is to follow instructions to carry out the activity, based on established guidelines and conclude with the contribution of theoretical foundations to promote the pedagogical action of the teacher, oriented towards the empowerment of children's thinking with spontaneous drawing.

Descriptors: Pedagogical Action, Teaching, Child Thinking, Spontaneous Drawing.

INTRODUCCIÓN

La Educación Primaria ha sido objeto de permanentes cuestionamientos debido a que la formación que allí se desarrolla, revela la existencia de los fundamentos de la educación tradicional; es decir, una acción pedagógica concentrada en el docente, la transmisión de contenidos programáticos y la exigencia de la memorización básicamente. Por tanto, esta acción formativa dirigida al desarrollo integral de los niños, resulta poco coherente con la acción educativa exigida por las circunstancias de la época del mundo globalizado.

Esta situación requiere de procesos de enseñanza y de aprendizaje, acordes con el nivel biopsicosocial de los alumnos de la escuela primaria, quienes viven un escenario histórico complejo, dinámico y cambiante. En efecto, los niños deben ser educados con una acción pedagógica ajustada a su edad, y, con eso, innovar su condición de receptor pasivo, dedicado a memorizar lo que el docente le facilita en el aula de clase, como ha sido tradicional. Eso da lugar a considerar una educación que valore sus criterios personales, sus propios puntos de vista y la forma de manifestarlos.

Dentro de este planteamiento, se realiza esta investigación con el objetivo de generar fundamentos teóricos para la orientación de la acción pedagógica del docente, en la potenciación del pensamiento infantil, con el dibujo espontáneo; por cuanto se considera que el dibujo puede ser una representación que hace el niño de la realidad; de lo que siente, de su vida y de su percepción del mundo, en forma espontánea, sin imposiciones y ni acciones imperativas.

Indiscutiblemente eso trae como consecuencia conocer el punto de vista de docentes que enseñan en la Educación Primaria sobre el uso pedagógico, pues su opinión sobre este tema, es de notable importancia en la gestión por obtener otros fundamentos teóricos innovadores del dibujo como actividad didáctica. Se trata de obtener otras formas pedagógicas con

capacidad para potenciar las funciones de su pensamiento; porque cuando el niño realiza sus creaciones pictóricas, puede poner en acción los procesos cognitivos que permitirán ofrecer su perspectiva personal sobre el ámbito escolar y el mundo circundante.

Es decir, el dibujo que realiza el niño es una manera de expresar sus sentimientos, emociones, saberes y sus rasgos individuales; por ello en la escuela primaria debe facilitar que los estudiantes puedan dibujar en forma natural y espontánea, ante la posibilidad cierta de poder activar las funciones del pensamiento, como función cognitiva que facilita aprender y expresar lo conocido. En efecto, las expresiones pictóricas de los niños y las niñas pueden revelar su pensamiento.

Es así como a través del dibujo, el infante puede plasmar cómo es su mundo, cómo lo siente, cuál es su realidad; podrá hacerlo si se le deja que lo realice sin patrones, con libertad de criterios, por cuanto, si hay una verdadera mediación del docente, el dibujo se podrá convertir en una forma para potenciar las funciones cognitivas. Esta posibilidad resulta importante en el proceso formativo escolar, pues contribuirá a reorientar las artes creadoras infantiles, impulsar el pensamiento divergente, estimular su fluidez y flexibilidad del pensamiento.

Por tanto, esta debe ser una tarea cotidiana del docente de la escuela primaria a través de su acción pedagógica, al promover el ejercicio cotidiano del dibujo espontáneo y facilitar al niño para elaborarlo desde su propia voluntad, sin seguir patrones determinados; es decir, él decide lo que va a crear, cómo lo va a realizar, cuáles elementos va incluir, en cuanto a color, forma, ritmo, composición, matices, texturas visuales, tonalidades, intensidad y valores, entre otros.

Significa que la espontaneidad es libertad, representación voluntaria, decisión para hacer, expresión de sentimientos, empatía, autonomía para crear lo deseado, comprensión del mundo exterior e interno del quien dibuja; por tanto, el docente debe dejar que el niño dibuje sin interrumpir su proceso

creador, porque así la imitación y la memorización dan paso a otras capacidades cognoscitivas que pueden ser desarrolladas a través de la acción pedagógica, lo que propicia, el pensamiento y la activación de los procesos cognitivos; tanto básicos, como superiores, también llamados de alto nivel.

Cuando se habla de las funciones del pensamiento se hace referencia a los procesos de tipo cognitivo que se suceden en la estructura mental. Ellos permiten la construcción de nuevos conocimientos. Cuando el docente incentiva en el estudiante procesos cognitivos básicos, éste podrá activar procesos reflexivos al observar, memorizar, definir, analizar, sintetizar, comparar, inferir, clasificar y evaluar.

Un resultado notablemente significativo será el incentivo de los procesos de alto nivel o superiores, donde el alumno pondrá en acción los procesos de toma de decisiones, creatividad y resolución de problemas hacia el desarrollo de las inteligencias múltiples.

Por cierto, en el mundo contemporáneo, en los espacios académicos hay un intenso proceso de activa innovación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que distan mucho de la enseñanza concebida como transmisora de conocimientos e información. Uno de los aspectos donde se nota con claridad el cuestionamiento, es en la inquietud por mejorar la misión formativa de la escuela tradicional, pues en la mayoría de los casos, se concentra en el aprendizaje memorístico. También hay poca relación con su estructura cognitiva, las experiencias, los sucesos u objetos y escasa implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.

En la época actual, los investigadores destacan que esta formación es objeto de la crítica, por el exclusivo efecto pedagógico de las concepciones positivistas; por ejemplo, al preservar la objetividad, cuando es común la relatividad; mantener la repitencia cuando hay apertura a la reflexión crítica; a mantener el dictado, la copia y el calcado, cuando se estimula la

elaboración de puntos de vista personales sobre los objetos de estudio.

Asimismo, se observa que el docente es el centro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, concibe a los niños y las niñas como seres pasivos, con mente estática donde se acumulan los conceptos y la información; en efecto, hoy en muchas escuelas, prevalece esta tendencia tradicional, fortalecida por las concepciones empíricas de los docentes.

Ante esta realidad, es preciso estimular cambios pedagógicos significativos que activen la mente de los infantes. Eso implica que el docente facilite oportunidades para que ellos ejerciten la activación de su pensamiento, a través de sus diferentes funciones cognitivas y así poder apropiarse del saber, por cuanto aprender ya no se concibe como acumulación de conocimiento, sino como espacio para la construcción de aprendizajes; por ejemplo, con el desarrollo de las inteligencias múltiples.

En este contexto, una opción en esa dirección es dejar que el niño dibuje libremente como oportunidad para que potencie las funciones de su pensamiento. Es necesario que el docente comprenda que el dibujo infantil es una actividad que el niño practica con gusto y satisfacción personal, sin que responda a reglas establecidas por el adulto, sino a las propias de él. En otras palabras, puede dibujar de forma espontánea sin que haya necesidad de seguir patrones o modelos que solo coartan la iniciativa y la creatividad e impiden pensar analíticamente y aprender con autonomía personal.

Al tratar la realidad enunciada, esta investigación contiene seis capítulos, el capítulo I, El Problema, presenta una aproximación al objeto de estudio, los objetivos de la investigación y su justificación; todo ello facilita la comprensión de la razón del estudio.

El capítulo II, Contexto Teórico, contiene una visión histórica, los antecedentes, las bases teóricas, con los enfoques que sustentan el trabajo, en los cuales se destaca como teoría base las Inteligencias Múltiples; asimismo, se realiza un recorrido de las teorías desde el conductismo hasta el constructivismo pedagógico, incluyéndose lo referido al dibujo y al

pensamiento infantil; así como la acción pedagógica del docente, en la que se plantea lo expuesto en la teoría humanista; el capítulo se cierra con las bases legales y las unidades de análisis Iniciales.

El capítulo III El Contexto Metodológico, contiene el Paradigma, la Naturaleza del Estudio, el Tipo de Investigación, Escenario, Informantes Clave, Recolección y Tratamiento de la Información; así como su procesamiento, Validez y Confiabilidad del Estudio; también, las fases previstas para llevar a cabo el procedimiento investigativo.

El Capítulo IV Análisis e Interpretación de la Información, se refiere a los resultados obtenidos a través del trabajo de campo, con los hallazgos surgidos en la comparación constante de lo que reflejó la entrevista y las observaciones, a la luz de lo explicitado en el contexto teórico y los aportes que el investigador añadió en cada caso.

El Capítulo V Elaboración Teórica, presenta en forma explícita, la información obtenida durante el proceso de investigación, de la cual se generan los aportes teóricos y metodológicos para potenciar las funciones del pensamiento infantil a través del dibujo espontáneo. Cabe destacar que éstos, emergieron de la comparación constante, a partir de la categorización inicial, lo que permitió la agrupación de conceptos, características y proposiciones de una manera específica para la organización de categorías selectivas y de esta manera construir los aportes antes señalados.

Al final se colocan algunas reflexiones, elaboradas a través de la reflexividad ante los hallazgos encontrados, con la intencionalidad de contribuir con los docentes de Educación Primaria, por ello, en estas reflexiones hay conclusiones y recomendaciones para apoyarlo en su práctica pedagógica, de manera que pueda potenciar las funciones del pensamiento infantil, cuando los niños dibujan de manera espontánea.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Aproximación al Objeto de Estudio

En los últimos años, una serie de factores políticos, económicos y sociales afectan a la educación venezolana. Entre los factores más influyentes de la época, se citan por sus efectos, el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología, el proceso de globalización comunicacional, así como la producción masiva y global de artículos educativos. En ese contexto, son comunes los planteamientos sobre la educación y la pedagogía; en especial, opciones coherentes con las nuevas realidades de la época; por ejemplo, aportes para innovar la labor pedagógica en las aulas de clase y promover el talento humano necesario para contribuir con el desarrollo del país.

Por tanto, cada sistema educativo debe orientar sus propósitos a formar a sus ciudadanos de acuerdo con sus aspiraciones filosóficas y sociopolíticas del Estado. En atención a esto, se trata de las iniciativas para atender el desafío de la formación de un ciudadano que actúe y participe en los cambios y transformaciones, en forma coherente con las condiciones del momento histórico. Al respecto, se diseñan los currículos como instrumentos para alcanzar los fines deseados.

A tal efecto, el currículo debe estar en concordancia con las fuentes filosóficas, legales, políticas, pedagógicas y sociales de cada Estado. Es así que desde el año 2005, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2007), ha puesto en práctica el Currículo Nacional Bolivariano (CNB), con proyectos como los expresados en el Currículo Básico Nacional del Ministerio de Educación (1996): la educación integral, formación de un ciudadano crítico y creativo, educado con responsabilidad y compromiso.

Desde esa orientación curricular se concibe al aprendizaje como un proceso socializador, en el que los ciudadanos educados están capacitados de construir una postura personal ante la realidad, el mundo y la vida, validados en la práctica al participar en la solución de problemas comunitarios, identificados, a partir de la problematización de sus experiencias, el diálogo, las reflexiones críticas y a través de encuentros dialécticos, desarrollados en relación al contexto social y cultural.

En este sentido, en Venezuela, el modelo educativo actual que promulga el MPPE (2007), parte constitucionalmente de la educación democrática, pública, gratuita, obligatoria, con la finalidad que el conocimiento científico, humanístico, y tecnológico esté al servicio de la sociedad. Asimismo, su concepción es académica, humanista, tecnológica, sistémica, socio-cultural, además, se basa psicológicamente en el constructivismo social y cultural.

Sin embargo, se plantea teóricamente que las experiencias de aprendizaje, deben propiciar una relación comunicativa y potenciadora de la capacidad de resolver problemas, a través de experiencias activadoras de los procesos y operaciones mentales y, sobre todo, nutrirse de sentimientos de amor, humildad y confianza para fortalecer la toma de conciencia ante la realidad, basada en lo que se aprende.

Al respecto, es necesario que el docente posea una amplia visión de la realidad, complementado según Galviz (2007), de capacidades intelectuales, sociales, intra e interpersonales y profesionales; es decir, una formación integral para el cumplimiento eficaz y eficiente de su labor profesional. La citada autora también asevera la necesidad de concebir al docente más allá de la enumeración mecánica de sus funciones, sino con la profundización de los aspectos cognitivo, actitudinal y valorativo, acompañados de destrezas para permitir la resolución de los múltiples problemas educativos.

Todo esto debe conducir a facilitar una práctica pedagógica consustanciada con las necesidades educativas del país, la cual el Ministerio de Educación Y Deporte (MED, 2005), concibe dentro de los pilares del conocimiento, que en lo que respecta a lo pedagógico profesional, se corresponde con los pilares que la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1997), denomina como Aprender a Conocer y Aprender a Hacer; y, en lo social cultural Aprender a Convivir.

El MED (2005), en cuanto a lo profesional personal en el conocer destaca el desarrollo de los procesos de pensamiento para "...aprender a comprender el mundo que lo rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Se justifica en el placer de comprender, de conocer, de descubrir e indagar" (p. 68). Es decir, se concibe a un docente consustanciado con la problemática educativa del país, motivado a actuar con curiosidad intelectual; sentido crítico para poder interpretar la realidad y libertad de criterio, como también, en un constante aprendizaje permanente.

En lo relativo al hacer, prevalece la importancia de poder intervenir en su propio entorno, lo que el MED (2005), asevera estar "Estrechamente vinculado a la formación profesional: ¿Cómo enseñar? ¿Cómo poner en práctica lo conocido? y ¿Cómo innovar en la acción?" (p. 69). En consecuencia, el docente debe poseer capacidades con tendencia a la acción, vinculadas con lo social, la iniciativa y posibilidades de actuar debidamente ante riesgos, como facilitar la enseñanza hacia aprendizajes significativos.

Lo referido a lo social cultural, que el MED (2005), lo relaciona con aprender a convivir, se impone motivar actividades humanizadoras desde un proceso pedagógico estimuladora de la participación y la cooperación con los otros y: "Cuya labor en el proceso de formación es estudiar la diversidad de la especie humana, lo cual implica el descubrimiento gradual del otro y la interdependencia entre todos los seres humanos" (p.69).

Necesariamente aquí se hace imprescindible colocar a la convivencia en un primer plano, en el desenvolvimiento de la práctica pedagógica donde se resalte el trabajo como cultura de vida, promovido en procura de una educación comunitaria, donde resalte "...la participación, la negociación, la crítica y el respeto" (p. 69). En ella, cobran significación los derechos y deberes de los ciudadanos plasmados constitucionalmente en el país.

Igualmente es importante que en su práctica pedagógica, el docente propicie funciones cognitivas que estimulen el pensamiento infantil y en consecuencia, la reflexión hacia el fomento de las múltiples inteligencias. Se trata de la necesidad de ejercitar los razonamientos explicativos desde la edad infantil. Esto es justificado por Gardner (1993), quien en sus investigaciones, ha demostrado que la inteligencia es una capacidad, una destreza que se puede desarrollar, por cuanto es una combinación de factores y no algo unitario, la define como "La capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas" (p. 3).

Asimismo, el citado autor no niega que el ser humano nace con un potencial intelectual; que tiene un componente genético importante, pero que hay que desarrollar. Precisamente, en ello, juega un papel decisivo el ambiente, las experiencias vividas y la educación recibida, explica cómo es posible, a través de un entrenamiento especial, desarrollar las capacidades intelectuales.

Los planteamientos anteriores llevan a considerar que los hallazgos de los investigadores antes mencionados, han debido reflejarse en avances y en la formación de niños y niñas con pensamiento crítico y creativo; aunque se los expertos reconocen que se continua en la práctica escolar, con el desarrollo de una acción formativa tradicional, donde se evidencia que las orientaciones pedagógicas y didácticas del positivismo, centradas en mantener la objetividad, como son los casos de reproducir y memorizar, sigue presente y vigente.

Significa que este paradigma es de hoy día de notable actualidad, a pesar que desde fines del siglo XX, se discute sobre su exclusividad, al preservar en la enseñanza, la vigencia del dictado, el dibujo exacto, la copia y el calcado. Como resultado de esto, se observa comúnmente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que los docentes en su práctica pedagógica. Se trata de la vigencia teórica del instrumentalismo pedagógico,

Según Reyes (1995), los procesos de enseñanza y de aprendizaje: “Han centrado su atención en la repetición mecánica de los conocimientos, donde los docentes enfatizan sólo en su transmisión y reproducción, concentrando en ellos la actividad, anticipándose a los razonamientos de los alumnos y sin propiciar la reflexión” (p. 2).

En otras palabras, los estudiantes no construyen sus aprendizajes sostenidos en sus puntos de vista, pues poco participan en su adquisición, sino que son simples repetidores de lo que el maestro les enseña; para este autor: “...tratan el contenido sin llegar a los rasgos de la esencia, controlan atendiendo al resultado y no al proceso para llegar al conocimiento o la habilidad (p. 2).

En las opiniones de Reyes (1995), se aprecia que es una educación de tipo tradicional porque en ella, el docente es el centro de la enseñanza-aprendizaje, concebido como la autoridad, el transmisor de la cultura y el conocimiento y el alumno es un ser pasivo, receptor de información; es decir, se revela un modelo instruccional para que el estudiante simplemente memorice datos, pero no aprende, no comprende, pues el aprendizaje se realiza literalmente, es reproductor para fijar en la mente.

Para Flórez (1999), se trata de la pedagogía tradicional enciclopedista; en ella, el método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, en el que un instructor dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores, además que se usa un método centrado más en lo instructivo que en la explicación de la realidad.

En cambio, teóricamente en la pedagogía actual, se busca que los niños utilicen sus funciones de pensamiento y sean activos en la construcción de sus saberes. Por cuanto el pensamiento es el resultado de la aplicación de una serie de procedimientos mentales, que en enumeración de Ríos (1999), son la observación, la clasificación, comparación, el razonamiento; operaciones cognitivas que toda persona está en capacidad de realizar.

De ello se aprecia, la necesidad de estimular la función de pensar, pues en el aula de clase, se le asigna escaso valor y peso pedagógico, por cuando al no promoverlo y tampoco estimularlo en las actividades que se realizan en el aula de clase, se le da poco espacio para que la desarrollen. Como consecuencia, son pocos los estudiantes que pueden poner en práctica el análisis reflexivo por sí mismos y por su propio entendimiento, lo cual se refleja en todas las actividades que realizan, dentro de las cuales están las referidas al dibujo.

En consecuencia, no hay explicación analítica, sino el incentivo predominante de copiar, reproducir, memorizar y excluir el procesamiento cognitivo y por ende, sin poder internalizar su significado y su importancia. Por tanto, no hay el incentivo de lo intelectual, con lo que se afecta el crecimiento y desarrollo del pensamiento crítico y lógico de los estudiantes, tan necesario para insertarse en la sociedad contemporánea, globalizada y compleja de la época actual.

Un caso significativo de esta situación ocurre en el dibujo. Los estudiantes de Educación Primaria deben dibujar con exactitud para conservar lo real de lo que se dibuja. Allí el docente motiva la fidelidad, la precisión, la rigidez y cuestiona la imperfección, el error, el error y la equivocación. Esta realidad es común en las escuelas, pues muchas veces el niño y la niña dibujan lo que el maestro quiere y lo hace tal y como se le impone; entonces, el dibujo pierde su esencia expresiva y se convierte en algo mecánico.

Es necesario que esta valiosa manifestación sirva para aprender, como también expresar lo aprendido, al activar los procesos para aprender, conocer y pensar. Por eso, cuando el docente deja que el niño dibuje en forma espontánea, le da oportunidad para que potencie las funciones de su pensamiento.

El dibujo infantil es una expresión de lo que el niño vive, de cómo representa la realidad; realidad que es diferente a la del adulto, pues ella es su mundo circundante. Cuando el niño dibuja activa sus procesos cognitivos; el dibujo debe ser considerado una forma para potenciar las funciones de su pensamiento. Cuando el infante realiza sus creaciones pictóricas pone en acción la cognición que le permite aprender sobre el mundo circundante.

En el dibujo, de esta manera, el niño expresa sus sentimientos, emociones, saberes y sus rasgos individuales. Representa para la expresión plástica el sentido y efecto de fundamental para la labor que cumple la escuela, esencialmente en educación primaria.

Es precisamente en la escuela primaria, donde los niños y las niñas deben tener la oportunidad de plasmar sus pensamientos, sus preocupaciones o sus inquietudes, para liberarse de ellas y ofrecer a los maestros un recurso idóneo para acercarse al alumno, conocerlo y comenzar a buscar la solución a problemas de tipo psicológico o afectivo.

El dibujo espontáneo que se debe promover en la escuela primaria, según Cabezas (2007), debe llevar consigo un método libre, lejos del tradicional que impone modelos y no permite desarrollar su creatividad, pues la expresión plástica debe ir más allá, para permitir la manifestación espontánea, a través de creaciones únicas, que aunque en un principio no parezcan tener mucho sentido para el docente, con el tiempo habrá ayudado en la formación de personas creativas e innovadoras.

Sin embargo, se trata de una temática de interés por cuanto en la escuela, muchas veces el maestro coarta la libertad de expresión a través del dibujo. Al respecto, al reflexionar sobre este suceso escolar Cabezas (2007),

sostuvo que en la escuela primaria, el docente debe dejar que los estudiantes dibujen en forma espontánea. Pero en ocasiones, es tanta la directividad que los educandos terminan haciendo lo que se les sugiere y lo que es más grave, cómo lo quiere el docente, con lo cual no se les permite pensar por sí mismos.

También, en otras oportunidades el dibujo se utiliza como medio de entrenamiento sensorio motor, para que los más pequeños desarrollen y practiquen sus habilidades óculos manuales, como rellenar figuras con colores que se indican y sin salirse del borde. Estas actividades; por cierto, son comunes en los programas infantiles de la televisión. Allí, los niños y las niñas son motivados a realizar dibujos que respondan a estereotipos establecidos. El propósito es enseñar a dibujar con el uso de modelos o plantillas para que se asemejen lo más posible a la realidad, sin dejar posibilidades de ejercitar la creatividad personal.

Por ejemplo, de acuerdo con una evaluación efectuada por Toledo (2015), para el diseño, construcción y validación de una escala de medición de la valoración que hace el docente de Educación Primaria del dibujo espontáneo, para potenciar las funciones del pensamiento infantil, participaron treinta (30) docentes de Educación Primaria, que cursan Maestría en Innovaciones Educativas y en Gerencia Educativa; se encontró que la totalidad de los encuestados utilizan el dibujo infantil de manera dirigida, sin dar oportunidad a los niños para que pongan a funcionar su pensamiento creativo.

Igualmente, se apreció en esa actividad que hay poca estimulación por parte de los docentes involucrados en la experiencia investigativa citada, de los procesos cognitivos básicos, como superiores, pues simplemente el propósito es copiar y/o colorear formas y siluetas para que los niños adquieran destrezas en el campo motor, pero no hay incentivación de los procesos de pensamiento a través de los dibujos espontáneos.

De acuerdo con los hallazgos obtenidos, cuando se hace del dibujo una actividad dirigida, se convierte en algo mecánico. En este tipo de elaboración, predominan estereotipos que no ofrecen fuente de conocimiento, ni activan sus estructuras mentales. Es necesario comprender que el dibujo infantil es una actividad que el niño practica con gusto, sin que responda a reglas establecidas por el adulto.

La acción de dibujar debe significar autonomía personal del niño, para manifestar en forma espontánea sus criterios, sin que haya necesidad de seguir patrones o modelos que limiten su creatividad e impidan pensar y aprender. Hay que considerar que el dibujo realizado en forma espontánea por el infante, le proporciona fuente de conocimiento; le ponen a pensar. Del mismo modo, se puede observar en los innovados fundamentos teóricos y metodológicos sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la consideración de la necesidad de evitar la permanencia de la enseñanza como transmisora de conocimientos e información.

Esta situación es motivo de atención para Cabezas (2007), quien piensa que lo contradictorio de la formación transmisiva implica valorar la necesidad de enseñar a través de la creación de condiciones para la construcción de aprendizajes. Desde su perspectiva, el docente facilitador de procesos de enseñanza se debe convertir en la persona que organiza situaciones de aprendizajes para poder lograr que los estudiantes sean capaces de construir conocimientos.

Al respecto, expuso que quien aprende debe utilizar su pensamiento, además de ser activo, manifestar sus intereses y necesidades para formar sus saberes. Por tanto, quien aprende, no es un ser pasivo que memoriza mecánicamente lo que otros le enseñan; sino por el contrario, es un aprendiz que piensa, opina, participa y construye conocimientos sobre la base de sus experiencias anteriores.

Según lo afirmado por Silva (2014), esta concepción que generalmente caracteriza al aprendizaje, no es poseer la capacidad para

acumular datos, repetir sucesos y fórmulas, sino estar activo mental, física y afectivamente. En este enfoque, la memoria deja de ser el instrumento único del pensamiento, para dar paso a otras capacidades cognoscitivas que pueden ser desarrolladas a través de la acción pedagógica.

En consecuencia, opinó Gardner (2008), que el docente debe colocar al estudiante en situación de pensar, pues esto, en el dibujo espontáneo es posible, si se ofrecen oportunidades para que el niño observe con todos los sentidos, describa lo observado, realice inferencias, compare, reflexione y cree su propio dibujo, para lo cual deberá disponer de materiales de dibujo, como son colores, tizas, pinturas, papeles, creyones y un sinfín de recursos que solo él puede seleccionar sin necesidad que el docente le dé instrucciones, tan solo aquellas referidas a circunscribirse a lo relativo al cuidado, uso de los recursos, interacciones con los compañeros, entre otras.

Cuando al niño se ofrece la oportunidad de dibujar por su propia iniciativa, según Heller (1998), se le ayuda a: "...ser imaginativo, espontáneo, con fluidez de ideas, novedoso, original y al mismo tiempo ser analítico, organizado, objetivo, sistemático" (p. 24). Por tanto, crear un ambiente pedagógico rico en oportunidades debe ser un requisito para que los estudiantes pongan a funcionar su pensamiento a través de sus diferentes funciones cognitivas y tipos de inteligencias; así adueñarse del conocimiento.

El docente debe entender que aprender no es solamente acumular contenidos programáticos, sino construir aprendizajes hacia la elaboración de nuevos conocimientos, para lo cual es necesario, en palabras de la autora antes mencionada: "...activar los dos hemisferios cerebrales" (p. 8). Explica que el cerebro izquierdo potencia la inteligencia crítica y el derecho, la creativa.

El aprendizaje debe estimular al cerebro total, para que se aprenda y se ponga en funcionamiento todos los tipos de inteligencia. Todas las inteligencias son igualmente importantes y necesarias para el

desenvolvimiento en la vida de la persona. Por tanto, el docente debe planificar situaciones que permitan la diversidad de acciones, para que cada niño de acuerdo con sus posibilidades cognitivas, pueda desarrollar sus múltiples inteligencias.

En efecto, desde la explicación realizada por Gardner (2003), se define a la inteligencia como una capacidad para la resolución de problemas o elaboración de productos que sean valiosos, pero también da importancia a lo genético, al potencial intelectual con el que se nace, el cual se debe desarrollar a través de las experiencias vividas, la educación recibida y de la influencia que ejerce el ambiente familiar y social, así como los aprendizajes significativos que le ofrezca el contexto escolar.

Las creaciones artísticas de los niños tienen que convertirse en valiosas herramientas para propiciar aprendizajes. También, a través de ellas, se puede hacer la interpretación de su desarrollo integral. Esto es no solo por las posibilidades que aportan al proceso evolutivo del ser humano, sino porque le desarrollan la autoafirmación y autovaloración. Para Espriu (1993): “las artes creadoras se convierten en algo extraordinariamente importante en el sistema educacional ya que impulsan el pensamiento divergente y estimulan la fluidez y la flexibilidad del pensamiento” (p. 69).

Es decir, todos los procesos cognitivos pueden estimularse a través del dibujo infantil, para ello hay que considerar que el dibujo debe emanar del pensamiento del niño y no del adulto. Hay que dejar en libertad al infante para que dibuje, piense, organice y produzca. La intervención del adulto debe ser para mediar para que el niño pueda dibujar y pensar; es decir, ayudarlo a transitar de un nivel de menor conocimiento a uno mayor, pero no para entorpecer la creación pictórica del aprendiz.

De allí que se considere que el dibujo es una forma de manifestarse y cada quien se expresa a su modo. Por tal razón, es imperativo que en la escuela, el docente propicie el dibujo infantil espontáneo para potenciar las funciones del pensamiento del niño. Es por tales razones que desde el punto

de vista ontológico, se asume que el estudiante de Educación Primaria, al igual que el docente, son seres pensantes capaces de pensar, figurarse y crear a partir de su imaginación.

Por tanto, el estudio asume una postura pedagógica que se enfoca hacia el niño para abrir posibilidades que favorezcan el ejercicio de dibujar libremente, sin interferencia del docente ni cohibiciones externas y poder pensar y crear, pues de esta manera, podrá activar su cerebro y avanzar en sus potencialidades intelectuales.

Ante esta problemática donde se privilegia en la acción de dibujar la memorización y la reproducción fiel y exacta, el docente de Educación Primaria debe innovar su acción pedagógica hacia la asertividad y potenciar el pensamiento del niño a través del ejercicio cotidiano, abierto, natural y espontáneo del dibujo.

La acción didáctica reproductiva en el uso del dibujo; es por cierto, considerada indebida y desacertada, porque no atiende su principio de espontaneidad. Eso se asume como una problemática que amerita del esfuerzo investigativo, en lo referido a mejorar el acto mecánico que aleja la posibilidad de ejercitar la creatividad en los niños, por los procesos creativos.

Por consiguiente, en el estudio se destaca que en la acción investigativa, es imprescindible indagar las concepciones de los docentes sobre sus maneras de concebir la preparación teórica, para hacer del dibujo libre una actividad pedagógica que se articule con todas las áreas y los momentos del aula de clase, al igual que entienda y respete las expresiones plasmadas por el alumno.

Lo comentado determinó orientar el esfuerzo investigativo hacia el docente como guía de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los niños, hacia la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo. Es apremiante, en esa dirección, conocer sus impresiones sobre la acción formativa del dibujo como tarea básica de la educación primaria.

Eso significa conocer sus concepciones como base para aportar desde sus conocimientos, la innovación teórica de la práctica pedagógica que promueve el dibujo reproduccionista y contribuir a superar la importancia asignada a la memorización, la reproducción, el mecanismo, entre otros aspectos; es decir, contribuir con la innovación del uso didáctico del dibujo, al mejorar el acto reproductor mecanicista, funcional y estrictamente ejecutante de modelos ceñidos a pautas previamente establecidas.

Por tanto, es oportuno realizar esta investigación para generar fundamentos teóricos y metodológicos de orientación innovador de la acción pedagógica de docentes, con el objeto de potenciar el pensamiento infantil con el dibujo espontáneo. Sobre la base de lo antes explicitado, surgen las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las concepciones de los docentes obtenidas en su formación sobre la acción pedagógica ante la potenciación del pensamiento infantil?

¿Cuál es la acción pedagógica que desarrollan los docentes ante la potenciación del pensamiento infantil con el uso del dibujo espontáneo?

¿Qué fundamentos teóricos dentro de la formación docente permiten una acción pedagógica ante la potenciación del pensamiento infantil con el uso del dibujo espontáneo?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Generar una aproximación teórica que permita una acción pedagógica ante la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo

Objetivos Específicos

- Caracterizar las concepciones docentes que desde su formación tienen sobre la acción pedagógica ante la potenciación del pensamiento infantil.
- Interpretar la acción pedagógica que desarrollan los docentes ante la potenciación del pensamiento infantil con el uso del dibujo espontáneo.
- Estructurar los fundamentos teóricos que dentro de la formación docente permiten una acción pedagógica ante la potenciación del pensamiento infantil con el uso del dibujo espontáneo.

Justificación

En el contexto de la educación venezolana es importante analizar el comportamiento pedagógico que caracteriza a los subsistemas educativos. De allí la atención hacia la educación primaria, donde los niños y las niñas son formados en forma acorde a su edad y desarrollo biopsicosocial. Se trata de una labor muy específica y especializada por la condición de los estudiantes, donde destaca su inventiva, originalidad y creatividad, como su interés por realizar labores desde su propia iniciativa en su afán por conocer.

En consecuencia, la importancia del estudio obedece fundamentalmente a buscar respuestas sobre la necesidad de mejorar la calidad formativa de la Educación Primaria. En principio, es reconocer el esfuerzo formativo de la escuela donde los niños y las niñas conviven en un ambiente de cordialidad, afecto y amistad altamente significativa. Eso, en parte, es aval estimulador para estudiar la problemática derivada del uso del dibujo infantil como potenciador de las funciones del pensamiento.

Se destaca que en la actualidad, como consecuencia del mundo globalizado, se demandan cambios y transformaciones que permitan que la

educación forme a seres pensantes que puedan enfrentar los retos presentes en el mundo contemporáneo. En este sentido, es prudente que los docentes de la escuela primaria, fomenten en los estudiantes su pensamiento autónomo para lo cual pueden encontrar posibilidades de aprendizajes significativos a través del ejercicio libre y espontáneo del dibujo espontáneo.

Sobre la consideración anterior, cabría preguntarse, ¿Qué valor pedagógico tiene el colocar a los niños y las niñas a realizar rellenos de figuras y siluetas con colores que el docente indica? ¿Qué se desarrolla en el niño cuando realiza un dibujo que ya viene estructurado por otro, porque el docente le dice qué, cómo hacerlo y hasta los colores que debe aplicar y luego le califica su creatividad?

En consecuencia, una de las razones que conducen a la realización de esta investigación es la necesidad de estimular los procesos de pensamiento en el niño y la niña, porque de esa manera podrá aprender acorde a su desarrollo biopsicosocial y donde una de las estrategias lo constituye el dibujo espontáneo, que le conducen a la activación de sus funciones cognitivas.

Otra razón es de poder ubicarse en una pedagogía actualizada, sin resabios de las posturas positivistas, que colocaban al niño en situación de pasividad para memorizar y recibir las enseñanzas transmitidas por un docente expositor. Igualmente, hay una razón de tipo social, como es impartir educación de calidad a niños que geográfica y socialmente están en situación de desventaja, porque sus escuelas están situadas en medios rurales, en los cuales hay carencias de todo tipo.

Esta situación amerita del apoyo institucional, con docentes capacitados y capaces de formarlos de manera integral. También, hay una razón de tipo institucional, como es la de ofrecer a las escuelas de Educación Primaria aportes de tipo teórico para que los docentes en su acción pedagógica puedan a través del dibujo espontáneo activar los procesos de pensamiento.

La exigencia de generar fundamentos teóricos para orientar la acción pedagógica de los docentes, de manera que puedan potenciar el pensamiento infantil a través del dibujo espontáneo, surge de la necesidad que los maestros de Educación Primaria, reflexionen sobre los dibujos que realizan los niños en las aulas de clase; sobre su actitud ante esta expresión infantil, así como el actuar pedagógico en lo relativo a la expresión del pensamiento, pues pensar es una función cognitiva que permite aprender, crear y expresar lo conocido.

En consecuencia, es importante que el niño dibuje, pero que lo haga sobre su realidad, lo que le interesa, lo que siente y no sobre la realidad del maestro y sobre lo que otros desean que él plasme en su producción. Porque la eficacia de un recurso didáctico viene determinada por la adaptación de éste a las necesidades educativas de los alumnos, por el respeto y aprovechamiento de los intereses infantiles.

Desde lo antes planteado, esta investigación, que pretendió obtener aportes teóricos que surjan del estudio, para orientar la labor docente, en su acción pedagógica, donde los niños y las niñas puedan activar sus funciones de pensamiento y de esta manera desarrollar su acción reflexiva hacia un pensamiento crítico y constructivo.

El dibujo debe ser espontáneo, surge de lo que el estudiante piensa, debe ser la interpretación de su interés y de su experiencia por determinado asunto y no algo impuesto, que hasta puede ocasionar rechazo. Es evidente que al dibujar, coloca en el primer plano a la actividad analítico-reflexiva y con eso, el ejercicio del razonamiento hacia la formación de un pensamiento autónomo, propio y personal.

La Educación Primaria en el escenario educativo de la sociedad venezolana debe considerar la importancia que tiene el dibujo espontáneo dentro del desarrollo cognitivo del niño, quien durante su evolución permanece en la institución escolar por seis años, escenario en el que construyen una experiencia decisiva en su ciclo vital.

Por tanto, teóricamente la investigación se justifica por cuanto hace un aporte al docente de educación primaria. Igualmente, constituye un aporte personal y profesional al investigador, porque profundizará en los referentes teóricos, con lo que va a incrementar sus conocimientos esta temática.

En lo práctico, la investigación, en su propósito dará apoyo a los docentes para potenciar las funciones del pensamiento infantil a través del dibujo espontáneo; esto es importante porque ofrecerá maneras distintas de actuar, en las que las producciones pictóricas de los estudiantes van a estimular sus funciones cognitivas, lo que también, es innovador, pues generalmente los docentes indican a los niños dibujar con otros propósitos.

Asimismo, los aportes teóricos podrán beneficiar a los docentes y puedan activar las funciones del pensamiento de los niños y las niñas, a través del dibujo infantil; además la investigación desde el plano del método que aplicará, asumirá el paradigma cualitativo para estudiar a profundidad lo que el docente en su acción pedagógica realiza en las aulas, en cuanto al dibujo espontáneo. Esto facilitará que la investigación se desarrolle sobre realidades, cuyos aportes teóricos puedan ser llevados a la práctica docente.

Desde el punto de vista social, la investigación es pertinente, pues va dirigida a potenciar las funciones del pensamiento, pues en una sociedad como la actual, es de importancia que los niños aprendan a pensar por sí mismos, para que puedan enfrentar retos y contribuir al desarrollo del país con actuaciones creativas e innovadoras.

Por lo antes expresado se considera que el trabajo podrá contribuir a fundamentar cambios en la práctica del docente de primaria, a la vez que haga la escuela como un lugar donde los estudiantes sientan el deseo de estar y aprender; como también agiten sus posibilidades cognitivas al realizar dibujos productos de su interés y necesidad expresiva.

En tal sentido, la investigación dará aportes a la escuela de Educación Primaria, por cuanto los docentes podrán contar con apoyo a través de los aportes teóricos ofrecidos para potenciar las funciones del pensamiento

infantil a través del dibujo espontáneo.

Es de importancia considerar que la investigación busca generar aportes para la apertura de una línea de investigación del Doctorado en Pedagógica de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, relacionada con las artes plásticas en el nivel de Educación Primaria, pues ofrece material para futuras investigaciones relacionadas con esta temática, que desde el punto de vista pedagógico, se inserta en planteamientos de expertos y de la teoría construida desde el estudio realizado.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO II

EL CONTEXTO TEÓRICO

En este capítulo se presentan los aspectos teóricos que dan sustento a la investigación, cuyo propósito es generar fundamentos teóricos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo; En primer término, se realiza una visión histórica; luego, se colocan los antecedentes consultados por sus aportes y relación con el tema objeto de estudio y al final las bases teóricas y las legales que sustentan la investigación.

www.bdigital.ula.ve

Una Visión Histórica

La explicación del objeto de estudio trae como consecuencia realizar un análisis de la evolución histórica de la acción pedagógica que ha cumplido y cumple el docente, en su esfuerzo formativo para promover el pensamiento en los niños y niñas que estudian en la escuela primaria. En la explicación de Flórez (1999), ya desde el siglo IX y hasta llegado el XV, la educación respondía a los designios de la iglesia católica; en especial, se consideró como el método básico de aprendizaje al academicista, verbalista.

En esta acción pedagógica, el docente imponía a sus estudiantes un régimen de disciplina, pues dictaba sus clases a sus discípulos como receptores de la información; esto se consolida como práctica pedagógica del maestro, en el siglo XIX, al proclamar Juan Amós Comenio, la exigencia del orden en todo, como el fundamento de la pedagogía tradicional. Para

Gómez (2008), la tradición heredada de la Ilustración pretendía la autodeterminación del sujeto a través de la razón, por cuanto se creía que tal ilustración se lograba a través de la acumulación de los contenidos de la ciencia, de los que era portador el maestro.

Explica el autor citado que el docente, por la vía deductiva, debía depositar los conocimientos en los estudiantes, pues la mejor forma de preparar al niño para la vida era formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y esfuerzo. Por consiguiente, el docente en la pedagogía tradicional se ubica en un modelo educativo meramente instruccional, donde el niño memoriza datos, pero no aprende reflexivamente, no comprende, pues se le enseña a retener en forma pasiva con fines de desarrollar modelos intelectuales y morales.

En esta labor pedagógica el alumno es sujeto pasivo que memoriza y repite lo que se le enseña, porque el método fundamental es el discurso expositivo del maestro; de esta manera, la explicación del educador suplente al razonamiento y la acción. Según Villalobos (2007), en ella se utiliza el refuerzo negativo (Castigo, llamado a los padres), la relación alumno – profesor es distante, autoritaria, vertical del profesor hacia el alumno, no se propicia la comunicación, los objetivos son descriptivos, se refieren a lo que el maestro hará y no a las acciones que debe desempeñar el alumno.

Es así como el maestro de la escuela tradicional es el centro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, es el modelo y guía al que se debe imitar y obedecer, autoritario, impositivo y exige la disciplina, enseña para que el alumno haga una copia literal y alcance el aprendizaje por repetición (aprendizaje memorístico), por eso, que se aprende se adquiere de una vez y se olvida rápidamente.

Por tales razones, Acevedo (1990), opina que el maestro tradicional, tiene un enfoque reproductivo que coloca a los estudiantes a dibujar para que realicen lo que él considera debe hacerse. Por ejemplo, cada tema que dicta, lleva un dibujo que se realiza bajo los patrones dictados por quien

enseña; a los niños de menos edad se les dan ejercicios de corte visomotor, para que aprendan a colorear formas sin salirse del borde, a trazar líneas rectas y curvas y a utilizar el color correctamente, con: “matices y degradaciones de acuerdo con el modelo que se le proporciona (p. 29), pues lo importante es el resultado.

Más tarde, de acuerdo con lo que señalan Prieto y Ballester (2003), a principios del siglo XX toma auge la escuela activa, representada por Dewey, Montessori, Decroly, entre otros, que aun con posturas conductistas: “considera que el aprendizaje es un proceso activo y autónomo” (p. 31). Estos autores se pronuncian por el respeto a las necesidades e intereses de los niños y a su actividad espontánea; por lo que insisten en adaptar los contenidos curriculares a las diferencias individuales y motivación de los estudiantes; adoptan la enseñanza globalizada, por considerarla como método idóneo para organizar los contenidos.

En la escuela activa también llamada escuela nueva, el docente siguió considerando al dibujo una herramienta para el aprestamiento y la adquisición de destrezas visomotoras Frostig, (1980), plantea que la coordinación visomotora es la capacidad de coordinar la visión con movimientos del cuerpo, sus partes o lo que es lo mismo es el tipo de coordinación que se da en un movimiento manual o corporal, que responde positivamente a un estímulo visual.

En efecto, de acuerdo con Frostig, (1980), desarrolló experiencias significativas para demostrar la importancia del dibujo y trabajó arduamente en el diagnóstico y tratamiento de los problemas de percepción visual, explorando la Coordinación Ojo Mano, midió la habilidad para dibujar líneas rectas o curvas con precisión de acuerdo con los límites visuales. Es por eso que se le dio la importancia al dibujo en cuanto al desarrollo de las habilidades óculo manuales y como habilidad que podía ser medible.

También, dentro del conductismo está el psicólogo Edgard Tolman, quien según Fernández (2007), inició sus trabajos con el método

experimental watsoniano, pero posteriormente se diferenci6 de este enfoque y se acerc6 a los cognitivistas y psicoanalistas; por lo que muchos no lo ubican como un conductista puro.

Como puede observarse, son muchos los pensadores que se ubican dentro del conductismo y lo conciben m6s como una corriente psicol6gica, pues cada uno de sus representantes crea su propia escuela y plantea sus propios conceptos, principios y especificaciones derivadas de sus experimentos y estudios. Sin embargo, en las escuelas con enfoques conductistas, el docente en su acci6n pedag6gica estimula a los ni1os hacia el dibujo, como medio para completar sus trabajos, los ni1os dibujan lo que el maestro indica, muchas veces se coloca una imagen o dibujo en la pizarra para que los estudiantes la copiaran, pues es un dibujo direccionado.

A principios del siglo XX, el psic6logo norteamericano Frederick Skinner estudia la conducta humana, Chadwick (1984), refiere que este autor: "reitera que la conducta observable es la 6nica materia propia del psic6logo" (p. 22). El autor estable con sus investigaciones las leyes de los procesos de la conducta operante, para ello parte de la observaci6n de la conducta de animales colocados en situaciones sencillas.

As6, los estudios de este psic6logo han sido aplicados a situaciones de ense1anza y estuvieron vigentes hasta mediados del siglo XX; afirmaba que la emoci6n es un mero fen6meno colateral, no implicado en la producci6n de comportamiento, por ello, no le da importancia a este aspecto dentro del aprendizaje; en esto se aprecia que no da al dibujo ninguna intencionalidad emocional.

Igualmente, se puede mencionar que el conductismo avanz6 hacia el aprendizaje social, en el cual se le otorga gran importancia al ambiente y al entorno en el cual se desenvuelve la vida del ni1o, dentro de este enfoque se ubica a Bandura (2002), quien da importancia a los procesos cognitivos como mediadores entre el ambiente y el comportamiento humano. Es decir, no solamente es necesaria la experiencia, pues es preciso que la persona

actúe y accione en el ambiente y haya un modelaje, que en la escuela primaria, en cuyo accionar, los aprendices puedan imitar lo que hacen los otros e incluso, lo que ellos mismos realizan.

En este sentido, hay un aprendizaje a través del autocontrol y la observación, luego, el autor incorpora en su modelo de desarrollo y aprendizaje: "...el comportamiento, la persona y el entorno actuando en forma interactiva, lo que denomina un determinismo recíproco" (p. 46); expone la necesidad de analizar los medios de comunicación y su influencia en los procesos cognitivos, pues ellos orientan el modelaje social.

Es por los años 50 del pasado siglo, cuando se consolida el enfoque cognoscitivo de la educación, en la que se hace más énfasis en el cambio cualitativo (cambios en las manera de pensar en las diversas edades), que origina nuevas maneras de enseñar, pues la importancia radica en los procesos implícitos para lograr conocimiento y no en el resultado final de la enseñanza

En este enfoque se hace necesario comprender los cambios que se suceden en el comportamiento, como consecuencia de los que se dan a nivel de pensamiento, por lo que la persona construye su mundo personal durante su ciclo de vida; en otras palabras, el aprendizaje se origina como resultado de procesos mentales y con eso la activación reflexiva.

Con la teoría constructivista, Piaget (1975), consideró que el niño construye su conocimiento cuando interactúa con el ambiente y acciona sobre los objetos. Igualmente, se ubican en el constructivismo Vigostsky (1982), quien en su teoría sostiene que el aprendizaje se produce por medio de un proceso de reconstrucción y Ausubel (1995), con su teoría del aprendizaje de contenido significativo, en la cual destaca la importancia de dar al niño contenidos que tengan sentido para él, porque posee conocimientos previos y tiene interés por conocer.

En este transitar histórico, hay que hacer referencia a Gardner (1993), quien en su teoría de las Inteligencias Múltiples, introduce cambios de gran

significación, que los deben acoger, pues en su acción pedagógica deben promover en los estudiantes el desarrollo de cada una de las inteligencias que el autor ha identificado, porque considera que cada persona puede fortalecer su intelecto si trabaja con cada uno de los tipos de inteligencias, pues la inteligencia no es unitaria sino una capacidad susceptible de avanzar.

Por tanto, hacer un recorrido histórico permite visualizar cómo el docente debe actuar para potenciar el pensamiento infantil a través del dibujo espontáneo. En este contexto histórico sobre la necesidad de educar con la puesta en práctica de fundamentos teóricos que acordes con la época; es decir, formar a los ciudadanos acorde con su realidad vivida. Eso implica que potenciar el pensamiento infantil con el desarrollo del dibujo espontáneo, debe adecuarse al entendimiento de las circunstancias del momento contemporáneo. Esto permite entender cómo la actuación docente ha evolucionado en las diferentes épocas de la escuela; por esta razón, se incluye en el estudio, esta referencia histórica, con el propósito de resaltar esta temática y su formación pedagógica en niños y niñas. Por tanto, un desafío es romper con el uso pedagógico del pensamiento infantil, al superar con el privilegio del mecanicismo positivista.

Las realidades del actual momento histórico son determinantes en estimular en la escuela primaria los procesos analíticos y reflexivos que faciliten los razonamientos críticos y constructivos desde la niñez. Esta actividad en los infantes permitirá asumir otras perspectivas más acertadas y acordes sobre los niños y las niñas como personas, a la vez que estimular su creatividad, desarrollar las múltiples inteligencias y enfocar el dibujo como una manera de expresión del pensamiento, con la orientación pedagógica del docente.

Antecedentes de la Investigación

En la indagación para el estado del arte, se pudo conocer trabajos

realizados en los últimos años, que tratan sobre el dibujo, la creatividad y el pensamiento, los cuales por su temática se vinculan con este trabajo, pero además, contienen planteamientos y enfoques que enriquecen y dan aportes a esta investigación.

A nivel internacional, en España, Rodrigo y Rodrigo (2012), realizaron en la Universidad de Valladolid una investigación doctoral, titulada: *Creatividad y Educación: el desarrollo de la creatividad como herramienta para la transformación social*. Su propósito fue comprobar que el desarrollo de la creatividad entendida como competencia cognitiva, y su trabajo sistemático en las aulas, tiene una transcendencia importante, no solo en la construcción de la personalidad del alumnado, sino también para conseguir los dos fines más importantes de cualquier sistema educativo: -Posibilitar el desarrollo integral de la personalidad, lo que implica atender al desarrollo cognitivo, afectivo, social; así como -Conseguir que la institución educativa no se conforme con ser únicamente reproductora del sistema social, sino que cumpla su función transformadora de la realidad.

Los autores anteriores, enmarcaron el trabajo en un método mixto (cualitativo y cuantitativo) a través del cual pretendieron demostrar cómo la utilización de didácticas y metodologías creativas van a permitir el desarrollo de habilidades, la estimulación del pensamiento creativo y la creación de trabajos escolares que sobresalgan por su originalidad y eficacia. Para ello, trabajaron con una muestra de 281 alumnos de edades comprendidas entre los 5 y 9 años. El universo de este estudio pertenece a diferentes grados: 3º de Educación Infantil y 1º, 2º y 3º de Educación Primaria, de los centros públicos: Agapito Marazuela de San Ildefonso (Segovia) y Diego de Colmenares de Segovia, ambos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

En lo que respecta al enfoque cualitativo, el trabajo correspondió a una investigación descriptiva, explorativa, inductiva. Por su parte en el cuantitativo a analítica, conformativa, deductivo. Por ello, se utilizaron como

técnicas la observación y encuesta; en la primera se realizaron actividades para el desarrollo de habilidades y producciones artísticas; en la segunda, cuantificación de las técnicas aplicadas y estimular el pensamiento creativo.

En el trabajo anterior, la información y datos recabados a través de las técnicas aplicadas, se pudo concluir que introducir tareas creativas fomenta el desarrollo de los alumnos y posibilita la creación de un ambiente favorable, donde se desarrolla el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo. Eso sirve para colocar en el primer plano del esfuerzo por mejorar la calidad formativa de la práctica escolar la integración personal de los niños y las niñas en un ambiente de cordialidad y afecto, como de solidaridad y ayuda.

El estudio de Rodrigo y Rodrigo (2012), presenta una serie de planteamientos sobre el proceso creativo y pensamiento, que resulta de utilidad para la investigación, por cuanto describe los aportes que la psicología en sus diferentes escuelas, san al acto creador; igualmente, los autores realizan una serie de actividades con los 281 alumnos de la muestra, dentro de las cuales hay referidas al dibujo; de tal manera que la investigación resulta de gran valor para este trabajo.

Es importante la relación del trabajo con el que se presenta, por cuanto los autores consideran que el desarrollo de la creatividad es una competencia cognitiva, que debe ser estimulada en el aula; dentro de ello está el dibujo espontáneo que incentiva la creación y permite la activación del pensamiento. En consecuencia el estudio sobre Creatividad y Educación, presentado, contiene una serie de planteamientos que refuerzan la posición asumida en este trabajo en cuanto a que la acción pedagógica del docente puede potenciar el pensamiento infantil, a través del dibujo espontáneo.

Relacionada con las inteligencias múltiples está la tesis doctoral de García (2012), realizada para la Universidad de Alicante, con el título de *Inteligencias Múltiples y variables psicoeducativas en estudiantes de Educación Secundaria*, tuvo como objetivo de analizar la relación entre las inteligencias múltiples, las metas y estrategias de aprendizaje, las

habilidades sociales, la autoeficacia académica percibida, las atribuciones y la inteligencia emocional. Se trata de un estudio cuantitativo, aun cuando en ocasiones se recurre a lo cualitativo, con trabajo de campo.

En la investigación anterior se trabajó con una población de estudio de 435 estudiantes, de ellos 361 son de 1ero de Bachillerato (BAC) del Centro de Bachillerato de Fomento – Fundación de Madrid y 74 de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del Colegio Altozano de Fomento de Centros de Enseñanza de Alicante; instituciones que fueron seleccionadas por conveniencia y posibilidades de colaboración.

La técnica aplicada en la investigación en referencia fue la encuesta; como instrumentos se aplicaron escalas y cuestionarios; así como un test para evaluar la inteligencia emocional. Los resultados conducen a concluir que existe una relación entre cada una de las ocho las inteligencias múltiples contempladas y las variables educativas analizadas, como son metas y estrategias, habilidades sociales, autoeficacia académica percibida, atribuciones e inteligencia emocional, lo que podría incidir indirectamente en el rendimiento escolar y en una mayor estabilidad emocional.

Los aportes de la tesis anterior, son relevantes para este trabajo, por cuanto la teoría de las inteligencias múltiples, ha sido planteada como enfoque principal, por lo que el desarrollo que presenta de cada una de las inteligencias es explicativo y en él hay material de utilidad para ser considerado, porque el docente cuando potencia el dibujo espontáneo en los estudiantes, estimula de manera integral las diferentes inteligencias.

Es así como en su trabajo, García (2012), desarrolla cada una de las inteligencias múltiples, con explicaciones y planteamientos para comprender la importancia que tiene dentro de la acción pedagógica del docente, estimular los diferentes tipos de inteligencia que están en la persona, por cuanto ésta no es una facultad unitaria ni un privilegio de pocos, pues lo importante es desarrollarla y utilizarla en las diversas circunstancias de la vida diaria.

En tal sentido, al construir los fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo, hay que considerar la importancia de los aportes de la teoría de las inteligencias múltiples, por cuanto a través del dibujo se desarrollan cada una de las inteligencias que enumera Gardner (2003), cuando formula su teoría.

Otra investigación consultada es de Ponce (2012), titulada *Desarrollo del potencial creativo en la infancia: reflexiones desde el museo como entorno comunicativo*. Se trata de un trabajo de tipo cualitativo para examen de candidatura en la obtención del título de PDH en la Universidad Autónoma de Madrid, con el objetivo de diseñar una estrategia teórico metodológica para el diseño e implementación de programas educativos que desde el contexto de los museos, favorezca el desarrollo del potencial creativo infantil a partir de su propuesta cultural. El estudio se desarrolla en seis instituciones de Cuba, Portugal y España, "...con el ánimo de provocar reflexiones necesarias en una de las dimensiones más relevantes y controvertidas para un museo hoy: Su misión educativa. El autor" (p. 1). El autor destaca que el objetivo es practicar una estrategia metodológica para el desarrollo del potencial creativo en niños, desde el museo como escenario comunicativo.

En la investigación Ponce (2012), realiza un trabajo de campo en el cual efectuó un diagnóstico para evaluar el impacto de los programas públicos y educativos que proyectan los museos objeto de estudio hacia el público infantil, de acuerdo a los objetivos y metas institucionales y sus repercusiones tanto para el aprendizaje como para el desarrollo del potencial creativo infantil. En la fase de diagnóstico, trabajó con el Museo Nacional de Bellas Artes (La Habana, Cuba), la Fundación Caixaforum. (España), el Real Jardín Botánico (España), el Museo Nacional de Ciencias Naturales. (España) y las Fundaciones Serralves (Oporto, Portugal) y Gubelkien (Lisboa, Portugal).

En esas instituciones realizó entrevistas a gestores de los museos y

facilitadores (docentes o monitores), a los primeros con el objeto de de determinar las características fundamentales que definen la agenda institucional en materia de actividades y estrategias encaminadas a potenciar la creatividad infantil. (Metodologías, criterios de selección, diseño de acciones, procesos de evaluación); a los segundos, para caracterizar la actividad concreta de acuerdo con sus resultados y objetivos. También realizó observaciones a los niños participantes durante las actividades seleccionadas, lo hizo a partir de una guía para valorar como se da en acto el proceso y con qué resultados.

La comentada fase de investigación arrojó varios resultados significativos, a partir de los cuales se elabora la estrategia teórico y metodológica para el diseño e implementación de programas educativos que desde el contexto de los museos, favorezcan el desarrollo del potencial creativo infantil.

El estudio anterior es de valor para esta investigación, por cuanto con las estrategias se plantea el desarrollo de habilidades para el pensamiento divergente, que de acuerdo con el autor: “Es una de las principales características a desarrollar cuando se habla de creatividad” (p. 10.); igualmente, los procesos de integración y generalización de ideas ya aprendidas en la solución de problemas más complejos; el proceso de toma de decisiones; habilidades y competencias relevantes para la vida (Pensamiento creativo, crítico y analítico, estrategias de comunicación oral y escrita, trabajo en equipo, gestión del tiempo, entre otras); y, su sensibilidad ante cuestiones complejas de la sociedad de la cual es parte.

Todo lo antes señalado son funciones de pensamiento que están presentes cuando el niño dibuja espontáneamente y que el autor explica en su documento, por lo que es importante tomarlo en cuenta para este estudio. Es así como en la orientación que se ofrezca para la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo, se debe incluir el contacto del estudiante con obras de arte pictórico, que

podrá cristalizarse con visitas a museos o exposiciones.

Otra investigación española es de Soto (2013), se trata de la tesis doctoral realizada en la Universidad Complutense de Madrid, con el título de *Diseño y Aplicación de un Programa de Creatividad para el Desarrollo Del pensamiento Divergente en el Segundo Ciclo de Educación Infantil*. Si objetivo fue elaborar un programa de creatividad para el desarrollo del pensamiento divergente en el segundo ciclo de Educación Infantil. La investigación parte de la aseveración que hace la autora:

No se puede ignorar el hecho de que en la gran mayoría, las instituciones educativas alrededor del mundo, el tema de la creatividad se está dejando de lado, y esta habilidad en los niños la estamos reprimiendo poco a poco y día a día con las actividades que desarrollamos diariamente en nuestras aulas que para los docentes es más fácil pedirles a los niños que rellenen o coloreen un dibujo ya determinado que pedirles que creen e inventen (p. 32)

Las hipótesis planteadas en la investigación que antecede fueron: Si se aplica el Programa DEPDI a niños de Educación Infantil, se desarrollará el pensamiento divergente en los mismos; de ella partieron otras sub hipótesis: Al aplicar el Programa DEPDI a los niños de educación infantil, mejorarán distintos aspectos que benefician en el desarrollo del pensamiento creativo como la memoria, el pensamiento divergente, la atención y concentración, autonomía, auto-concepto, autoestima y las relaciones sociales.

El Programa DEPDI beneficiará positivamente y de igual manera a los niños a los que se les aplicó. El Programa DEPDI beneficiará positivamente y de igual modo a toda la población a la que se le aplicó sin hacer diferencia de edad. Los niños de altas capacidades se verán más beneficiados y sacaran mayor provecho del Programa DEPDI.

La investigación fue aplicada, con apoyo en un trabajo de campo, descriptivo, de cuyos resultados surgió en mencionado programa de creatividad, que denominó *Programa DEPDI* para trabajar el ingenio y la creatividad a través de cuatro áreas del desarrollo: socio-emocional,

cognitiva, psicomotor y del lenguaje, al mismo. Se trabajó con 57 niños entre los 3 y 6 años, las sesiones de 30 a 40 minutos se realizaron en grupos por edades.

Para conocer los efectos del programa se aplicó un pre y post cuestionario a 57 padres y 3 profesores de los niños con los que se trabajó y así poder conocer si hubo algún cambio en las destrezas que se trabajaron con los niños. En el post cuestionario se incluyó una pregunta abierta para comprobar la primera hipótesis

En ambos casos se pudo observar que de los 57 padres de familia que rellenaron el cuestionario, 49 de ellos (85, 96%) consideraron que si hubo una mejora en la creatividad y el pensamiento divergente de los niños y 8 (14, 04 %) de ellos consideraron que se mantuvieron igual las cosas. Por otro lado las profesoras de grupo las 3 de ellas (100%) consideraron que luego de haber aplicado y trabajado con el Programa DEPDI, todas notaron que los alumnos tuvieron un cambio notable en la creatividad y el desarrollo del pensamiento divergente, no solo en las áreas que se trabajaron en el programa, también en las demás áreas del día a día.

Igualmente, del mismo pre test y post test se realizaron distintas pruebas estadísticas, con la cuales se deseaba confirmar las demás sub-hipótesis que se definieron. Se utilizaron como instrumentos las pruebas T, Levene y Novoa También se utilizó la prueba de ANOVA, esta última para el análisis descriptivo.

Los resultados indicaron que a mayor edad tengan los niños, mayor madurez y mayor experiencia previa puedan tener y también mayor capacidad para el pensamiento abstracto, lo cual desea justificar que todos los niños llegaran a ese punto, conforme vayan avanzando en edad. De igual modo las respuestas de los padres y profesores y de los propios niños en relación con las actividades, indicaron que el programa fue aprovechado por todos de igual modo sin importar el factor edad.

La tesis anterior, incluye dentro del programa diseñado al dibujo

espontáneo para activar el pensamiento divergente, en las pruebas para los niños se les dejaba dibujar sin darles la instrucción de rellenar o utilizar determinados trazos o colores. La autora afirmó:

Hoy en día se necesita pensar creativamente, solucionar problemas y vivir la vida de una manera creativa e ingeniosa y qué mejor momento para trabajar la misma que cuando se es pequeño y es algo innato y propio de cada ser (p. 35).

Todo lo reseñado sobre el trabajo que antecede, aun cuando se trata de educación para niños de 3 a 6 años, que son los que en Venezuela cubre la etapa Preescolar, da a la tesis un aporte de gran significación, pues trata aspectos referidos a la neurociencia, la estimulación del cerebro total; así como el desarrollo evolutivo del niño en las áreas antes señaladas; por ello, algunas de las actividades referidas al dibujo espontáneo deberán tomarse en cuenta en este trabajo.

Indiscutiblemente que cuando se trata de promover el dibujo espontáneo se impone la exigencia de incentivar los procesos que conduzcan a promover la creatividad para el desarrollo del pensamiento divergente en la educación primaria. En este propósito, el docente entra a desempeñar una notable importancia en su condición de actor guía para conducir el proceso formativo hacia la originalidad, la creatividad y porque no, la inventiva en la educación Infantil.

También en España, Blanco (2013), realizó para la Universidad de Oviedo, la tesis doctoral titulada *El Pensamiento Lógico Desde La Perspectiva De Las Neurociencias Cognitivas*. El propósito de la investigación fue demostrar, como ha sido la especialización de determinadas áreas cerebrales en el procesamiento y comprensión de ciertas estructuras lógicas, relacionadas tanto con material verbal como no verbal (generalmente, de tipo manipulativo-visual).

En el trabajo que se menciona anteriormente, el autor señala que con vistas a conseguir los fines, se plantea una metodología de investigación en la que se propone una batería amplia de tareas de razonamiento, solución de

problemas y pensamiento lógico de dos tipos: lógico-conceptual y lógico-proposicional, que pueden ser aplicadas a determinados pacientes afectados por los tipos de lesiones antes comentadas, además de a sujetos de control sanos.

Indica el autor que el diseño de investigación que se propone se inscribe en el marco metodológico de la Neuropsicología Cognitiva en la que se tiende a emplear un número más reducido de sujetos, junto con un conjunto de tareas exhaustivas y más específicamente relacionadas con los procesos cognitivos y/o ejecutivos que se pretende estudiar. Además, desde la aproximación cognitiva, se enfatiza el papel de la metodología basada en las disociaciones (a ser posible, dobles), en lugar de las asociaciones de síntomas, método más empleado en la Neuropsicología Clásica.

Los sujetos que participaron en la investigación anterior fueron 53 sujetos cerebro lesionados. Las conclusiones evidenciaron cómo es en los sujetos el pensamiento lógico en las áreas cerebrales en el procesamiento y comprensión de ciertas estructuras lógicas, relacionadas tanto con material verbal como no verbal (generalmente, de tipo manipulativo-visual).

El trabajo fue seleccionado como antecedente, por los contenidos relacionados con el pensamiento lógico, razonamiento, razonamiento analógico, resolución de problemas, entre otros, que son aspectos importantes para el trabajo referido al dibujo espontáneo para potenciar las funciones del pensamiento; además, contiene material que resultó de utilidad en la construcción de la fundamentación de este estudio, en lo que respecta al campo de la neurociencia y a planteamientos sobre la psicología conductista y cognitiva.

Por tanto, en la construcción de los fundamentos teóricos fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo, hay que incluir los aportes de la neurociencia cognitiva que el autor destaca en su tesis.

En el ámbito nacional, hay del mismo modo, tesis relacionadas con la acción pedagógica, en ellas se puede citar a González (2012), quien realizó en Cumaná, estado Sucre, la tesis doctoral en la Universidad de Oriente, titulada *Educación Intercultural: Un Espacio para la Transformación de la Práctica Pedagógica*, tuvo como objetivo reflexionar sobre los fundamentos epistemológicos de una educación intercultural para la transformación de la práctica pedagógica. En el trabajo se promueve una pedagogía intercultural en un escenario que la autora denomina de contextualidades situacionales, reflexión, creatividad, relaciones intersubjetivas, diversidad, saberes y alteridad. En el trabajo, los actores escolares participan de manera colectiva y solidaria con sus experiencias históricas vividas dentro y fuera del espacio escolar como el lugar en el cual coexisten diversas culturas. Esto también se refleja en el estado Táchira, en el cual convergen como zona de fronteras culturas y costumbres de dos países diferentes, que aun cuando comparten historia tienen sus propias especificidades y características.

En la investigación precitada, su autora asoma como elemento central para la propuesta de fundamentación intercultural, la aceptación de las diferencias y la aceptación del otro, desde su entorno socio-cultural contextual y desde las perspectivas de respeto, comprensión, aceptación e incorporación; lo cual desde la perspectiva de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo. Es necesaria para conciliar posiciones y propiciar encuentros nutritivos entre los docentes de esta entidad jurídica, quienes en muchas ocasiones comparten grupos familiares con los del país vecino.

En el trabajo anterior, la construcción epistémico-metodológica para la reflexión de una educación intercultural es abordada desde la concepción hermenéutica-crítica; con ello se trata de: "...abrir paso a la dialogicidad de nuevas formas de entendimiento en una realidad que se presenta como

diversa y compleja” (p. 5).

En el contexto metodológico, asumido en el trabajo en cuestión, la acción constituye la vía para la interpretación del contexto social, por eso, se aprecia que la propuesta se elaboró sobre la base de fundamentos onto-epistemológicos interculturales que brindan vías para la transformación educativa con lo que se podrá mejorar la realidad humana dentro y fuera del espacio escolar. De esta manera, en el análisis se recurre a la hermenéutica, con un acercamiento a la realidad educativa para darle el sentido y significado a la acción pedagógica que en ella se cumple.

González (2012), explica que la tesis presenta un repensar de lo pedagógico desde la interculturalidad, lo que guarda relación y da aportes a esta investigación, porque en la acción pedagógica del docente hay que incluir lo intercultural, sobre todo, cuando se ejerce en un escenario fronterizo, como el tachirense; por tanto se vincula con el estudio sobre la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo, sobre todo en zonas de fronteras, como el estado Táchira, en el cual hay un intercambio cultural permanente.

En consecuencia, la acción pedagógica del docente que labora en el estado Táchira, escenario de esta investigación, debe respetar la interculturalidad, porque los estudiantes reciben permanentemente influencia cultural de dos países vecinos, lo que se refleja en sus creaciones, como es el dibujo espontáneo que realizan, como en la forma de concebir la realidad vivida.

Otra investigación en el ámbito nacional la realizó Lamoggia (2012), para la Universidad de Valladolid, España, se trata de la tesis doctoral titulada: *Capacitación del Profesorado Venezolano. Experiencia de Consolidación de los Círculos de Acción Docente en la Educación Básica*. Tuvo como objetivo general estudiar la pertinencia y el funcionamiento de los Círculos de Acción Docente (CAD), como estrategia de formación permanente, a nivel del docente y de los centros escolares de los Municipios

Barinas y Antonio José de Sucre del Estado Barinas (Venezuela). El trabajo se realiza dentro del paradigma cualitativo, en una investigación social, abarca los tipos exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos, con enfoque interpretativo y naturalista hacia el objeto de estudio; como técnicas se aplicaron la entrevista y la observación a través de diversos tipos de instrumentos: guiones de entrevistas, imágenes, fotografías, diarios de campo e informes, y una guía de observación para la recolección de información, cercana al objeto de estudio.

En las conclusiones se destaca que en lo relativo al funcionamiento de los CAD, se constató la aceptación y valoración de su estructura por parte de los profesores, quienes le otorgan importancia y se evidencia el manejo teórico y práctico de la metodología para su ejecución. En la mayoría de los centros educativos se aprecia cierta debilidad respecto a la sistematización de las actas y memorias de los CAD, pero en el Centro Salvador Gili, los registros son muy completos y posteriormente han sido utilizados para generar publicaciones y ponencias, presentadas en encuentros y congresos organizados por la Fundación “Fe y Alegría”.

La tesis de Lamoggia (2012), contiene información de valor para este trabajo, y se relaciona con él, sobre todo porque los CDA, pueden constituir una alternativa para la actualización de los docentes, de manera que a través de ellos se puedan incluir fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación de su acción pedagógica en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo.

Las tesis antes expuestas dan aportes a la investigación por cuanto son trabajos referidos a la acción pedagógica del docente, a los procesos de pensamiento y al dibujo espontáneo, razones válidas para haberlos consultados e incluidos como trabajos previos que fortalecen el contexto teórico de este estudio, puesto que en ellos, hay material de importancia para la elaboración de los fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del

pensamiento infantil con el dibujo espontáneo.

Bases Teóricas

En esta parte se presentan las bases teóricas que sustentan el estudio que tiene como objetivo general generar fundamentos teóricos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo. El análisis de la fundamentación teórica obedece a la exigencia de explicar las bases teóricas desde donde se aprecia la temática en estudio.

Por tanto, el objetivo enunciado determinó considerar la educación humanista como enfoque que plantea el respeto hacia la persona, pues el docente de Educación Primaria, en su acción pedagógica, debe respetar sin limitaciones, las producciones que revelen el pensamiento de sus estudiantes; por ejemplo, en el caso del dibujo espontáneo infantil. Luego se hace referencia a la fundamentación filosófica que da soporte al estudio.

Igualmente, se incluye lo referido a la Educación Primaria en Venezuela, pues el escenario investigativo se ubica en este nivel, que es uno de los que integran a al subsistema de Educación Básica. En efecto, los planteamientos que se formulen, están en consonancia con los principios, objetivos y características de este nivel educativo, como su pertinencia.

Del mismo modo, en las bases teóricas se ubican las teorías del aprendizaje que refuerzan la postura del investigador, en cuanto a que el docente debe propiciar el dibujo espontáneo, para que los niños de Educación Primaria potencien las funciones del pensamiento y construyan nuevos aprendizajes.

Además, se dedica un espacio para exponer lo referido al pensamiento infantil y al dibujo. Asimismo, se desarrollan las bases legales, desde los postulados y fundamentos constitucionales y su desarrollo en la Ley Orgánica de Educación del año 2009, como soporte de la Educación

Básica, y por consiguiente del nivel de Educación Primaria. Finalmente, se expone la teoría de las Inteligencias Múltiples, de Gardner (2008), que le da base al estudio.

Educación Humanista

El estudio considera que es imprescindible considerar una orientación con una finalidad más centrada en la formación de ser humano, en el marco de las condiciones sociohistóricas de la época contemporánea. Por tanto, al asumir la educación humanista, implica el irrestricto respeto por los estudiantes: niños y niñas, para que puedan estar inmersos en un proceso de transformación personal integral.

Por eso, al lado de los conocimientos que adquieren en las diferentes disciplinas que abordan cuando estudian, deben evolucionar en su ser para adquirir nuevas maneras de afrontar, mirar y abordar el mundo, por lo que se centra en ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser.

Es importante señalar la teoría humanista de la educación está sustentada por psicólogos, pedagogos y filósofos, dentro de ellos, uno de los más destacados es Rogers (2000), quien con su opinión optimista del hombre, trata de favorecer el desarrollo del proceso de convertirse en persona, de liberar todas las potencialidades creadoras de la conciencia humana.

La corriente de este autor en la pedagogía actual se caracteriza por inscribirse en la línea de la no directividad que utiliza procedimientos educacionales denominados no directivos centrados en el estudiante, es el modelo de la autogestión tendiente a hacer de los estudiantes individuos autónomos.

El enfoque de Rogers (2000), desde lo filosófico parte del existencialismo y de la fenomenología, extiende sus conceptos a diversas clases de relaciones humanas, la educación, la psicoterapia y la orientación.

En cuanto a la personalidad, otorga al hombre la capacidad y responsabilidad de sus actos, a través de la creación de crea su propia naturaleza y el determinismo de diversos factores en su situación existencial, porque le da la facultad de ser responsable de lo que hace y piensa.

En lo pedagógico en enfoque rogeriano tiene como propósito ayudar al alumno a crecer para que pueda enfrentar sus problemas de manera integrada e independiente para que pueda ser y realizarse libremente con elecciones individuales.

Lo fundamental para este enfoque es que el individuo realice su propia escogencia y decida por sí mismo lo que será su propia existencia para llegar a ser lo que verdaderamente es, para lo cual se requiere de un aprendizaje, de un autodescubrimiento que se da a nivel subjetivo, por lo que considera al alumno digno de confianza, capaz de evaluar la situación externa e interna, de comprenderse a sí mismo.

Rogers (2000), dentro de su posición afirma que el ser humano tiene una potencialidad natural para el aprendizaje y aprende cuando percibe al tema de estudio como importante para su objetivo; es decir, adquiere un aprendizaje es significativo, que se facilita cuando el alumno participa en forma responsable; es más perdurable y profundo si es autoiniciado y abarca la totalidad de la persona. En él, la independencia, la creatividad y la autoconfianza se facilitan con la autoevaluación y la autocrítica. Es así que el potencial y el deseo de aprender, de descubrir, de ampliar conocimientos y experiencias hacen que el alumno se libere de aspectos negativos.

Sobre el aprendizaje, Rogers (2000) opina que es más significativo cuando el estudiante elige su dirección, ayuda a elegir recursos, formula sus problemas, decide su curso de acción y vive las consecuencias de ello. Por eso, el investigador opina que cuando el niño dibuja, hay que apartarse de la directividad y dejarlo que cree por sí mismo, elija sus medios y materiales que va a utilizar, decida qué va a realizar, se plantee interrogantes y al final autoevalúe el resultado de su proceso creador, pues el aprendizaje activo es

más efectivo. Por tanto, el docente debe mantener relaciones abiertas con los estudiantes para eliminar las defensas y dar paso a las experiencias de aprendizaje. En este enfoque, el docente es un facilitador de aprendizajes.

Un aspecto interesante dentro del enfoque humanista, lo sostiene Rogers (2000), cuando refiere que el docente no puede precisar de antemano cuáles son los contenidos significativos que el alumno debe aprender, pues es la propia persona quien lo decide y no los puede determinar previamente en su Totalidad, sino que surgen poco a poco durante el proceso; se puede apreciar durante el dibujo espontáneo, que se realizan correcciones, se inicia un boceto y luego se cambia, hasta que se encuentra lo que satisface al dibujante.

Sobre la base de lo antes referido, se puede afirmar que la educación humanista aprecia al aprendizaje como un proceso individualizado, sin contenidos precisos ni válidos. Los aportes de este enfoque al campo educativo han sido trascendentales, parten de una posición filosófica humanista; en ella la persona es importante y posee un potencial natural para el aprendizaje cuando tiene situaciones constituidas como retos, percibidas como problemas importantes de su existencia; así puede percibir aquellas cuestiones que desea resolver.

En consecuencia, el docente también debe convertirse en un ser auténtico, la persona que es, advertir con claridad las actitudes que adopta y aceptar sus propios sentimientos y llega a ser una persona real en su relación con los alumnos, un ser factible de expresar sentimientos, enojarse, pero sobre todo, sensible y simpática. Para Rogers (2000): “Es una persona, no la materialización sin rostro de una exigencia del programa de estudios, ni el conducto estéril a través del cual se transmiten conocimientos de una generación a otra” (p. 19).

Igualmente, se considera que para que el aprendizaje sea significativo sólo se produce si el maestro acepta al alumno tal como éste es y comprende sus sentimientos y emociones. Lo acepta cálidamente, siente

respeto positivo e incondicional y empatía con los sentimientos de miedo, inquietud y desilusión implícitas en el descubrimiento del material nuevo; con lo cual, habrá recorrido un buen camino que conduce al cumplimiento de las condiciones del aprendizaje.

En este caso, el docente de ser transmisor de conocimiento pasa a ser un facilitador del aprendizaje que no utiliza métodos tradicionales, no asigna lecciones para estudiar, no dicta clase, no evalúa ni critica a menos que los alumnos soliciten su opinión, es decir da la oportunidad a los estudiantes de aprender a ser libres con responsabilidad.

Del mismo modo, se aprecia que el docente es un interesado en facilitar el aprendizaje y no se centra en la función de enseñanza, organiza su tiempo y sus esfuerzos de manera muy diferente del maestro convencional. En vez de dedicar enorme cantidad de tiempo a elaborar planes de clases y exposiciones, se concentra en proporcionar toda clase de recursos para que el aprendizaje sea vivencial y adecuado a las necesidades de los estudiantes.

Igualmente, el maestro humanista según Rogers (2000), propone la simulación como un tipo de aprendizaje vivencial. Mediante esta experiencia el estudiante no sólo actúa sino que también es responsable por todos sus actos y decisiones. Esta experiencia desarrolla un aprendizaje positivo y constructivo. Sugiere la auto-evaluación. La evaluación del aprendizaje autoiniciado estimula al estudiante a sentirse más responsable; se prende a asumir la responsabilidad de sus actos cuando debe decidir los criterios que le resultan importantes.

Del mismo modo, hay que señalar la importancia dentro de un enfoque humanista, que el docente debe poseer habilidades humanas para poder realizar una eficiente acción pedagógica, entendidas, de acuerdo con Dextro (2016): “Las habilidades humanas son todas aquellas habilidades que te ayudan a mejorar como persona y a tener una mejor vida en todos los sentidos” (p. 1).

Por tanto, cuando el maestro interactúa con sus estudiantes debe desarrollar una serie de habilidades que favorezcan su relación, porque de lo contrario no va a poder lograr que aprenda, pues en ellas están presentes aspectos como liderazgo, manejo del estrés, manejo de conflictos, comunicación efectiva, autoestima, relaciones humanas, trabajo en equipo, entre otras.

Para Teixidó (2009), las habilidades humanas para las relaciones son destrezas sociales y emocionales que promueven la habilidad para comunicarse clara y directamente, escuchar atentamente, resolver conflictos y expresarse de manera honesta y auténtica. El autor destaca como destrezas sociales la auto imagen positiva y confianza, asertividad proactiva, iniciación al contacto, comienzo de comunicación, reconocimiento de evasión del peligro, límites saludables, comunidad. Es decir, la acción pedagógica del docente, necesariamente debe estar adherida al humanismo.

Asimismo, el humanismo que promulga Rogers (2000), persigue el aprendizaje vivencial y comprometido. El docente comienza a crear un clima de investigación, plantea problemas, crean un ambiente sensible para el estudiante. Esto permite lograr descubrimientos autónomos y emprender un aprendizaje autodirigido. El aprendizaje autoiniciado abarca la totalidad de la persona, su afectividad y su intelecto; es el más perdurable y profundo. Por lo que el dibujo no puede ser impuesto, sino por el contrario, espontáneo surgir de lo deseado, de la necesidad de satisfacer una interrogante personal y única, diferente a la del otro.

Por tanto, Largacha y otros (2016), advierten sobre la necesidad de reducir el poder y pasión por el trabajo, porque son elementos que están en el espacio de lo humanístico; por lo que, en sus investigaciones presentan como conclusión que se debe: “Trabajar en modelos mentales abiertos a la reflexión” (p. 88), lo cual se opone al pensamiento lineal, de lo contrario, no se podrá entender que el ser humano es digno de respeto y consideración, como persona sensible y que si el trabajo no es apasionante, sus

colaboradores no lograran ser productivos.

En tal sentido, el docente en su acción pedagógica debe evitar las imposiciones y él a su vez dirigir a sus estudiantes como seres sensibles, merecedores de respeto y consideración; de esta manera podrá emprender realizar acciones que permitan el logro de los objetivos, porque todos están motivados hacia ello.

Sobre lo mismo, Rogers (2000), enfatiza en las cualidades de un facilitador de aprendizaje entre las que señala que el facilitador crea el ambiente o clima inicial para las experiencias del grupo de clase; ayuda a despertar y esclarecer los propósitos individuales; confía en los estudiantes; organiza y pone a disposición la más amplia y variada gama de recursos para el aprendizaje; toma la iniciativa de compenetrarse con el grupo, con sus vivencias y su intelecto sin tratar de imponerlas, sino presentándolas como un aporte más para compartir.

Igualmente, dentro del enfoque humanístico, se pueden señalar los planteamientos de Porter (1992), quién partió de la hipótesis de que las necesidades fisiológicas al estar satisfechas, serían sustituidas por una necesidad de orden mayor como es la autonomía, que es la satisfacción que siente la persona que tiene oportunidad de tomar decisiones independientes, de establecer objetivos y de trabajar sin una supervisión estrecha. Por tal razón, es importante que el docente en su acción pedagógica considere que el alumno cuando dibuja debe hacerlo de manera autónoma, sin interferencias, para tomar sus propias decisiones sobre lo que realizará.

En el planteamiento anterior hay coincidencia con lo que señala Kamii (1992), en cuanto a la autonomía de la autonomía para el aprendizaje, tanto, es así, que la expone como un fundamento científico, por lo que invita a los educadores a reconocer que el autoritarismo genera apatía de los alumnos en respuesta al encasillamiento, sostiene que el poder del adulto genera resistencia en lugar de promover el pensamiento por sí mismo, con sentido crítico y creativo.

Lo anterior refuerza la necesidad de una pedagogía humanística, en la cual el docente desarrolle su acción pedagógica en un trato horizontal con los estudiantes, considerados como capaces de producir por sí mismos, cuando son estimulados hacia el aprendizaje creativo, en el que puedan pensar sin ser sometidos a patrones preestablecidos.

Se destaca que estos aportes significativos en lo que se refiere al enfoque humanístico, que promueve un cambio autodirigido en el sistema escolar; por tanto, la teoría humanista de Rogers (2000); así como los planteamientos de los autores antes expuestos, dan fundamento al estudio que tiene como propósito generar fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo.

En su elaboración hay que apreciar la esencia del docente y del estudiante como personas, con sus necesidades, intereses, satisfacciones, insatisfacciones y decisiones propias para abarcar sus necesidades como persona, sin olvidar que la pedagogía actual debe adaptarse a los cambios que en la sociedad se producen y dotar a los estudiantes de los recursos y medios que los coloquen en condiciones de igualdad en el mundo globalizado actual, que en este caso se trata de disponer de diversos materiales y recursos para dibujar y pintar.

En atención a lo antes planteado, se considera que es útil estudiar la educación humanista, por cuanto es necesario que los docentes comprendan que es preciso desarrollar su acción pedagógica dentro de un enfoque humano; en especial, educar la esencia de lo humano y pueda valorar esa condición en sus estudiantes.

Indiscutiblemente que ante la complejidad del mundo contemporáneo, la tarea pedagógica de humanizar debe motivar el intercambio y la relación entre los estudiantes como personas y, en consecuencia, respetar y valorar también sus niveles de creatividad; en especial, esa creatividad revelada cuando construye dibujos, donde los niños y las niñas plasman sus intereses,

sus vivencias.

De allí que el docente debe considerar la posibilidad de estimular en sus estudiantes de la escuela primaria, la elaboración de dibujos, como también valorar el efecto formativo en lo referido a ejercitar la libertad de pensar y ejecutar la acción constructiva de dibujar. Por eso es razonable incluir este aparte en el trabajo, dada la exigencia de innovar la acción pedagógica, que pretende despertar en el maestro, el interés por desarrollar una educación enmarcada en este enfoque. Por tanto, acudir a citar tesis doctorales, significa asegurar la viabilidad garante del presente estudio.

Educación Primaria Venezolana

En el contexto de la Educación Humanística, la formación de los ciudadanos tiene en Venezuela, a un subsistema denominado Educación Primaria. Se trata, de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) de un lapso formativo de seis grados de primero a sexto grado. Por cierto, a partir de los años 1980/81, se estructuró la Educación Primaria en seis grados.

En tal sentido, el MPPE (2007), para concretar lo establecido constitucionalmente como fines e ideales de la educación venezolana, considera la institución escolar en la Educación Primaria, como un espacio para la “formación de un ser humano social, solidario, crítico y con una participación democrática, protagónica y corresponsable” (p. 9).

Igualmente se refiere a la necesidad de fomentar los derechos humanos y la construcción de la paz, la participación ciudadana, las innovaciones educativas, al uso de la ciencia y la tecnología, a la solución de problemas y el desarrollo comunitario y a las TIC. En el caso específico de la Educación Primaria, señala:

Su finalidad es formar niños y niñas, activos, creativos, reflexivos, críticos e independientes, que sean cada vez más participativos, protagónicos y corresponsables en su actuación en la escuela, familia y comunidad; con

sentimientos de amor y respeto en sus diferentes manifestaciones hacia la Patria, sus compañeros(as) y el ambiente, entre otros; también cualidades tales como la de ser responsables, honrados, honestos y solidarios (p. 14)

Como se aprecia, en una visión de futuro, el organismo rector de la política educativa, da importancia a la formación de personas creativas y críticas. Igualmente, se pretende educar para estimular la participación y el protagonismo social, al integrar a la familia, la escuela y la comunidad, en los propósitos de fomentar el amor la patria, el afecto al territorio y la nacionalidad.

En esa labor se hace imprescindible el desarrollo de los valores que refuercen comportamiento de responsabilidad, compromiso, como también la honestidad, la honradez y la solidaridad persona y comunitaria. En efecto, un logro significativo será activar la reflexión, el aprenden a pensar y a desarrollar sus funciones cognitivas, lo que en este estudio implica favorecer la potenciación del pensamiento infantil, con el dibujo espontáneo.

Asimismo, el MPPE (2007), señala a la escuela como formadora de: "...una conciencia crítica para el análisis de los contenidos divulgados por los medios de comunicación social y alternativos" (p. 9). Hace referencia también, a la formación integral para elevar la calidad de vida, para el trabajo productivo y liberador; igualmente, toma en cuenta el desarrollo de valores y actitudes, la integridad territorial, la convivencia, el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia y a la igualdad social.

En razón de lo antes señalado, el MPPE (2007), expresa que se: "...garantiza la formación integral de los niños y las niñas desde los seis (6) hasta los doce (12) años de edad, aproximadamente, o hasta concluir el sexto grado, último de los seis que comprende la Educación Primaria" (p. 14). En cuanto al objetivo general de la Educación Primariael MPPE (2007) formula:

Aplicar en la práctica los conocimientos elementales relacionados con el uso adecuado, racional, crítico y creativo

de la lingüística, el procesamiento de la información, la resolución de problemas, reforzando sus actitudes físicas y el trabajo cooperativo, capacidad de investigación para el análisis de problemas sociales y ambientales que permitan desarrollar experiencias afectivas, en las cuales se ponga en evidencia los valores como: amor, respeto mutuo, libertad justicia, responsabilidad, solidaridad, honestidad y una actitud positiva hacia la conservación del ambiente, el patrimonio histórico-cultural y hacia el ejercicio de la ciudadanía. (p. 100)

En el objetivo anterior se menciona a la creatividad, que luego en los objetivos específicos se desarrolla en los términos de: “Desplegar fantasía y creatividad en lo que hace, en particular en las acciones que mejoren la ambientación de la escuela, el hogar y la comunidad, e iniciarse en la apreciación y participación en las diferentes manifestaciones culturales” (p. 100), pero sin referirse a las actividades creativas, dentro de las cuales está el dibujo.

Para lo anterior, el MPEE (2007), establece dentro del currículo del nivel de Educación Primaria, el núcleo de contenido: “La música y las artes como medio de expresión y comunicación de las culturas” (p. 104); dentro de él incluye a los elementos de expresión de las artes, dentro de los que destaca la línea, color, valor y textura; así como al dibujo; también señala la libre expresión de experiencias artísticas, dentro de los cuales se puede ubicar el dibujo espontáneo.

La razón de haber desarrollado lo referente a la Educación Primaria, es porque en este nivel se plantea lo referido a las artes plásticas y el dibujo infantil. De tal manera que para estimular las funciones de pensamiento a través del dibujo espontáneo, hay que planificar tomando en cuenta el núcleo de contenido referido a la música y las artes como medio de expresión y comunicación de las culturas, pues así lo establece el currículo de este nivel. De esta forma, se hace posible introducir orientaciones teóricas y metodológicas para potenciar el pensamiento, con el ejercicio del dibujo.

La Acción Pedagógica del Docente en la Educación Primaria

El docente transmisor de conocimiento e información a los estudiantes pasó a considerarse como la persona que tiene dentro de su desempeño, la misión de propiciar aprendizajes en los estudiantes, es así como el MPPE (2007) cuando se refiere a la Educación Primaria señala que se concibe el aprendizaje como: “el proceso de apropiación por el niño y la niña de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social” (p. 97).

Es decir, que el estudiante construye su aprendizaje a través de su propia intervención en el ambiente donde actúa, porque cada quien hace suya su cultura a través de un proceso activo, reflexivo, regulado, por medio del cual recibe colaboración con el otro, aprende en forma progresiva acerca de: “...los objetos, los procedimientos, las formas de actuar, de pensar, del contexto histórico social en el que se desarrolla” (p. 98); este proceso depende de su propio desarrollo y de las posibilidades que se le ofrezcan.

De ahí la importancia de que el docente en su acción pedagógica dé oportunidades para hacer posible el aprendizaje a través, en función de un aprendizaje con sentido; es decir, que tenga significación para el aprendiz; lo que es válido cuando se trata de potenciar el pensamiento a través del dibujo espontáneo, porque cuando el niño dibuja libremente, le da significado a lo que realiza, pues crea de acuerdo con lo que le interesa y quiere hacer.

Lo antes señalado es relevante, por cuanto el docente en su acción pedagógica, debe crear condiciones para que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos, considerando sus necesidades, intereses, posibilidades y sobre todo el entorno socioeconómico. En esta acción, debe dejar que el alumno traduzca sus necesidades e intereses en el dibujo que realiza por sí solo, con esto está activando su pensamiento y su creatividad.

Entonces, es preciso caracterizar las concepciones de los docentes sobre la estimulación del pensamiento infantil mediante el dibujo espontáneo, lo cual está en íntima relación con su acción pedagógica, pues el desempeño pedagógico hay que visualizarlo como promotor de aprendizajes, promotor

social y evaluador, entre otras competencias que debe exhibir en su trabajo diario en la institución, dentro de las que se destaca la organización del ambiente de aprendizaje; porque solamente así podrá lograr los objetivos que la educación se traza para la formación integral de los estudiantes. Por tanto, el docente de Educación Primaria, debe ser:

a) Promotor de Aprendizajes

El Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), señala que el docente cuando ejerce su acción pedagógica, debe ser un promotor de aprendizajes, con la misión de la formación integral de los estudiantes. Es así que debe planificar su enseñanza para que los estudiantes alcancen aprendizajes. Dentro de las competencias que otorga al docente de Educación Primaria en el desempeño de este rol, está la de organizar el ambiente, de manera que el estudiante alcance los conocimientos necesarios, de acuerdo con sus posibilidades y niveles de desarrollo. Sobre esa base, dentro de las finalidades para este nivel educativo están:

Formar niños y niñas, activos, creativos, reflexivos, críticos e independientes, que sean cada vez más participativos, protagónicos y corresponsables en su actuación en la escuela, familia y comunidad; con sentimientos de amor y respeto en sus diferentes manifestaciones hacia la Patria, sus compañeros(as) y el ambiente, entre otros; también cualidades tales como la de ser responsables, honrados, honestos y solidarios adquiriendo o reafirmando sus hábitos de higiene individual y colectiva...(p. 15)

En atención a la cita anterior, se aprecia como valedera la concepción que la educación debe ocupar un lugar preferencial la formación integral del hombre; esto solo puede ser posible si los postulados teóricos se cristalizan en la acción pedagógica, solo así se podrá disminuir la marcada desventaja social de la infancia.

Es por tal razón que Vezub (2007), considera que la acción pedagógica del docente debe verse con detenido cuidado porque: “han sido ubicados como elementos centrales de los diagnósticos educativos, foco de

intervención privilegiado de las políticas de reforma y de las estrategias destinadas a la elevación de la calidad” (p. 2).

La opinión anterior es válida para el caso de Venezuela, puesto que se han emprendido reformas educativas, que abarcan el ejercicio profesional de la docencia, con la necesidad de profesionales formados a nivel superior y con las competencias necesarias para su desempeño pedagógico.

Por lo que el autor acota que es obligante redefinir el oficio del docente en todos los niveles educativos y en los diferentes sectores donde se desempeña, porque no es lo mismo el docente del medio urbano que tiene a su alcance todos los adelantos tecnológicos, materiales y medios de aprendizaje suficientes, que el del sector rural que tiene, en la mayoría de los casos que enfrentarse a situaciones carenciales para ejercer su misión de educador. En consecuencia, el maestro de primaria promotor de aprendizajes debe, ofrecer al estudiante situaciones para ponga en funcionamiento sus habilidades mentales, lo cual podrá hacer si utiliza el dibujo espontáneo dentro las estrategias que prevé.

b) Organizador del Ambiente de Aprendizaje

Dentro de la acción pedagógica del docente de Educación Primaria, está la organización del ambiente de aprendizaje, por cuanto el ambiente es decisivo para que el estudiante pueda construir el aprendizaje. De tal manera que el docente deberá procurar que en el ambiente se encuentren los medios y recursos imprescindibles, para que los alumnos adquieran nuevos saberes.

A tal efecto, se le otorga gran importancia al ambiente, pues tal y como lo expresa Bronfenbrenner (1987), el entorno social es decisivo para el desarrollo, pues el niño forma parte de un sistema de interacciones que se inician en el hogar, que se amplían cuando entra en contacto con otras personas del ambiente, bien sean miembros de su familia, personas de la comunidad y sobre todo los adultos significativos y compañeros de su misma edad que están en la escuela.

En razón de lo anterior, se debe organizar el escenario pedagógico con espacios ricos en oportunidades para que los aprendices desarrollen un cúmulo de potencialidades, en los cuales los docentes actúan para que se produzca el proceso de construcción del aprendizaje. Esto lo recoge Armas (2004), cuando define al ambiente en los siguientes términos: “Una comunidad dinámica de aprendizaje integrada por el espacio, los materiales, el tiempo y las interacciones que en él se suceden” (p. 18).

Es así como el docente debe organizar el aula en ambientes adecuados para permitir el trabajo tanto individual como en pequeños y grandes grupos, promover el aprendizaje significativo, autónomo y creativo con el fin de potenciar el desarrollo, el pensamiento y el aprendizaje de los educandos.

Por tales circunstancias, que el docente en su acción pedagógica ofrezca un ambiente realmente atractivo en todos los sentidos, en lo humano, en lo físico y en las oportunidades extraescolares que debe brindar; es decir, en cultura, salud, deporte, recreación, artes y oficios; no solamente para los educandos como primeros beneficiarios; sino también para el personal que está y hace vida en la institución y para el entorno social.

Aunado a ello hay que acotar que el ambiente es un elemento importante para que se pueda dar aprendizaje y desarrollo, sobre este aspecto, surge el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1987), quien plantea que el entorno social tiene una influencia directa en la persona que está en desarrollo: el infante y el adolescente; expresa que entre el individuo y el contexto social debe existir una interacción que sea un proceso que genere cambios.

El autor antes citado concibe a los entornos cambiantes como ambientes ecológicos de la persona en desarrollo. Denomina al ambiente ecológico interno como microsistema, por ser el lugar en el cual se suceden las interacciones que influyen en su desarrollo dentro del entorno inmediato; en él están la familia, la escuela, los centros de cuidado infantil, entre otros,

le sigue el nivel intermedio o mesosistema; ahí se dan las interacciones entre los microsistemas; es decir, la escuela con la familia; el personal de la institución con los demás microsistemas, por nombrar algunos; y, por último, el nivel exterior o exosistema, donde se generan los sucesos que ejercen influencia indirecta o directa en el aprendizaje.

Todos los planteamientos antes expuestos dan una idea de la importancia de estructurar el ambiente pedagógico en las escuelas, para que los educandos alcancen niveles potenciales de conocimiento y desarrollo. Si se toma en cuenta que el espacio es uno de los componentes del ambiente, hay que cuidar que reúna los requerimientos para que los alumnos puedan encontrar en él las posibilidades para la construcción de aprendizajes significativos.

Al respecto, Armas (2004). aprecia: “las personas viven y se desarrollan en espacios en los cuales se producen un conjunto de relaciones que se estructuran con gran complejidad” (p. 94). Por tal razón, cuando se enfoca el ambiente como se expresó anteriormente, hay que darle importancia a cada una de sus dimensiones o elementos.

Sobre lo anterior, Iglesias (1996), opina que hay que considerar cuatro dimensiones en atención a lo que es el espacio, cómo se utiliza, cómo y quién lo evalúa y cómo se organiza. En este sentido, la autora aclara que desde el punto de vista escolar hay cuatro dimensiones; la primera es la dimensión temporal, que indica cuándo se utiliza determinado espacio, la segunda se refiere a la dimensión física que tiene que ver con lo que hay y cómo se organiza lo existente, la tercera es la dimensión funcional, que se relaciona con su utilización, es decir, cómo y para que se usa y la última es la dimensión relacional, que se refiere a quiénes y en qué circunstancias utilizan e interactúan en determinado lugar.

Es así como, en las orientaciones que el MPPE (2007), ofrece dentro del la propuesta curricular para el Sistema Educativo hace mención de cómo debe estructurarse el ambiente de aprendizaje e indica áreas de aprendizaje

para cada uno de los grados de Educación Primaria.

Estos aspectos hay que tomarlos en cuenta cuando el docente estructure el ambiente pedagógico, pues a partir de estas especificaciones, podrá distribuir el tiempo, organizar el espacio, prever materiales y recursos y planificar las interacciones que se deben suceder. Por ejemplo, llevarlos al espacio exterior para que observen el paisaje y luego dejar que cada uno haga su propia creación pictórica.

Un aspecto importante dentro de la acción pedagógica del docente es el referido a la calidad de las relaciones que establece con los estudiantes, por cuanto es preciso que considere, tal y como lo señala Kamii (1992), que el alumno y no él es el centro del aprendizaje, pues el protagonista es el niño y el docente es una figura de mucha importancia, que tiene como misión primordial, lograr que los estudiantes, de acuerdo con sus intereses, necesidades, niveles de desarrollo y potencialidades, puedan construir aprendizajes significativos. Por tanto debe ser un docente de alta calidad humana, ubicado dentro de un enfoque humanístico de la educación.

Todo lo anterior resalta la importancia de la acción pedagógica del docente para potenciar las funciones de pensamiento a través del dibujo infantil, por tanto, es útil desarrollar este aspecto dentro del trabajo, pues es el docente en su interacción diaria con los estudiantes quien puede activar funciones cognitivas en los niños, cuando los deja dibujar de forma espontánea.

c) Promotor Social

Una de las competencias pedagógicas del docente es la de ser promotor social porque la escuela, tal y como lo señala Estanga (2010): “Tiene en sus finalidades la formación del individuo para que asuma las transformaciones de la sociedad, capacitarlo en la organización social, productiva, la participación política y consolidar los valores democráticos necesarios para avanzar en el proceso de cambio” (p. 2).

De allí, el papel que desempeña la escuela como eje del proceso educativo en lo que se destaca al docente con una acción pedagógica que le permita ser impulsor de cambios. Sobre tal consideración, el autor opina:

Esta escuela a su vez está inmersa en un espacio geográfico donde conviven sectores poblacionales con necesidades e intereses, así los diferentes actores o miembros de las comunidades pueden recibir sus beneficios y organizarse para lograr mejoras en las mismas y participar por una óptima calidad de educación y de vida (p. 4).

En las expresiones anteriores se deduce que los docentes, son en esencia agentes de cambio, que pueden con su acción pedagógica lograr que la población, a través de los estudiantes, logren mejores modos de vida y se consustancien con su entorno, participando en las mejoras que la comunidad requiere para su desarrollo.

En relación con el docente como promotor social Cipullo (2011), define estas funciones de manea detallada, porque considera que el docente debe ser un promotor desde el punto de vista social y que debe trabajar con los padres, las familias y la comunidad, su definición es la siguiente:

Conoce las técnicas de trabajo comunitario para facilitar la participación y el mejor logro de los objetivos de la Educación Básica. Demuestra una sólida conciencia nacional que implica la jerarquización de valores y una clara concepción de la problemática actual, como base para una participación nacional. Fomenta la participación y cooperación de la comunidad educativa en la identificación y solución de problemas. Promueve una conducta racional en cuanto a la producción y el consumo. Fomenta en los educandos y demás miembros de la comunidad, la formación de hábitos útiles en ámbitos como recreación, higiene, comportamiento social y otros. Hace un buen uso de los servicios sociales en función de los objetivos escolares y comunales. Participa en congresos, seminarios y otras actividades de información y actualización con el fin de mejorar su participación como elemento principal del proceso de aprendizaje y del quehacer comunitario (p. 6)

En consecuencia, visualizado como se expone anteriormente, la acción pedagógica del docente como promotor social, se entiende va más allá de su aula y del recinto escolar, por cuanto debe trabajar con la familia y la

comunidad y se documenta para realizar en forma eficiente su labor comunitaria social. Por ello, Cipulla (2011), delinea en el perfil del docente promotor social lo siguiente:

Interpretar la dinámica social venezolana como un marco de referencia para su acción educativa. Caracterizar la comunidad donde está ubicada la institución, como base para la planificación de acciones tendentes a lograr la integración escuela-comunidad. Participar en la solución de los problemas de la comunidad como acción fundamental para el logro de la integración de la escuela con la comunidad (p. 6)

Por tanto, el perfil anterior, corrobora la necesidad de que el docente acumule competencias que le permitan realizar una acción pedagógica comunitaria para integrar la familia a la escuela para el trabajo conjunto en pro del desarrollo integral de los estudiantes, quienes son el centro de la acción educativa.

d) *Evaluador*

En la acción pedagógica del docente, la evaluación adquiere gran importancia, porque se enmarca en un enfoque constructivo, que según Ruiz (2007), está ubicada en una cuarta generación, según ha evolucionado la práctica evaluativa desde que se consideraba como simple medición de conocimientos adquiridos y estaba bajo la libre decisión del docente.

Hoy se concibe una evaluación de procesos, en ella los estudiantes tienen participación y negocian con el evaluador las formas de cómo se pueden valorar sus aprendizajes; de esta manera dejan de tener una actuación pasiva, para proceder de manera activa, tanto en lo cognitivo, como en lo afectivo y procedimental.

Sobre la evaluación, el MPPE (2007), expone que los resultados del proceso evaluativo permiten determinar el nivel desempeño alcanzado, mediante la demostración del dominio de los conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales; así como el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes, y valores logrados en los procesos de enseñanza y

aprendizaje.

En esta concepción se aprecia al estudiante como ser integral, único, indivisible que se expresa en su actuación como un todo. Por tanto, no se puede evaluar bajo la consideración de un aspecto o componente de su personalidad, ni valorar cada aspecto de manera individual, ni siquiera la suma de todos y cada uno de ellos, porque según señala el MPEE (2007): “el ser humano es una unidad integral” (p. 58) y así debe ser el carácter de la evaluación.

En cuanto al dibujo infantil, es preciso, que sea valorado por el docente como una creación, que es el resultado de lo que quiere expresar, sus experiencias, sentimientos y posibilidades cognitivas, por lo que nunca podrá medirse lo que realizó, no mucho menos valorarlo de acuerdo con los modelos preconcebidos del docente.

Desde los aspectos descritos, cuando se hace referencia al dibujo espontáneo infantil para potenciar las funciones de pensamiento, el docente en su acción pedagógica deberá prever cuándo los estudiantes van a realizar sus dibujos de manera libre, sin interrupciones ni direcciones.

También, deberá disponer de diferentes materiales y recursos pictóricos, para que los estudiantes puedan hacer su selección de acuerdo con sus intencionalidades como dibujantes y su creatividad. Igualmente, deberá conocer para qué sirve cada uno de los materiales y qué función desempeña dentro de la actividad que se planificó; así como la utilización que los niños hacen de cada uno de los materiales.

Pensamiento Infantil

El pensamiento, como actividad creada por la mente, conduce a la formación de ideas, las cuales se representan de diversas maneras, bien sea a través de la imaginación, por imágenes mentales, el lenguaje, según Sanz (2013), el proceso de pensamiento es: “Un medio de planificar la acción y de superar los obstáculos entre lo que hay y lo que se proyecta” (p. 18), es

decir, es una acción planificada, del aquí al ahora, dirigida al después.

El autor explica que en la definición de orden teórico: "El pensamiento es aquello que se trae a la realidad por medio de la actividad intelectual" (p. 3). Por tanto, es un producto elaborado a nivel mental, con la posibilidad de aparecer por medio de procesos racionales del intelecto o también, por abstracciones de la imaginación. Vallejo (2006), define el pensamiento como "Imágenes, ensoñaciones o esa voz interior que nos acompaña durante el día y en la noche en forma de sueños" (p. 46).

En este sentido, el pensamiento está estructurado por patrones cognitivos que son la plataforma mental sobre el que se conceptúa la experiencia o la realidad. De tal manera, de acuerdo con su intencionalidad el pensamiento, puede ser deductivo, inductivo, analítico, creativo, instintivo, sistémico, crítico, interrogativo o social.

Es importante señalar que en los niños el pensamiento evoluciona para poder llegar a la abstracción reflexiva; de acuerdo con Silva (2014), va desde una abstracción simple a una abstracta; la primera es la que se realiza sobre las propiedades observables que están en los objetos y las personas, su origen reside fuera del propio sujeto que conoce; se produce para la construcción del conocimiento físico y permite establecer los atributos, características y propiedades de los objetos. Esta abstracción la realizan los niños menores de doce años y se da por etapas, como las que se señalaron anteriormente (sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas).

En cuanto a la abstracción abstracta, compleja o reflexiva, Silva (2014), señala que en ella hay creación e introducción de relaciones entre los objetos, se realiza para la construcción del conocimiento lógico-matemático, permite comparar objetos, establecer semejanzas y diferencias de acuerdo con los atributos de los mismos y para determinar correspondencias y efectuar ordenamientos lógicos.

Para Ríos (1999), cuando el niño aprende pone en ejecución diversos procesos de pensamiento, que están en relación con el tipo de abstracciones

que realiza. Si las abstracciones son simples, en las cuales no se establecen relaciones sino que se aprecian los atributos de la cosa u objeto que se conoce, se ponen en funcionamiento procesos cognitivos básicos de observación, memorización, definición, análisis, capacidad de síntesis, comparación, clasificación e inferencia.

En cambio, si se es capaz de establecer abstracciones complejas, a través de relaciones entre los objetos, se ponen en acción procesos cognitivos de alto nivel; también, llamados superiores; estos son: toma de decisiones, creatividad y resolución de problemas.

La razón de haber incluido al pensamiento infantil, obedece a la necesidad de que el docente desarrolle su acción pedagógica, con conocimiento de estos procesos, para poder entender al dibujo que realiza el niño como una creación que traduce su pensamiento, le facilita expresar lo que vive y siente, de acuerdo con sus niveles de desarrollo.

Un planteamiento importante lo presentó De Bono (1986), cuando participó en los programas para el desarrollo de la inteligencia, propuestos por el Ministerio de Educación, el autor diseñó: "Aprender a Pensar", porque consideraba que era necesario crear nuevos modelos para que los estudiantes pudieran hacer uso óptimo de la información que les llega.

El autor habla de pensamiento lateral que es complementario al pensamiento lógico; considera que el pensamiento lateral, pues la función de éste es la reestructuración (perspicacia) de los modelos de conceptos para crear nuevos, por los que: "Se requiere la habilidad de ambos pensamientos" (p. 17). Es decir, el niño aplica su pensamiento lógico y a través de su pensamiento lateral, transforma y reestructura lo que ha construido en él.

Presentar lo relativo al pensamiento infantil, tiene su razón en este trabajo, pues sobre la base de lo antes expuesto, se generarán los fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo, lo cual es el objetivo general de este trabajo; es decir,

esta explicación es de fundamental importancia pues trata del tema conceptual esencial de la investigación.

Teorías del Aprendizaje

El estudio considera de significativa importancia reivindicar en la labor pedagógica a las teorías psicológicas que sustentan al aprendizaje, al potenciar las funciones del pensamiento infantil, con la acción pedagógica de utilizar el dibujo espontáneo, para contribuir a promover que los niños y las niñas, representen sus ideas sobre lo real y sus objetos. En consecuencia, además del conductismo, el constructivismo pedagógico, se asigna fundamental valor exponer las razones que justifican reivindicar a los aportes de la Teoría de Jean Piaget, la Teoría de David Ausubel y la Teoría de las Inteligencias Múltiples -IM-

Igualmente, es relevante colocar en el primer plano a estos conocimientos pues garantizan el logro de un aprendizaje fomentador de la iniciativa, la originalidad y la creatividad, con el acto de dibujar en forma natural y de acuerdo a los criterios personales de los niños y las niñas. Por tanto de allí lo apreciable de reconocer los fundamentos teóricos enunciados en el conteo de la presente investigación.

Es necesario valorar los planteamientos del conductismo, hasta llegar al constructivismo pedagógico, pues facilitan la explicación de cómo la acción pedagógica del docente, ha sido orientada desde sus fundamentos, desde la concepción conductista hacia la constructivista; sobre esa base, se podrá lograr que los niños construyan aprendizajes, cuando activan su pensamiento al dibujar de forma espontánea e igualmente, resaltar la importancia de las Inteligencias Múltiples en ese propósito.

El conductismo

Una razón de peso para considerar la importancia de los fundamentos teóricos y metodológicos del conductismo, obedece a la importancia

asignada por los docentes en la Educación Primaria, como evidencia de los efectos curriculares planteados en las reformas realizadas durante los años sesenta y setenta del siglo XX, en América Latina y el Caribe, como gestión de la modernización de la educación, desde las exigencias de la Organización de Estados Americanos (OEA). Eso significa reconocer este uso didáctico, como base explicativa para impulsar el salto epistémico hacia el pensamiento libre, crítico y constructivo en los estudiantes.

El conductismo clásico, tradicional, en explicación de Silva (2014), consideraba al aprendizaje desde el punto de vista mecanicista, su conocida fórmula E – R (estímulo – respuesta), fue acogido por los educadores para enseñar a los infantes a través de la estimulación con prácticas en las que lo importante era el resultado final.

Por ejemplo cuando se trataba del dibujo infantil, se consideraba bueno si la reproducción que hacía el niño respondía a lo que el maestro esperaba, si se acercaba a la realidad, sin importar otras cuestiones, como son los sentimientos, lo que el niño expresaba, ni las funciones cognitivas comprometidas en su creación.

Luego, el conductismo tradicional, evolucionó hacia un aprendizaje social, en donde, según la citada autora: “La esencia de la enseñanza, iniciada por escuela nueva o activa de John Dewey, era la experiencia y la actividad, de acuerdo con áreas de aprendizaje y no por un currículo rígido, era la esencia de la enseñanza” (p. 8); en Venezuela, muchas de las escuelas primarias seguían los postulados de la escuela activa.

El conductismo es un enfoque que sigue los principios del método experimental, por cuanto desarrolla un método práctico, mecanicista, que conduce a un pragmatismo, revelado en la forma cómo en la escuela conductista se conduce el aprendizaje de los alumnos. Todos estos enfoques se pueden ubicar como mecanicistas, señalan la importancia del estímulo para el logro de una respuesta.

También, dentro del conductismo se ubica Clark Hull; quien de

acuerdo con Itriago (2002), parte de las premisas de la importancia de Ika recompensa como requisito indispensable para el aprendizaje. Itriago explica se trata de una teoría hipotético-deductiva a partir del principio de condicionamiento clásico: “con la misma sistematización lógica y matemática de las ciencias físicas” (p. 18).

Por lo que se pueden realizar predicciones sobre los aspectos cuantitativos del comportamiento humano. Hull en su obra *Principles of Behavior System*, hace una revisión de su teoría y la postula menos sistémica, aun cuando sigue el método experimental.

Posteriormente, el conductismo clásico evolucionó y dio paso a tendencias más dinámicas y menos mecanicistas; de acuerdo con De Novi (1984), el filósofo norteamericano John Dewey (1859-1952), quien fue además psicólogo y educador estadounidense, le dio auge a esta tendencia y se le tiene como el creador de la escuela activa, que tuvo gran acogida a principios del pasado siglo XX.

En Venezuela, de acuerdo con lo que reseña De Novi (1984), las escuelas Experimentales Artigas y Venezuela, adoptaron la escuela activa en su enseñanza. En ellas se pasó de la educación monótona, que colocaba al estudiante a hacer por el mero hecho de mantenerlo activo; en ello se vislumbra ya una orientación hacia el aprendizaje significativo. En la escuela activa, también llamada escuela nueva, el énfasis estaba en lo práctico y su pretensión era demostrar cómo lo filosófico puede estar presente en los asuntos de la vida diaria.

Igualmente, en la evolución del conductismo clásico hacia el aprendizaje social, está la teoría de Albert Bandura, quien es un psicólogo que de acuerdo con De Novi (1984), dio aportes a los programas para el desarrollo de la inteligencia que se desarrollaban en el país. Bandura (2002), le da importancia a los procesos cognitivos como mediadores entre el ambiente y el comportamiento humano.

Es decir, no solamente es necesaria la experiencia, pues es preciso

que la persona actúe y accione en el ambiente y que haya un modelaje, pues en su accionar, los aprendices imitan lo hecho por los otros e incluso, lo realizado por ellos mismo.

En este sentido, hay un aprendizaje a través del autocontrol y la observación. Sobre este aspecto, el MED (2005), señala que: “Bandura, más recientemente incorpora en su modelo de desarrollo y aprendizaje, el comportamiento, la persona y el entorno actuando en forma interactiva, lo que denomina un determinismo recíproco” (p. 46). Igualmente, indica que este autor, expone la necesidad de analizar los medios de comunicación y su influencia en los procesos cognitivos, pues ellos orientan el modelaje social.

A partir de mediados del siglo XX se consolida la perspectiva cognoscitivista, relacionada con los procesos de desarrollo del pensamiento. Tiene la característica de ver a las personas como seres activos. Esta postura hace mayor énfasis en el cambio cualitativo (cambios en la manera de pensar en las diversas edades) que en los cambios cuantitativos. Sus teóricos se interesan en averiguar cómo los cambios en el comportamiento reflejan cambios en el pensamiento. Afirman que el hombre es un hacedor que construye su propio mundo durante toda la vida.

En la teoría cognoscitivista, se ubica la corriente constructivista, iniciada por Piaget (1970), quien señaló que el conocimiento se construye a través de la interacción entre el sujeto y el objeto por conocer; también, dentro de este enfoque se ubica a Ausubel (1995), con su teoría sobre el aprendizaje significativo; estas posturas constructivistas plantean un tipo de propuesta teórica organicista; el enfoque piagetano habla del equilibrio cognitivo entre los procesos de asimilación y acomodación; y, Ausubel (1995), del aprendizaje con sentido significativo de lo conocido.

En consecuencia abordar el enfoque conductista desde las posturas tradicionales hasta el conductismo menos mecanicista, facilita la comprensión de por qué el docente en su acción pedagógica pretende activar el pensamiento cuando dirige el dibujo que el niño realiza y no se

ubica en una postura constructiva, como la actual, que explica cómo el maestro puede activar los procesos de pensamiento cuando permite el dibujo espontáneo.

La Teoría de Jean Piaget

La Educación desde los últimos años del siglo pasado ha recibido influencia decisiva de la teoría genético-cognitiva del biólogo suizo Jean Piaget, tanto es así que la psicología y la pedagogía hicieron suyos los hallazgos de este investigador, quien en 1969 desarrolló toda una investigación que demuestra que la inteligencia es una adaptación, que en su primer momento es una adaptación biológica.

Piaget (1978), considera que se construye el conocimiento a través de una indisociable interacción entre la experiencia real y la razón. La teoría genético-cognitiva estudia la estructura interna del organismo en los procesos de aprendizaje, su génesis y su funcionamiento. Por lo que esta importante corriente del pensamiento también es estructuralista-constructivista.

Los procesos cognitivos de acuerdo con Piaget (1975), adquieren nuevas dimensiones, en ellos, la percepción, la representación simbólica y la imaginación, llevan consigo un componente de actividad física, fisiológica o mental, porque en el aprendizaje hay una participación activa del sujeto que aprende, desde el saber construido en la etapa sensomotriz, como en las etapas preoperacionales, de operaciones concretas, hasta llegar al de las operaciones formales, con el tránsito de abstracciones simples, hasta las abstracciones complejas del pensamiento reflexivo.

Para Piaget (1978), el conocimiento es algo que se tiene que construir. El conocimiento no se recibe de forma pasiva, se construye de forma activa, de adentro hacia afuera. Es un proceso que se da en seres vivos y activos; es una forma de actividad en la cual están implícitas tanto la actividad mental, como la física y emocional.

En la teoría piagetana el desarrollo evolutivo tiene una dirección unitaria, con un orden. Se parte de una concepción en la cual se sostiene que el pensamiento y la inteligencia son procesos cognoscitivos humanos con base en un substrato orgánico-biológico determinado y como tal se desarrollan paralelamente con ciertos aspectos de la maduración y el crecimiento biológico, aunque conservan sus particularidades conductuales y psicológicas. Piaget (1975), asevera que en el proceso de conocer, existen dos funciones invariables: la asimilación y acomodación, las cuales guían todo el desarrollo en forma organizada.

Por lo anterior, lo que la persona realiza, lo hace casi siempre de manera naturalmente bien organizada; de igual modo, lo que aprende o llega a aprender sucede en un proceso de adaptación con su propio medio ambiente; es evidente que la organización y la adaptación, como propiedades funcionales básicas de la materia viviente, se conectan estrechamente con el desarrollo de los procesos cognoscitivos.

En los primeros años de vida la inteligencia es sensoriomotriz, los esquemas cognoscitivos son motores, perceptuales o perceptivo-motores; en luego se van desarrollando esquemas de representación, ideas, símbolos, imágenes o palabras, en un proceso en el cual los esquemas se hacen más complejos y variados hasta llegar a la inteligencia lógica abstracta.

El contenido del aprendizaje, según Piaget (1970), se organiza en esquemas de conocimiento que presentan diferentes niveles de complejidad. Los períodos caracteriza el desarrollo, se corresponden con tipos de inteligencia o estructuras cognitivas. El primero es el sensorio-motriz, es una inteligencia de tipo práctico. En él lactante aprende a diferenciarse a sí mismo del ambiente que lo rodea; se extiende desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años.

El aprendizaje se produce a través de las percepciones del medio, a través de los sentidos. Manejo de objetos y acciones motoras. El conocimiento se produce por la acción directa (succión, prensión, movimiento

corporal...), coordinación de movimientos físicos. Luego, se va mejorando la coordinación sensorial y se construyen las nociones de intencionalidad de la acción, causalidad y permanencia del objeto

El segundo período es el denominado por Piaget (1975), como preoperatorio, va de los dos años a los seis o siete años, aproximadamente, ahora se evidencia en el niño el uso de símbolos y la adquisición de la lengua. Se destaca el egocentrismo, la irreversibilidad y la centración de pensamiento y la sujeción a la percepción, el niño ve el mundo desde su propio punto de vista, el autor denomina a este período preoperatorio como intuitivo, pues el niño se deja llevar por su experiencia sensorial.

Es decir, como consecuencia de la permanencia del objeto, aparece la función simbólica que permite el surgimiento del pensamiento y el lenguaje. La acción directa se combina con la acción simbólica que es la habilidad para representar la acción mediante el pensamiento y el lenguaje prelógico. Esto permite actuar a nivel mental sobre el medio. Esta etapa es una inteligencia simbólica.

El tercer período que señala Piaget (1975), es el de operaciones concretas; los niños dominan, en situaciones concretas, las operaciones lógicas como la reversibilidad, la clasificación y la creación de ordenaciones jerárquicas. Va superando los impedimentos de la etapa anterior como la irreversibilidad, el egocentrismo y la centración, para dar paso a la conservación, seriación, clasificación que dan origen al razonamiento lógico, pero es un pensamiento lógico limitado a la realidad física; es decir, es una inteligencia concreta.

El cuarto y último período que identifica Piaget (1975), es el de operaciones formales o lógicas, aproximadamente a partir de los doce años de edad. En él ocurre la transición al pensamiento abstracto, a la capacidad para comprobar hipótesis mentalmente, el niño adquiere la habilidad para pensar más allá de la realidad concreta, pues la realidad es ahora un subconjunto para pensar y ahora también es capaz de entender

abstracciones simbólicas. Es una inteligencia lógica.

Hay que destacar que dentro de la teoría piagetana, en cuanto a lo que tiene que ver con este trabajo para estructurar enfoques teóricos y prácticos sobre el dibujo infantil, se pone de relevo la importancia de la función representativa, que para Silva (2014), es uno de los logros más significativos e importantes de la inteligencia humana; se refiere a la capacidad y habilidad para representar las cosas del mundo: “surge en el período preoperacional, en el cual el niño ya logra la habilidad de representar mentalmente objetos que no tiene presentes, es decir, tiene la capacidad de pensar” (p. 25).

Anteriormente, en la etapa sensoriomotora, el objeto sólo existe para el niño cuando lo tiene presente. Se puede entonces, concluir, que la representación es la imagen interiorizada del mundo exterior

La representación, de acuerdo con Piaget (1978), surge por la función simbólica que es la que permite la representación de la realidad (objetos o acontecimientos) a través de significantes distintos de la cosa significada y es el hecho más decisivo en la evolución mental. A través de la representación el infante se puede alejar de la acción en el tiempo y en el espacio; así como de los límites del campo perceptivo; puede evocar objetos y acontecimientos pasados y anticipar objetos, hechos y acontecimientos futuros.

La representación, de acuerdo con el autor anterior, se da por niveles, de manera progresiva. En el período sensoriomotor, no se puede hablar propiamente de representación, pues es a nivel de objeto; el niño necesita relacionarse en forma directa con el objeto y utilizar formas simples de imitación; primero con el modelo presente, luego hace imitaciones simples. Tampoco a principios del período preoperatorio hay una representación total, por cuanto el niño reconoce el objeto total a través de una de sus partes o de un efecto producido por él; es una representación a nivel de señal o de índice.

Posteriormente, a partir de la función simbólica, hay representación a nivel simbólico; lo hace a través de acciones u objetos que tienen una relación o semejanza con la realidad representada. Piaget (1978), llama imágenes a las imitaciones que llegan a interiorizarse y son los verdaderos primeros significantes; los significados son todos los objetos o situaciones que son imitados, las acciones tienen un parecido con el objeto real, pero son distintas.

El último nivel representativo es la representación a nivel de signo, ahora se representa, según la explicación de Piaget (1978), a través de signos arbitrarios compartidos por la sociedad y que no tienen ninguna semejanza con lo que representa; se realiza a través de la utilización del lenguaje.

Es el modo de representación más complejo y más abstracto, pues en este nivel los símbolos que se emplean no tienen ninguna relación ni parecido con los objetos o situaciones a las cuales representan. Los signos, según refiere el autor, forman una conducta interindividual constituida por significantes. Es decir, los signos son significantes que representan a los significados. El lenguaje permite la evocación verbal de los objetos o hechos no actuales.

De tal manera, que los niños y las niñas de la Educación Primaria, pueden, de acuerdo con sus edades y niveles de desarrollo, realizar en sus dibujos representaciones simbólicas o de signo; también, de acuerdo con lo que deseen representar y la intencionalidad de sus creaciones.

El lenguaje es una adquisición muy importante en la construcción de la función simbólica; pues, a diferencia de los otros niveles de representación, los cuales son construidos por el individuo a medida de sus necesidades; el lenguaje ya está elaborado socialmente por completo y contiene un conjunto de instrumentos cognoscitivos, como son las relaciones, las clasificaciones, las seriaciones, que están al servicio del pensamiento. El signo es colectivo, a diferencia del símbolo que es individual, pues un gran grupo de personas lo

comparten socialmente.

También, para este trabajo es importante hacer referencia a la evolución que según Piaget (1978), tiene el dibujo infantil. El autor señala que la primera fase es el garabateo en el desarrollo del dibujo se ubica a finales del período sensoriomotor. Al principio el niño garabatea sin ninguna intención de representar, sólo realiza movimientos con el lápiz o creyón o a su manera, imita el acto de escribir o de dibujar de los adultos. A veces encuentra alguna semejanza entre sus garabatos y la realidad; es entonces, cuando le asigna nombre, pero cuando inició su garabateo no tenía ninguna intención ni ningún plan determinado.

Luego, según el autor anterior, viene una fase de dibujo simbólico, que sucede en el período preoperatorio; el niño representa la realidad en forma simbólica; al inicio su representación gráfica no se parece a la realidad que desea representar, pero su dibujo tiene ya una intención o un plan, pues se sienta a dibujar y lo hace, aun cuando su resultado no tenga nada que ver con el objeto deseaba dibujar. A medida que avanza, dibuja todo lo que sabe del objeto o la situación y es frecuente apreciar en sus dibujos la misma imagen vista desde diferentes planos (perfil, frente, espalda). El dibujo simbólico es una representación libremente interpretativa de la realidad.

La tercera fase que marca Piaget (1978), es la de Imagen visual; en ella el niño reproduce la realidad tal como la ve en la práctica, esta necesidad se hace cada vez más intensa, se da en la entrada del período de operaciones concretas y se consolida en el período de operaciones formales, cuando dibuja de acuerdo con su intencionalidad y su plan determinado.

Se puede deducir que el dibujo en el niño corresponde a un modelo de representación bidimensional, en el cual representa a través de formas planas con dos dimensiones: dibujo, pinturas. El dibujo es en un principio una situación intermedia entre el juego y la imagen mental. Para Piaget (1978), es la representación gráfica de las funciones de representación, que también puede hacerse a través de modelos tridimensionales, cuando la

representación se hace en tres dimensiones, como son los modelados o las construcciones.

La teoría piagetana, necesariamente hay que tomarla en cuenta cuando se habla de dibujo infantil, pues hay que estar claros en cómo crece, se desarrolla, aprende y piensa un niño y qué debe esperar el docente en cada período de su evolución, de manera de no violentar procesos y respetar sus producciones pictóricas, en atención a sus procesos de pensamiento; por eso, constituye una teoría que enriquece y da aportes significativos a este estudio, pues con este enfoque el docente va a comprender qué y por qué el educando realiza determinado dibujo.

En consecuencia, si se interpreta lo que Piaget (1978), explica sobre la evolución del dibujo, no se caerá en el error de evaluar las producciones del niño, de acuerdo con los criterios del adulto, sino que se entenderá por qué un estudiante lo realiza de una manera y otro lo hace diferente, pues cada uno estará en un nivel evolutivo diferente y así serán sus elaboraciones, que hay que valorar y respetar.

Es decir, el docente en su acción pedagógica, deberá aceptar las producciones que el estudiante realiza cuando dibuja de manera espontánea, por cuanto cada uno lo realizará de acuerdo con el desarrollo de su pensamiento. En definitiva, la teoría piagetana permite explicarse las etapas por las cuales el niño transita en la evolución del dibujo, lo cual debe conocer el docente para realizar una acción pedagógica que potencie pensamiento infantil con el dibujo espontáneo.

Constructivismo Pedagógico

Los estudios psicológicos sobre el constructivismo, se hicieron sentir en el campo educativo, durante los años noventa del siglo XX, como resultado de los investigadores que elaboraron propuestas pedagógicas desde los fundamentos epistemológicos constructivistas de Jean Piaget. Al respecto, Calero (2009), señala que se trata de una perspectiva cognoscitivista de las

modernas teorías psicológicas del aprendizaje, que por una parte: "...pueden ayudar a los profesores a estructurar más eficazmente las situaciones de aprendizaje" (p. 14);

Por la otra, "...puede hacer que los alumnos conozcan en qué consiste la tarea de aprender, de modo que tengan mayor control sobre sus propios procesos de aprendizaje y puedan planificar sus actividades de estudio" (p. 14). Por tanto, en este enfoque el estudiante no es un mero receptor de información, sino que participa activamente en la construcción de sus saberes.

En opinión de Calero (2007), el constructivismo pedagógico es diferencial, por lo que el maestro debe atender a los niveles de desarrollo de cada estudiante, en consecuencia, no es lo mismo planificar estrategias cuando los niños están en un nivel de desarrollo que corresponde a las operaciones concretas, que cuando puede ya realizar abstracciones lógicas, lo cual debe ocurrir alrededor de los doce años, pero con variaciones entre uno y otro niño.

Al respecto, Calero (2007), expresa que: "Por ser una pedagogía integralista, debe atender el desarrollo de competencias, incidiendo en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, para facilitar el logro de mejores aprendizajes" (p. 32). Es decir tratar de globalizar los aprendizajes para que se aprenda mejor.

Igualmente, el constructivismo pedagógico se centra en el estudiante, Kamii (1992), aprecia que hay que enfocarse en el alumno, pues en este enfoque el docente es uno más del grupo, que comparte saberes, propicia situaciones de aprendizaje para que la construcción de conocimientos sea significativa, esta autora propicia una teoría que da autonomía al estudiante, recalca la necesidad de enseñarlos a ser independientes y curiosos.

Así como de fomentar interacción con los otros, en relaciones de calidad entre ellos y con quien enseña; también, resalta la conveniencia de relacionar las actividades de aprendizaje con las actividades lúdicas, animar

a los participantes a dar respuestas y aceptar como válidas tanto las que aprecia como equivocadas, como las correctas, adaptar los métodos de enseñanza a los contenidos enseñados, enseñar tanto los contenidos como los procesos.

La postura teórica, de Kamii (1992), se inserta en el constructivismo pedagógico, en ella se le da gran importancia a la interrelación social en pequeños grupos de trabajo, pues incentiva el proceso de pensamiento, al dar oportunidad de plantear sus respuestas, confrontarlas, intercambiar opiniones; asevera que si los integrantes de un grupo discuten durante suficiente tiempo, necesariamente construirán la verdad, sin ninguna interferencia del docente, a menos que sea para facilitar el proceso de razonamiento; esto los lleva también a la construcción de su moralidad, pues se aprende a trabajar juntos, a respetar las ideas de los demás, acogerse a la opinión de la mayoría y ayudarse mutuamente.

En su teoría Kamii (1992), afirma que se debe alentar a los estudiantes a ser activos, no sólo físicamente sino mental y emocionalmente; se debe procurar la observación, la curiosidad para descifrar sus problemas, con iniciativas, críticas y así poder establecer relaciones entre las cosas y situaciones, pues con ello se les ayuda a tener confianza en sí mismos y en sus propias habilidades para analizar y resolver problemas.

De tal manera, los planteamientos del enfoque teórico de Kamii (1992), en cuanto a sus contenidos, principios y estrategias metodológicas, así como sus explicaciones sobre los procesos a través de los cuales se conoce, aprende y piensa; su didáctica de procesos, es oportuna para estimular el pensamiento a través del dibujo espontáneo para poder lograr la construcción de saberes, de acuerdo con las diferencias propias de cada uno y sus niveles de desarrollo, porque ofrece la posibilidad de construcción de los aprendizajes sin instrucción intelectual directa, sino de una manera libre y autónoma.

Esta postura teórica resulta válida para generar fundamentos teóricos

para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo, por cuanto lo referido a autonomía, reducción del poder del adulto, el trabajo en grupo, son interesantes para que el docente asuma una acción pedagógica que facilite en los estudiantes la construcción de conocimientos.

También, es conveniente hacer referencia a autores como Piaget (1978), y a Ausubel (1995), el primero porque en su teoría explica cómo evoluciona el dibujo infantil en el niño, lo cual debe ser manejado por los docentes de Educación Primaria para poder suscitar en sus alumnos de diferentes grados, las situaciones de aprendizaje que los conduzcan a dibujar y a utilizar las funciones de pensamiento; el segundo, porque plantea lo relativo al aprendizaje significativo, lo que es importante dentro de las estrategias que el docente debe presentar para que los estudiantes activen sus funciones cognitivas cuando dibujan de manera espontánea.

Es necesario resaltar que incluir en la investigación lo referido al constructivismo pedagógico, refuerza la postura del investigador en cuanto a que la acción pedagógica del docente puede potenciar las funciones del pensamiento, cuando deja que el niño dibuje de manera libre y espontánea, de lo contrario, dibujará lo que otro quiere y piensa, sin que haya en ello ningún esfuerzo mental diferente a la memorización o reproducción de lo indicado desde afuera.

Teoría de David Ausubel

La Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1995), expone que el aprendizaje debe ser de contenido con sentido, por lo cual para que el aprendizaje se produzca, debe estar relacionado con lo que los niños ya saben, necesitan conocer, está dentro de sus intereses, lo quieren aprender y son capaces de hacerlo, según el autor, el aprendizaje de contenido significativo es el que es con sentido y se produce a través de la incorporación del conocimiento de manera substancial a los conocimientos

previos, que existen en la estructura mental del aprendiz, por lo que facilitan la inserción de nuevos contenidos.

Es por tal razón que el docente debe indagar qué conocen y saben los estudiantes sobre lo que va a presentar para que aprendan. En su teoría, Ausubel (1995), explica el concepto de aprendizaje receptivo, este tipo de Aprendizaje aun cuando está predeterminado, es activo para el aprendiz; lo establece el docente o el mediador, porque selecciona contenidos, estructura el material y escoge los medios, pero el niño actúa para apropiarse del conocimiento, pues el aprendizaje receptivo no es, de ninguna manera, pasivo y sus productos son eficaces, pues según el autor, ahorran tiempo al aprendiz y técnicamente son más organizados.

Para Ausubel (1995), la estructura cognoscitiva está conformada por un conjunto organizado de ideas que previamente existen en el aprendiz y en el funcionamiento de su pensamiento, en su proceso, depende de la interrelación de tres variables inferidas, la primera la denomina Inclusión por Subsunción, la define como una estrategia cognitiva que permite abordar nuevos conocimientos específicos o subordinables, sobre la base en aprendizajes anteriores que se han establecido y son ya de carácter más genéricos.

El autor explica que es como si lo ya conocido sirviese de plataforma para el anclaje de los nuevos aprendizajes. Si no existiese esa plataforma dada por los contenidos ya aprendidos no pudiera darse el anclaje de los nuevos contenidos y el aprendizaje se daría en el vacío, en forma mecánica y de memoria.

En el planteamiento anterior está la progresión, que tiene que ver con la organización del nuevo contenido a través de su incorporación a un tema o base de fondo común, así se facilita su integración a conocimientos previamente existentes, lo que se da de manera progresiva y en sucesión.

La segunda variable se denomina Disponibilidad de Subsuntores, por cuanto la incorporación de los nuevos conocimientos se posibilita cuando hay

suficientes subsuntores, esto va a permitir un mejor anclaje. La tercera variable es la Discriminabilidad, factor que afecta a la retención, pues es necesaria la discriminabilidad entre los nuevos contenidos y los conceptos previos; cuando son similares los subsuntores se apropian del nuevo contenido y lo unen a ellos, cuando son discriminables, los nuevos contenidos tienen valor para la memoria a largo plazo.

Es así como no hay una apropiación del conocimiento de manera automática, sino que el nuevo contenido se aprende si hay la decisión de hacerlo porque ya hay previamente un saber. De tal manera, la teoría de Ausubel (1995), es importante dentro de la investigación sobre la acción pedagógica del docente para potenciar las funciones del pensamiento infantil a través del dibujo espontáneo, por cuanto se deben presentar situaciones de aprendizaje en las cuales los niños puedan de manera espontánea dibujar, seleccionar lo que desean, pues para ellos tiene sentido hacerlo; además, no sienten la presión de la imposición..

Esta teoría respalda la posición que se asume en esta investigación, en cuanto a que el docente debe dejar que los niños dibujen libremente, pues cuando lo hacen expresan su pensamiento sobre la realidad, la cual es significativa en la medida que hayan tenido experiencia y saberes previos que traducir en sus creaciones; de ahí la importancia de considerarla dentro de este estudio que tiene como objetivo generar fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo

La Teoría de las Inteligencias Múltiples -IM-

De reciente data, se ha propuesto en el mejoramiento de la calidad del aprendizaje, el estudio de la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Estos han sido promovidos como fundamentos para innovar la formación educativa de los niños y las niñas. Por tanto, en la Educación Primaria, en Venezuela, se han postula como finalidad, para la formación integral de los estudiantes, al

asumir la importancia de las artes en sus diferentes manifestaciones, en los procesos de aprendizaje. Por lo que el MPE (2007), en el currículo para este nivel, presenta como núcleo de contenido a la música y las artes y en éste último a sus elementos de expresión que corresponden al dibujo.

Para Acevedo (1990), el dibujo es una composición pictórica que incluye varios elementos, como son el color, la línea, la textura, el ritmo, el valor, los matices; esto se puede visualizar en el currículo que el MPPE (2007) establece para el nivel de Educación Primaria, contenidos dentro del área de: “La música y las artes como medio de expresión y comunicación de las culturas” (p. 104), en ella enumera los elementos de expresión de las artes, como la línea, color, valor y textura.

Es así que dejar dibujar de manera espontánea al niño está dentro de lo que estipula el currículo como contenido cuando señala: “Libre expresión de experiencias artísticas” (p. 104). Razón por la cual es oportuna la inclusión de esto dentro del trabajo, porque es una demostración, que se requiere que el infante posea libertad para poder expresarse de manera espontánea a través del dibujo; por lo que en la acción pedagógica del docente de Educación Primaria puede potenciar el pensamiento infantil a través del dibujo espontáneo.

El concepto de inteligencia se ha ido conceptuando de diferentes manera, para Gomis (2007), esto es producto de: “...los cambios sociales, científicos y culturales ocurridos a lo largo de la historia adquiriendo nuevos significados, connotaciones y matices” (p. 26). En la época antigua el inteligente era quien poseía más sabiduría, adquirida a lo largo de su vida, experiencias, conocimientos prácticos de: “...la leyes, las relaciones humanas, oficios o actividades diversas de la sociedad en la que vivía” (p. 26). Por eso era respetado y distinguido en su grupo social, sobre todo, los que tenían más edad. La persona inteligente era quien tenía más saberes, tanto en el campo lingüístico, como de las matemáticas y las leyes científicas.

Esa noción se fue cambiando y luego la inteligencia era asociada a lo genético, por lo que se nacía con una inteligencia específica, por ejemplo, hacia la música o hacia las artes, por nombrar dos campos del saber; se era inteligente porque se nacía inteligente y en muchos casos se consideraba que pocas personas poseían el don de la inteligencia, por lo que la mayoría no era talentosa y esta facultad del ser humano era medible.

Hoy en día se habla de la inteligencia como algo integral y global. Para Fraga (2009), el desarrollo humano integra todos los elementos necesarios, señala: “un ser humano pasa lentamente, pero con seguridad de un estado cognitivo y de habilidades simples, a un estado superior más complejo, en el cual manifieste sus destrezas cognitivas, emocionales, corporales, lingüísticas, musicales, naturalistas y espirituales” (p.10).

Es así como Gardner (1993), a través de las investigaciones realizadas con su equipo en la Universidad de Harvard, en Cambridge, Massachusetts, ha identificado hasta ahora a ocho tipos de inteligencia; sostiene que todos los seres humanos las poseen en mayor o menor medida; estas inteligencias las denomina lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, intrapersonal, interpersonal, naturalista y corporal-kinestésica, adelante se explicará en detalles cada una; en los estudios realizados en los últimos años han incluido a la inteligencia existencial.

También es importante comentar a Fraga (2009), quien acota: “La inteligencia era vista hasta finales de la década de 1980, como un don que poseían unos pocos individuos, en niveles tan altos que eran definidos como genios o talentos, y requerían de un trato educativo especial” (p.10). En cambio hoy, los estudios antes mencionados, dan explicaciones de cómo la inteligencia es desarrollable en cada persona, de acuerdo con sus potencialidades personales.

Fraga (2009), asevera que las más recientes investigaciones en el área de las neurociencias indican que: “el cerebro humano no es una máquina fija, cuyas propiedades vienen determinadas antes del nacimiento, sino que

demuestran que el cerebro es un órgano sumamente plástico; constantemente se generan sinapsis” (p. 4).

Esas y otras nuevas conexiones neuronales en el cerebro hacen que éste se modifique en estructura y funciones, en un proceso evolutivo reforzado por la estimulación y el aprendizaje, tanto en el hogar, como en la escuela; por ello la actuación mediadora del docente es decisiva para que el alumno reciba la estimulación necesaria y desarrolle su inteligencia.

Además, hay que hacer mención de Feüerstein y Kozulin (2002) quienes consideran que: “la inteligencia no es una cantidad fija sino una función de la experiencia y la mediación por otros individuos importantes en el ambiente de un niño” (p.12).

De esa manera se entiende que el docente tiene una mayor responsabilidad en el asentamiento de las bases del desarrollo intelectual de los estudiantes de Educación Primaria. Estos fueron quienes abrieron el camino hacia el concepto moderno sobre la inteligencia, cuando afirman que: “es el acto mental y las operaciones necesarias para un buen rendimiento, denominadas: mapa cognitivo” (p. 12)

En las investigaciones posteriores realizadas, Gardner (2008), promueve un: “cambio significativo en el concepto de inteligencia, debido la expansión de los parámetros de la conducta inteligente, en la cual se incluye una diversidad de habilidades humanas” (p. 10). Es así que no se visualiza como una capacidad unitaria, sino compuesta por muchas capacidades poseídas por cada persona, las cuales pueden desarrollarse todas, aun cuando hay una mayor propensión hacia alguna de ellas.

En su teoría sobre las inteligencias múltiples, describe las ocho inteligencias que pueden ser desarrolladas: “La Inteligencia Lingüística-Verbal se manifiesta en la habilidad para manipular palabras para una variedad de propósitos. La Inteligencia Lógico-Matemática es la base para las ciencias exactas y todos los tipos de matemáticas (p.11). El autor distingue otras inteligencias:

La Inteligencia Espacial involucra una gran capacidad para percibir, crear y recrear fotografías e imágenes y ubicarse territorialmente. La Inteligencia Musical es la habilidad para producir melodías y ritmos, así como entender, apreciar y dar opiniones acerca de la música. La Inteligencia Kinestésico-Corporal se relaciona con lo físico y con la manipulación del propio cuerpo. La Inteligencia Interpersonal tiene que ver con las relaciones de unas personas con otras en diversos contextos, con el manejo de las emociones en el trato social. (p.11).

De acuerdo con esas ideas, todas las personas poseen estas inteligencias, las usan todas en diferentes situaciones y contextos, porque son capaces de desarrollar cada una de ellas. Por eso, la mayoría de las personas demuestra gran habilidad en una o más inteligencias y se destacan en varias disciplinas, bien sean científicas, deportivas, culinarias, artísticas, o en diversas especialidades.

De tal manera, para aprender hay que activar desde el punto de vista cognitivo ambos hemisferios cerebrales, con lo cual la cognición es más completa. Heller (1998), explica que el pensamiento creativo rompe con esquemas a través de una nueva manera de visualizar las cosas. El pensamiento creativo, emana de libremente entre los diferentes planos del psiquismo (consciente-inconsciente-consciente). El pensamiento crítico, en cambio, es analítico y se sucede a nivel del plano consciente. Así una persona creativa es fundamentalmente una observadora que utiliza variadas fuentes de información.

Sin embargo, muchas veces el niño expresa lo que el docente le dice y lo hace tal y como se le indica. Entonces, se pierde su esencia expresiva y se convierte en algo mecánico. Es necesario que esta valiosa manifestación sirva para aprender, desde la activación de procesos para aprender, conocer y pensar.

Hay que apreciar que el dibujo realizado en forma espontánea por el alumno, le proporciona fuente de conocimiento y le estimula sus estructuras mentales, pero que en muchas ocasiones, el docente en la escuela lo

emplea más como actividad visomotora, que con la intencionalidad de activar las funciones del pensamiento.

El docente para estimular el hemisferio derecho a través del pensamiento creativo, debe desarrollar a nivel personal su capacidad de observación, como prerrequisito del acto creativo. No obstante, cuando no se incentivan y modelan en armonía ambos hemisferios, se cae en lo que la autora anterior denomina pensamiento pseudocrítico o pseudocreativo. Una persona de pensamiento crítico, que por esencia es analítica, organizada, objetiva, sistemática, debe desarrollar también, su hemisferio derecho.

De lo contrario, corre el riesgo de convertirse en inflexible, cerrada, impositiva; que tiende al bloqueo cuando se le contradice. Es de esa persona que discute para ganar y no para encontrar soluciones. Piensa que el conocimiento es de ella. Heller (1998), indica que esta persona: “Está más pendiente de cuestionar y evaluar que de corregir y mejorar; de juzgar alternativas de solución, más que producirlas” (p. 69).

Por su parte una persona creativa que es imaginativa, espontánea, con fluidez de ideas, novedosa, original; debe desarrollar su pensamiento crítico, De no ser así, puede transformarse en un pseudocreativo que puede generar productos inacabados y subjetivos: Es decir, los pensamientos críticos y creativos, no son excluyentes sino complementarios, por tanto, en el aprendizaje hay que estimular ambos.

Es preciso que el docente propicie situaciones para que se active el pensamiento a través de los dos hemisferios cerebrales. Adicionalmente, se estima que para alcanzar un desarrollo óptimo de las múltiples inteligencias, especialmente en niños de educación inicial y primaria, se requiere de la aplicación de algunas técnicas de estimulación o estrategias pedagógicas, que el docente debe presentar.

Es decir, es una visión holística en la formación de la persona humana y de manera gradual se va dan el desarrollo. Los niños adquieren y construyen sus conocimientos de lo simple a lo complejo, lo cual no sucede

solo en lo intelectual, sino que también se da en el área afectiva, social, motriz y del lenguaje.

Sobre el proceso de desarrollo, en cuanto a la inteligencia, han surgido recientes planteamientos, dentro de los cuales se destaca la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2003), quien propone una reestructuración del concepto de inteligencia, contrapuesta a la concepción de inteligencia unitaria, medida a través de test que daban como resultado el Coeficiente Intelectual de la persona, bajo la creencia de que la inteligencia es una facultad mental general compuesta de elementos o factores interrelacionados, determinada genéticamente y por tanto, permanecía relativamente estable a lo largo de la vida.

Este autor, en explicación que ofrece Gomis (2007): “la inteligencia es un potencial biopsicológico, con un estrato neuronal determinado que, con la carga innata y el aprendizaje en un contexto determinado, se modula en tipos de inteligencias” (p. 37). Esto marca una evolución importante en la conceptualización de la inteligencia.

Según Fraga (2009), anteriormente se apreciaba a la inteligencia como un don de algunas personas talentosas o geniales que requerían de una educación diferenciada y especial, las otras personas eran normales. Sin embargo, las investigaciones recientes han demostrado que el cerebro es factible de acomodarse, a través de lo que se conoce como plasticidad cerebral, que no es más que las reestructuraciones producidas como consecuencia de las conexiones sinápticas, las cuales unidas a otras que realizan las células neuronales del cerebro, conduzcan a modificaciones estructurales y funcionales en un proceso evolutivo que se refuerza con la estimulación y el aprendizaje, recibidos tanto en la escuela como en el hogar.

Con la postura anterior coinciden Feuerstein y Kozulin (2002), consideran que: “la inteligencia no es una cantidad fija sino una función de la experiencia y la mediación por otros individuos importantes en el ambiente de un niño” (p.12). Para estos autores el acto inteligente es mental y lleva

consigo las operaciones necesarias para un buen rendimiento, denominadas, estas operaciones las denominan “mapa cognitivo” (p. 12).

Es así que para conocer se ponen en funcionamiento una serie de operaciones a nivel mental; el primero de estos dos autores, dio grandes aportes con su programa de Enriquecimiento Instrumental, acogido en Venezuela, a través de los programas para el desarrollo de la inteligencia.

Se evidencia en el planteamiento de Gardner (2003), que se opone a la unicidad de la inteligencia e identifica a varios tipos de ella, como elementos diferenciadores de las posibilidades cognitivas y características de cada persona, para él, la persona tiene un componente genético significativo, pero si no recibe influencia del medio ambiente, estimulación y educación, no será posible su desarrollo.

En consecuencia, Bisquerra (2008) y García (2012), aseveran que las inteligencias múltiples son estructuras mentales que se desarrollan durante el ciclo vital de cada quien, sobre todo cuando se presentan situaciones nuevas, de riesgo o de crisis.

Gardner (2003), explica que: “una inteligencia supone la habilidad de resolver problemas o crear productos de necesidad en cualquier cultura o comunidad; es una colección de potencialidades bio-psicológicas que mejoran con la edad” (p.11). De ese concepto, se deduce que cualquier persona puede demostrar su inteligencia a la hora de resolver cualquier problema o proponer algún invento o creatividad.

Adicionalmente, señala: “la persona creativa es capaz de resolver problemas con regularidad, elaborar productos o definir cuestiones nuevas, en un campo determinado, de un modo original” (p.11). Por eso, los niños desde edades tempranas, son capaces de inventar y elaborar cosas, en su cotidianidad escolar; en opinión del investigador, lo pueden hacer también, a través de sus elaboraciones pictóricas, pues el autor sostiene, por ejemplo que los componentes en la inteligencia espacial, pueden incluir la sensibilidad ante el color y la habilidad para distinguir entre diferentes

materiales y espacios.

En su teoría, el autor precitado, propone diversas inteligencias, en oposición a la visión que reducía la inteligencia a un aspecto genético inmodificable, explica: “la inteligencia es la habilidad para resolver problemas que uno se encuentra en la vida real y la habilidad para generar nuevos problemas” (p. 11).

Esta teoría demuestra que cada persona es única y responde a esto mediante el desarrollo de la instrucción basada en las diferencias individuales. Gardner (2003), dividió la noción tradicional de inteligencia en siete categorías diferentes, posteriormente, agregó una octava inteligencia y aun hoy, sigue en estudio para descubrir nuevas. Hasta el momento ha identificado: Inteligencia Lingüística-Verbal, Lógico-Matemática, Espacial, Musical, Intrapersonal, Interpersonal, Kinestésico-Corporal y Naturalista; éstas se manifiestan con:

La ubicación en los lóbulos del cerebro, dividido en dos hemisferios, derecho e izquierdo, los cuales determinan la base de la creatividad, la cual implica novedad inicial y aceptación final, elaboración de nuevos productos o el planteamiento de nuevos problemas, actividades valoradas por la cultura, y se muestran de manera consistente” (p.12)

De acuerdo con el planteamiento anterior y con los estudios realizados por Gardner (2003), se puede deducir que las personas reflejan sus inteligencias vinculadas con las capacidades cerebrales que más han desarrollado, por ejemplo: un matemático desarrolla más el lóbulo frontal del hemisferio izquierdo, mientras un pintor o músico, el lóbulo frontal del hemisferio derecho. Por tanto, es mejor definir las capacidades cerebrales como Inteligencias.

Autores como Lizano y Umaña (2008), sostienen: “todo individuo normal tiene cada una de estas inteligencias, aunque una persona podría ser más talentosa en una inteligencia que en otras. También, varía en la combinación de inteligencias y la capacidad de desarrollarlas” (p.12), es decir toda persona tiene la posibilidad de poseer varios tipos de inteligencia, de

acuerdo con el uso y la estimulación que reciba. Para García (2012): “La teoría de las IM no fue diseñada para determinar cuál tipo de inteligencia posee la persona, sino que es una teoría modular de la mente o del funcionamiento cognitivo” (p. 36).

Por eso, Lizano y Umaña (2008), afirman que en el desempeño de la persona se requiere de una combinación de inteligencias. Por ejemplo, en el caso del dibujo, el niño necesita de la inteligencia espacial, pero a su vez de la naturalista, si va a pintar un paisaje, de allí que los docentes deben aprovechar en su acción pedagógica, las distintas capacidades de los estudiantes, sin olvidar que pueden estimular las inteligencias que no se evidencian.

Gardner (2003), pudo determinar la existencia de diversos tipos de inteligencia a través del estudio de las regiones cerebrales dañadas, señaló también:

La existencia de niños prodigios, y otras personas excepcionales. La existencia de una o más funciones cerebrales que desempeñan una función esencial. Un grupo definible de acciones que indican el dominio de las habilidades. Lo verosímil de la teoría de la evolución. Un sistema de símbolos susceptibles de codificación. El apoyo de las tareas psicológicas que revelan que unas habilidades son o no, manifestaciones de las mismas inteligencias. Y últimamente, el apoyo de los datos psicométricos (p. 66).

El autor derivó sus conclusiones de la teoría darwinista de la evolución, de esto emanó la apreciación de distintas manifestaciones de los dominios cerebrales; planteó sobre esas bases La Teoría de las Inteligencias Múltiples, en la que identifica ocho formas para aprender, unas más desarrolladas que otras, según las personas.

Sostiene que las personas son capaces de conocer el mundo por medio del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, el pensamiento musical, el uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos, de sí mismo,

así como del contacto con el medio.

La teoría de las inteligencias múltiples hace una visión plural de la inteligencia, reconoce diversas facetas, pues cada persona posee diferentes potenciales cognitivos. En el ámbito educativo, permite comprender que existen estilos de aprendizaje, se percibe a los niños como entidades que aprenden de maneras diferentes, por eso se deben generar diversas estrategias didácticas sobre un mismo contenido, con ello se potencia la posibilidad de reconocer y utilizar al máximo las capacidades cognitivas.

En este sentido, el docente, debe indagar para darse cuenta cual es la naturaleza y la calidad de las inteligencias que va a trabajar, así mismo es conveniente la práctica de algunas situaciones para conocer sus propias inteligencias, de manera de poder utilizar su propio conocimiento para desarrollar y estimular las diferentes inteligencias en el alumno. A continuación se hace referencia a las inteligencias descritas por Gardner (2003).

Por tanto a través del dibujo espontáneo el niño cuando activa su pensamiento, está a su vez, estimulando todas las inteligencias, pues interactúa y habla con lo que realiza; es común ver a un niño como si conversara con lo que hace o repitiendo verbalmente (inteligencia lingüística) lo que dibujó y dice por ejemplo, esta es mi mamá, este mi carro, en un diálogo consigo mismo (inteligencia intrapersonal) o se lo dice y comenta con el compañero de al lado (inteligencia interpersonal).

Igualmente, puede dibujar al ritmo de la música, cuando el docente coloca fondo musical y se aprecia cómo sus trazos pueden ser más o menos rápidos porque así es lo que escucha; asimismo, organiza las formas creadas en el espacio (inteligencia espacial). De ahí que se pueda observar cómo algunos demuestran que están usando un tipo de inteligencia y otros niños utilizan una inteligencia diferente, porque cada uno emplea una región cerebral distinta, por lo que el docente debe ayudar para estimular a que desarrolle la región menos comprometida.

Es decir, cuando el docente desarrolla su acción pedagógica debe estimular las inteligencias múltiples, el niño puede pensar cuando dibuja de manera espontánea y así aplicar sus múltiples inteligencias. En consecuencia, se presentan a continuación, los fundamentos de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, en sus diversas manifestaciones:

Inteligencia Lingüística

La inteligencia lingüística, de acuerdo con Prieto y Ballester (2003), se refiere a la capacidad para: “manejar y estructurar los significados y funciones de las palabras y el lenguaje (p.55). Expresan que su sistema simbólico y de expresión es el lenguaje fonético. Consideran estos autores quienes estudiaron su aplicación en el Proyecto Spectrum, para evaluar la competencia cognitiva y la enseñanza de habilidades, conocimientos y actitudes de las ocho inteligencias, que la inteligencia lingüística se manifiesta a través del lenguaje oral y escrito.

La Inteligencia Lingüística-Verbal se expresa en la habilidad para manipular palabras para una variedad de propósitos. Gardner (2008) explica que esta inteligencia: “...consiste en la capacidad de pensar en palabras y de utilizar el lenguaje para expresar y apreciar significados complejos” (p. 12).

Es decir, se refiere a la habilidad para utilizar las palabras efectivamente. Cada día es más importante estudiar el cerebro para comprender la inteligencia verbal, es decir, para descubrir cómo el cerebro desdobra las palabras en sonidos.

También, Los doctores Benet y Sally Shaywitz (citados por Armstrong, 1994), científicos del Centro de Aprendizaje y de la Atención de la Universidad de Yale (Estados Unidos), identificaron las diferencias entre las acciones de los hemisferios derecho e izquierdo y las zonas que el cerebro utiliza en la lectura, observando el flujo de sangre que llega a las neuronas cuando captan señales sonoras y reconocen la palabra: “Las células se encienden como luces del flipper”(p. 26).

Igualmente, estudios desarrollados en Bethesda, Maryland, revelan que los niños necesitan escuchar los sonidos de la lengua y las relaciones entre éstos y las letras que los simbolizan (la Fonética) para aprender a leer (Gardner 1993). Otros estudios neurológicos recientes, determinan de modo convincente que el lenguaje escrito se basa en el lenguaje oral, mostrando que no es posible una lectura normal cuando están dañadas zonas cerebrales del lenguaje oral (Carretié, 2011; Jensen, 2008; Smith y Kosslyn, 2008).

La importancia cultural que en Occidente se da a la oralidad revela que esa inteligencia constituye herramienta estructural de todas las demás (Castro, 2000; Gardner, 2003). La Inteligencia Lingüística, es capacidad para manejar y estructurar los significados y las funciones de las palabras y del lenguaje.

Su sistema simbólico y de expresión es el lenguaje fonético (Bisquerra, 2008; Gardner, 1983). Son escritores, oradores, bibliotecarios, archivistas, logopatólogos, locutores de radio y televisión, periodista, poetas, asistentes legales, abogados, secretarios, dactilógrafos, correctores de pruebas de texto, docentes de lengua, algunas de las profesiones que requieren una buena Inteligencia Lingüística (Gardner, 2004; Martín, 2004).

La Inteligencia Lingüística se relaciona de manera especial con la Lógico-matemática y la Cinestésica-corporal, aunque trabaja bien con todas las demás (Campbell, 1996; Gardner, 1983). Son personajes célebres: Shakespeare, Dante Alighieri, Cervantes, Dostoievski, Virginia Wolf, Martín Luther King, entre otros, los agentes de desarrollo son los padres, abuelos, profesores, amigos, medios de comunicación y multimedia.

Su localización se ubica en lóbulos temporal y frontal izquierdos (áreas de Wernicke y Broca) (Jensen, 2008), siendo el área cerebral de Broca la responsable de la producción de oraciones gramaticales. Por ejemplo, una persona con esta área lesionada puede comprender palabras y frases sin problemas, pero tiene dificultades para construir las frases más sencillas. A la

vez, que otros procesos mentales pueden no estar afectados.

Desde el nacimiento hasta los 10 años, se conectan los circuitos que transforman los sonidos en palabras (Carretié, 2011; Gardner, 2004; Smith y Kosslyn, 2008). Para optimar este tipo de inteligencia, los niños deben oír muchas palabras nuevas, participar en conversaciones, construir con palabras/imágenes una composición con objetos y aprender idiomas

La capacidad lingüística es universal, para Gardner (2004) su desarrollo en los niños es sorprendentemente similar en todas las culturas, incluso en el caso de personas sordas a las que no se ha enseñado explícitamente un lenguaje por signos, a menudo inventan su propio lenguaje manual y lo usan espontáneamente.

La inteligencia lingüística o verbal representa un instrumento esencial para la supervivencia del ser humano moderno, pues constituye un elemento importante en la comunicación y el desarrollo. En muchos casos, las dificultades de expresión y comunicación están causadas por la limitación del vocabulario (Bisquerra, 2008; Gardner, 2004).

Para Armstrong (1994) las habilidades que se desarrollan en la inteligencia lingüística son entre otras las acciones de describir, narrar, observar, comparar, relatar, valorar, sacar conclusiones, y resumir). Para detectar este tipo de inteligencia, se observa que el lenguaje se desarrolla desde una edad temprana y a partir de ahí comienzan a emerger las diferencias individuales en el vocabulario de los niños.

Es en la etapa de Infantil y Primaria cuando el niño desarrolla y estructura su Inteligencia Lingüística (Alberca, 2011; Carretié, 2011; Castro, 2000). A los niños que destacan por este tipo de inteligencia les encanta leer, escribir, contar historias y jugar a juegos de palabras, habitualmente utilizan libros, grabadoras, máquinas de escribir, ordenador, cosas para escribir, papel, diarios, dialogar, discutir, establecer debates y contar cuentos, interpretar, entre otros.

Según Prieto, Ferrándiz y Ballester (citados en García, 2012), las

características comunes en alumnos con una capacidad lingüística alta relativas a la comprensión, se observan en niños que escuchan y responden al sonido, ritmo y variedad de la palabra, aprenden escuchando, leyendo, escribiendo y discutiendo, escuchan de forma eficaz, manifiestan buena comprensión, interpretan y recuerdan lo que se ha hablado con anterioridad.

En cuanto a la expresión oral, imitan los sonidos, el lenguaje, la lectura y la escritura de otros, hablan de manera práctica a diferentes públicos y con distintas finalidades, hablan de manera elocuente, persuasiva y apasionada en función de la necesidad expresiva de cada situación.

También, en lo que respecta al aprendizaje de otros idiomas, manifiestan gran habilidad para aprender otras lenguas, disfrutan escuchando otros idiomas e imitan la expresividad lingüística de otros. En la expresión escrita, son niños que escriben de forma clara, precisa y, a veces sugestiva, utilizan adecuadamente las reglas gramaticales, utilizan con corrección las reglas ortográficas y los signos de puntuación, escriben de forma creativa, si se les da la información necesaria y las oportunidades para escribir en la lectura, les encanta leer, comprender, interpretar y sintetizar los contenidos de los textos leídos, disfrutan con las historias, cuentos y relatos de los personajes reales o imaginarios, leen mucho y aprenden mucho con los libros.

La enseñanza de la Inteligencia Lingüística implica organizar el aula para establecer debates, narrar cuentos o historias y realizar lecturas. Para Armstrong (1994), es conveniente realizar con los niños actividades didácticas como lecturas, tormenta de ideas, que puede ser para un poema, para desarrollar un proyecto, pensamientos sobre la lección que se trata, interpretaciones teatrales, modificación de ideas, elaboración de mapas conceptuales, juego de roles, grabaciones de la propia palabra, elaboración de diarios, publicaciones y realización de pequeños proyectos de investigación.

Igualmente, utilizar una narración para explicar... guiar un debate

sobre... escribir un poema, una leyenda, o un artículo nuevo sobre... escribir una carta, un folleto o diccionario sobre... dirigir una entrevista de... sobre... Algunos test pueden estar relacionados con este tipo de inteligencia: test de lectura, de lenguaje, las secciones verbales de los test de inteligencia o desempeño académico, Prueba Neuropsicológica, entre otros.

Se consideran adecuadas las actividades que desarrollan la Inteligencia y la Competencia Lingüística (Alberca, 2011; Del Pozo, 2011) el juego del teléfono en grupo, diálogos interactivos, juegos de palabras, juegos operativos, verbalización de la comprensión, debates sobre temas transversales, panel abierto e integrado, asambleas sobre posiciones críticas y creativas en simulaciones sociales, solución creativa y crítica de problemas, brainstorming, lecturas, análisis de textos literarios, comparar y contrastar para redactar, escritura creativa, interpretación teatral, generar ideas para decidir, identificar ideas principales y secundarias en un texto, webquest, proyectos de comprensión, entre otras.

El autor agrega que una habilidad de las niñas con mayor desarrollo en esta inteligencia, es la sensibilidad hacia los sonidos, ritmo y significado de las palabras, así como hacia las diferentes funciones del lenguaje. Es decir, en el dibujo, el niño usa su pensamiento y la palabra la traduce en las imágenes que crea, pues esta inteligencia no limita a la persona solo a su capacidad de comunicar, sino también a la de relacionar conceptos mediante símbolos o signos, que muchas veces se pueden apreciar en sus dibujos, como cuando, por ejemplo, hace una flecha para indicar una dirección.

En lo que respecta a los usos fundamentales del lenguaje, Gardner (2008), establece cuatro: la retórica, la explicativa, la memorística y la metalingüística: La primera se refiere a la habilidad para convencer a los demás acerca de alguna situación; es decir, el poder de convencimiento; la explicativa a la capacidad para explicar conceptos e ideas; la memorística: permite almacenar información para recordarla después; y, la metalingüística: es la capacidad para reflexionar acerca del empleo del lenguaje.

En el caso del dibujo, el niño utiliza el lenguaje gráfico, pues esta inteligencia se manifiesta también por este medio y por el gestual, este último por ejemplo, cuando se hacen gestos con la cara para manifestar sentimientos o el que usan las personas sordas o mudas. De esto se destaca que el desarrollo de la Inteligencia Lingüística permite a los niños manifestar intereses, gustos, necesidades y requerimientos, expresando con claridad lo que desean, sin recurrir a otro medio como el llanto o los gritos.

También les permite memorizar algunas palabras nuevas importantes para su aprendizaje. Esta inteligencia, según Gardner (1983), se relaciona de manera especial con la inteligencia lógico matemática y con la kinestésico corporal, pero trabaja bien con todas las demás; así, el docente debe permanentemente estimularla con diferentes situaciones de aprendizaje, dentro de las cuales están las que tienen que ver con el dibujo espontáneo; por ejemplo, solicitar que hablen de lo que dibujaron, por qué lo hicieron, cómo y qué utilizaron.

La inteligencia lingüística, en explicación de Prieto y Ballester (2003), se reconoce como una aptitud humana de largo estudio, es humana porque es lo que diferencia al hombre de la especie animal; es el ser humano quien puede establecer conversaciones comunicativas entre personas y quien tiene mayor capacidad de atención para percibir información de quien la transmite.

De tal manera, la inteligencia lingüística es factible de ser desarrollada con facilidad en personas con capacidades cognitivas normales, por eso el docente puede hacerlo en su aula. Igualmente los autores precitados sostienen que los mecanismos de procesamiento de información asociados con esta inteligencia se ven afectados con facilidad cuando el cerebro sufre algún daño; por lo que hay que estimularla a través de diversas, pero sencillas estrategias, lo que en la escuela es útil cuando al aula están incorporados niños con necesidades educativas especiales o que presenten alguna dificultad de tipo cognitivo.

Gardner (2004), opina que las patologías más frecuentes son la afasia,

dislexia y disfasia. Para activar esta inteligencia se emplean materiales como libros de lectura, instrumentos de caligrafía, dados con representaciones, vídeos, grabadoras y crucigramas, entre otros. El lenguaje es un ejemplo notable de la inteligencia humana, el autor indica que a través de las palabras como medio de comunicación y documentación, para expresar sentimientos y emociones, el hombre se diferencia de los animales. En este tipo de inteligencia se utilizan ambos hemisferios cerebrales y es común en escritores, políticos y oradores.

Es importante que el docente estimule este tipo de inteligencia en sus estudiantes, a través de diferentes situaciones de aprendizaje en las cuales deban hablar, escuchar, escribir y leer. En cuanto al dibujo, es necesario que el niño aplique su lenguaje interior cuando va a producir un dibujo. Entonces, explicar la inteligencia lingüística se torna necesario cuando se estimula en el niño el dibujo espontáneo, pues así utiliza ambos hemisferios cerebrales cuando piensa, hace uso de la palabra gráfica traducida en su lenguaje interno.

Por esta razón se consideró necesario haber comentado sobre este aspecto; en especial, por sus repercusiones formativas en los niños y niñas que cursan estudios en la escuela primaria, debido al propósito de generar fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo

Inteligencia Lógico-Matemática

Las operaciones matemáticas están presentes en toda la actividad humana. El niño construye las operaciones lógico-matemáticas a través de un proceso largo y complejo. Para ello, según Piaget (1978), es necesario que establezca las propiedades de los objetos y los sujetos, capte semejanzas y diferencias que le permitan elaborar relaciones significativas, realice ordenamientos lógicos y establezca correspondencia.

En su acción y relación con los objetos, sujetos y situaciones construye estructuras internas y maneja ciertas nociones, que le permiten a través de una reflexión, construir progresivamente las nociones lógico-matemáticas referidas a la clasificación seriación y número; es decir, adquirir las nociones fundamentales que lo llevarán a construir el concepto de número.

Por su parte Prieto y Ballester (2003), señalan que la inteligencia lógico matemática “Es la capacidad para construir soluciones y resolver problemas, estructurar elementos para realizar deducciones y fundamentarlas con argumentos sólidos” (p. 199).

Por ello, es necesario que en la escuela primaria el niño pueda aplicar este tipo de inteligencia en diferentes situaciones de aprendizaje, dentro de las cuales deben estar las estrategias para el dibujo espontáneo. Es curioso observar, el notable progreso de los alumnos cuando descubren profesores que saben “matematizar” sus clases haciéndoles visitar su entorno y descubrir dónde está la matemática del vendedor ambulante, del taxista, de los vestidos, expuestos en escaparates y tiendas. Cualquiera puede pensar: ¿Será que existen matemáticas en esas cosas?

La respuesta es obvia. Las matemáticas no están sólo en las aulas, el cálculo está presente en cualquier actividad de la vida, además de otras operaciones mentales y habilidades de pensamiento (Feuerstein, 2003; Gardner, 2004). La Inteligencia Lógico-matemática, hace posible cálculos, cuantificar, considerar proposiciones, establecer y comprobar hipótesis y llevar a cabo operaciones matemáticas complejas.

Gardner (2004), señala que, implica diferentes componentes: cálculos matemáticos, pensamiento lógico, resolución de problemas, razonamiento deductivo e inductivo y la relación entre patrones y relaciones. Los sistemas simbólicos que se utilizan, en general son el sistema numérico y sistema abstracto. Cabe señalar que los alumnos que destacan en este tipo de inteligencia rinden por encima de la media en Matemáticas.

Las profesiones relacionadas con la Inteligencia Lógico-matemática son: auditor, contador, agente de compras, corredor de seguros o de bolsa, matemático, científico, cajero, especialista en estadística, analista de sistemas, economista, técnico, docente de ciencias, entre otros. (Armstrong, 1994; Gardner, 1983). Este tipo de inteligencia, en explicación de Gardner (2004) está relacionado con la Inteligencia Espacial, Lingüística, Cinestésica-corporal y la Musical. Se reconocen como personajes célebres con alta Inteligencia Lógico-matemática a Euclides, Pitágoras, Newton, Russell, Einstein, Madame Curie, Arquímedes, y Blas Pascal.

Los agentes que potencian su desarrollo son los padres y profesores especialmente preparados, juegos y programas multimedia. Su localización desde el punto de vista biológico, se sitúa en los lóbulos parietales izquierdos y las áreas de asociación temporal y occipital contiguas adquiriendo relevancia en el desempeño de esta inteligencia.

Durante los primeros diez años del desarrollo, el conocimiento matemático se genera a partir de la manipulación de los objetos del entorno y evoluciona hacia lo que representarán en otras circunstancias (Jensen, 2008). El pensamiento lógico-matemático comienza desde las primeras edades, pero en la adolescencia y los primeros años de la vida adulta las etapas en las que se consolida y se logra el máximo desarrollo. Para Armstrong (1994), las capacidades matemáticas superiores empiezan a declinar después de los cuarenta años.

En cuanto a su evolución el desarrollo matemático, de acuerdo con Jensen (2008), sigue el paso de las acciones sensorio-motrices hacia las operaciones formales concretas, y de la capacidad de cálculo hacia razonamientos lógico experimental. Para optimar este tipo de inteligencia, se deben ejercitar las funciones simbólicas a través de las motoras, por ejemplo, con ejercicios de actividades motoras que perfeccionen el razonamiento matemático. (Alberca, 2011; Gardner, 2004; Martín-Lobo, 2011). Son habilidades que favorecen su desarrollo: enumerar, hacer series, deducir,

medir, comparar, sacar conclusiones, verificar.

En cuanto a su detección, las personas que manifiestan un buen razonamiento matemático disfrutan especialmente con la magia de los números y sus combinaciones, les fascina emplear fórmulas, les encanta experimentar, preguntar y resolver problemas lógicos desde diferentes alternativas (Castro, 2000; García, 2005; Gardner, 1983).

Las personas con esta inteligencia, piensan razonando. Quieren explorar, pensar y emplear materiales y objetos de ciencia para manipular, visitar planetarios o museos de ciencias, organizan, clasifican y hacen seriaciones. Además razonan de forma muy práctica, se familiarizan pronto con los conceptos de cantidad, tiempo, causa y efecto, disfrutan con las operaciones complejas, programas de ordenadores o métodos de investigación.

Igualmente, persiguen fundamentos razonados, expresan gran interés por actividades como la ciencia, la contabilidad, la informática, la ingeniería o la química, siendo personas capaces de encontrar y establecer relaciones entre objetos que otros normalmente no encuentran (Castro, 2000; García, 2005; Gardner, 2004; Prieto y Ferrándiz, 2001).

Algunas características destacadas en alumnos con una capacidad matemática alta en cuanto al razonamiento numérico, se observa en niños que son capaces de descubrir relaciones numéricas, les gusta hacer cálculos (encuentra atajos), pueden hacer cálculos aproximados (estimación), les gusta cuantificar los objetos y la información. En el razonamiento espacial, descubren pautas espaciales, les gustan los juegos de mesa (ajedrez) y multimedia, utilizan imágenes para visualizar y conceptuar un problema (gráficos, diagramas...).

En lo referente a la resolución lógica de problemas, son estudiantes que se centran en las relaciones y la estructura general del problema y no en datos aislados. Hacen inferencias lógicas, generalizan reglas, desarrollan y utilizan estrategias. Los alumnos de altas capacidades suelen utilizar

estrategias de su inteligencia lógico matemática en actividades de aprendizaje cooperativo, como uso de silogismos, diagramas, analogías (Del Pozo, 2011; Prieto y Ferrándiz, 2001; Wertheimer, 1959).

Greenberg (cita en Campbell, 1996), propone diez tácticas para desarrollar los procesos del razonamiento matemático: aproximarse a la tarea (inicio, desarrollo y terminación), precisión y exactitud como habilidad para utilizar el lenguaje, conceptos de espacio y tiempo, integración coherente de toda la información, atención selectiva como habilidad para seleccionar lo relevante e irrelevante, establecer comparaciones, estableciendo semejanzas y diferencias en distintas operaciones matemáticas, establecer relaciones (habilidad para asociar actividades de manera significativa), memoria de trabajo para codificar y recordar la información, encontrar la idea principal en un problema, identificar los datos de un problema.

Con carácter interdisciplinario según Armstrong (1994), el razonamiento matemático, haría referencia a cálculos y cuantificaciones, clasificaciones y categorizaciones, interrogación socrática, heurística y pensamiento científico sin excluir otras estrategias como: trasladar conceptos a una fórmula matemática, crear una línea del tiempo, usar un diagrama de Venn, inventar una analogía explicativa. Algunos test pueden estar relacionados con este tipo de inteligencia como las evaluaciones piagetianas, los test de desempeño matemático, las secciones sobre razonamiento de los test de inteligencia.

Gardner (2008), explica a la inteligencia lógico matemática, constituida por un conjunto de diferentes tipos de pensamiento, como son el matemático, científico y lógico. Esta inteligencia la integran componentes de cálculos matemáticos, pensamiento lógico, resolución de problemas, razonamiento deductivo e inductivo, división entre patrones y relaciones; asevera que cada inteligencia posee sus propios mecanismos clasificatorios, principios y operaciones, que solo pueden revelarse por la inteligencia lógico

matemática; por eso, cuando el niño dibuja, pone también en funcionamiento su inteligencia lógico matemática.

El autor anterior asevera que la inteligencia lógico matemática: “permite calcular, medir, evaluar proposiciones e hipótesis y efectuar operaciones mentales complejas” (p.136). Se basa en la capacidad para trabajar, de manera adecuada, con los números, establecer relaciones entre ellos, utilizar la lógica y el raciocinio. Además, argumenta que: “...los niños (as) que son fuertes en este tipo de inteligencia piensan de forma numérica o en términos de patrones y secuencias lógicas, y utilizan otras formas de razonamiento lógico” (p. 137).

Eso permite entender que quienes desarrollan este tipo de inteligencia, son capaces de resolver sus pequeñas dificultades de diferentes maneras. Por tanto, cuando el infante dibuja, debe pensar, calcular en el espacio, clasificar, seriar y poner en activación sus estructuras mentales. La inteligencia lógico matemática la poseen los matemáticos, científicos, informáticos, economistas y profesionales que requieren tener un buen razonamiento lógico matemático; se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico.

En este sentido, se aprecia en oportunidades cuando el alumno dibuja, la utilización de símbolos abstractos, los cuales muchas veces el docente, por no comprenderlos los cataloga como innecesarios o afeando la elaboración. En la acepción tradicional de la inteligencia, considerada como unitaria, este tipo de inteligencia era la capacidad predominante.

Según Prieto y Ballester (2003), los estudiantes que desarrollan este tipo de inteligencia poseen facilidad para resolver problemas lógicos, para realizar puzles, son metódicos, realizan tareas en secuencia, tienen habilidad con el cálculo numérico, se les facilita encontrar semejanzas y diferencias entre objetos y acciones.

Los citados autores proponen que se presenten diversas estrategias para estimular la inteligencia lógico matemática, como hacer preguntas,

plantear problemas que tengan un final abierto, pedir la solución de problemas para conceptos clave, pronosticar y verificar los resultados lógicos, solicitar la justificación de sus afirmaciones u opiniones; darles oportunidades para que observen e investiguen y disponer de variado y suficiente materiales y recursos de trabajo.

No obstante de que hubiese sido considerada como una capacidad resaltante, para Gardner (2003) la inteligencia lógico matemática no es superior a otros tipos de inteligencia porque frente a las diversas situaciones que hay que enfrentar en la vida, cada inteligencia cuenta con sus propios mecanismos para el ordenamiento de la información y el manejo de recursos para resolverlos; porque no todos se solucionan por medio del cálculo.

El autor aprecia que esta inteligencia hace cumbre en la adolescencia y los primeros años de la vida adulta, las capacidades matemáticas superiores empiezan a declinar después de los 40 años; pero le corresponde a la escuela estimularla de manera integral con los otros tipos de inteligencia y así se estimulan los dos hemisferios cerebrales.

Como puede apreciarse, es importante plantear en este trabajo lo relativo a la inteligencia lógico matemática, cuando se hace referencia a la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo, pues cuando el niño dibuja también hace uso de ella, piensa en las relaciones y semejanzas de las formas que construye, de los medios pictóricos que emplea; en fin, establece propiedades y utiliza sus estructuras de pensamiento.

Inteligencia Espacial

La inteligencia espacial o visoespacial, es de acuerdo con Prieto y Ballester (2003): “La capacidad para utilizar sistemas simbólicos y efectuar transformaciones de las percepciones iniciales que se tengan” (p. 117); se trata de lenguajes ideográficos.

La imagen visual, es un significado del mundo. Estos investigadores

explican que mucho antes de los mecanismos del habla en los humanos, se desarrollaron en los hombres los órganos de la visión, gracias a ello, realizaron grabados, y pinturas rupestres, que son evidencia que el aprendizaje espacial ha sido importante desde hace mucho tiempo para los seres humanos, esto les sirvió de herramientas de conocimiento: “para la temprana existencia humana” (p. 117).

Este tipo de inteligencia se pone de manifiesto en los grabados de los dibujos humanos que aparecieron en las cavernas y dieron origen, posteriormente al desarrollo de la escritura y la matemática. Desde la antigüedad, la resolución de problemas espaciales se ha aplicado a la navegación y al uso de mapas como sistema notacional (García, 2005; Gardner, 2003).

Otro tipo de resolución de problemas espaciales aparece en la visualización de un objeto visto desde un ángulo diferente y en el juego del ajedrez. Buen ejemplo de ello son los problemas resueltos y hallazgos obtenidos por navegantes, caminantes, exploradores, etc. a lo largo de la Historia (Gardner 1993). Las artes visuales también emplean esta inteligencia en el uso que hacen del espacio (Gardner, 2004).

Según Csikszentmihalyi (1990), a la hora de determinar la creatividad espacial entran en juego dos sistemas dinámicos; el primero se refiere a los individuos que crean las obras y el segundo a las especialidades en las que trabajan, (pintura, escultura...) observando muchas actuaciones significativas dentro de la cultura. Inteligencia artística o talento viso-espacial, se funden como habilidad con las imágenes, sean éstas de la propia mente o del mundo exterior para transformar las percepciones, imaginar movimiento o desplazamiento interno entre las partes de una configuración, recrear aspectos de la experiencia visual y percibir las direcciones en el espacio concreto y en el abstracto (Gardner, 1993).

El sistema simbólico que utiliza son los lenguajes ideográficos (Castro, 2000; Gardner, 2003). Las personas con alta Inteligencia Viso-Espacial

tienen una buena percepción espacial, pueden imaginar, manejar y resolver problemas con gran acierto, diferencian formas y objetos incluso cuando se ven desde diferentes ángulos, elaboran y utilizan mapas, decodifican información gráfica, identifican y se sitúan en el mundo visual con precisión, efectúan transformaciones sobre las percepciones, imaginan un movimiento o desplazamiento interno entre las partes de una configuración, demuestran sensibilidad en distintos aspectos (forma, color, tamaño, línea, figura, espacio y sus relaciones) y son capaces de recrear aspectos de la experiencia visual incluso sin estímulos físicos relevantes.

También, aprenden y comprenden a través de la visión (García, 2005; Gardner, 2003; Martín 2004; Prieto y Ballester, 2003). Algunas profesiones relacionadas con este tipo de inteligencia son: ingeniero, supervisor o capataz, arquitecto, urbanista, artista gráfico, decorador de interiores, fotógrafo, profesor de arte, inventor, cartógrafo, piloto, artista plástico, escultor, comunicador audiovisual, diseñador, cartero, escritor de ciencia-ficción (Gardner, 2003, 2008). Como patología más frecuente destaca el Síndrome de Turner que supone, daños visuales (Jensen, 2008).

Para Gardner (2003), este tipo de inteligencia se relaciona con todas las demás, especialmente con la lingüística, la musical y la cinestésica corporal: refiere que algunos personajes célebres que destacaron por su inteligencia viso-espacial son Bradbury, Asimov, Marx, Picasso, Dalí, Darwin, Dalton, Chico Buarque de Holanda, Frida Kahlo. convirtiéndose en agentes de desarrollo los padres, profesores, alfabetizadores lingüísticos y cartográficos.

La inteligencia espacial se localiza en las regiones posteriores del hemisferio derecho (Carretié, 2011; Gardner, 2003; Smith y Kosslyn, 2008). Así se puede explicar que el romanticismo y la fantasía son mucho más amplios en la mujer que en el hombre occidental. En cuanto a su evolución, Jensen (2008), del nacimiento hasta los dos años, la expresión pictórica está asociada con la función visual y, en ese corto período de 2

años, se conectan todos los circuitos entre la retina y la zona del cerebro responsable de la visión; con más de treinta áreas visuales distintas en el cerebro, incluyendo el color, el movimiento, el tono y la profundidad, el niño pequeño en crecimiento debe obtener una diversidad de entradas de estimulación, incluyendo la práctica en el manejo de objetos y aprendiendo sus formas, peso y movimiento. La variedad de objetos, juegos y respuestas de los padres modelan el modo en que se desarrolla la visión. Son niños que requieren mucha cantidad de información visual para su desarrollo.

De los 5 a los 10 años, se regula el sentido de lateralidad y direccionalidad. Perfeccionamiento de la coordinación motriz y la percepción del cuerpo en el espacio. Para ello, es necesario realizar ejercicios físicos y juegos operatorios que exploren las nociones de derecha, izquierda, arriba, abajo, etc. Fomentar la identificación de colores, utilizar figuras asociadas con las palabras. Juegos de interpretación de imágenes. Aportar figuras de revistas y estimular el uso de las abstracciones en las interpretaciones (Martín, 2004).

Esta inteligencia en las consideraciones que presenta Gardner (2003) se relaciona con todas las demás las inteligencias pero especialmente con la musical, la lingüística y la corporal-cinestésica. La evolución del pensamiento espacial se inicia con el aprendizaje de las relaciones topológicas (primeros niveles instruccionales); después, hacia los 9 ó 10 años el niño accede al manejo de las relaciones propias del espacio euclidiano y, finalmente, maneja con cierta maestría las relaciones propias del espacio proyectivo (Gardner, 2003; Jensen, 2008). Son habilidades que desarrollan este tipo de inteligencia (Armstrong, 1994; Campbell, 1996; Gardner, 1993): localizar en el espacio, ubicar en el tiempo, comparar, observar, deducir, relatar, combinar, transferir, entre otros.

Para su detección en los niños con este tipo de inteligencia, se debe apreciar que les encanta (Gardner, 1993; Martín, 2004): pensar con imágenes, diseñar, dibujar, visualizar y garabatear, realizar obras de teatro

intrigantes que estimulen la reflexión y que el espectador pueda anticipar posibles resultados, jugar al ajedrez, la comunicación por medio de imágenes, películas y cintas de vídeo, lecturas que favorecen la espacialidad, hacer obras artísticas y fotografías, convertir lo que observa en representaciones imaginarias: laberintos, rompecabezas etc., explorar cualquier faceta artística o visitar museos. Las personas con una inteligencia espacial alta utilizan, entre otros, gráficos, mapas, vídeo, Lego, materiales de arte, ilusiones ópticas, cámaras fotográficas, biblioteca de imágenes, medios plásticos y multimedia.

Generalmente, piensan en imágenes y fotografías (Alberca, 2011; Gardner, 2003; Martin, 2004) Son características destacadas en niños con una capacidad viso – espacial alta: -Percepción; son conscientes de los elementos visuales del entorno y del trabajo artístico (color, líneas, formas, detalles, etc.), también perciben distintos estilos artísticos. -Producción: Son capaces de representar el mundo visual con exactitud en dos o tres dimensiones.

Asimismo, los autores precitados aseveran que los niños con este tipo de inteligencia, pueden crear símbolos reconocibles de objetos comunes y coordinar espacialmente los elementos de un todo unificado, utilizan proporciones realistas, características detalladas y eligen deliberadamente el color. Del mismo modo, en sus expresiones artísticas, utilizan diversos elementos para reflejar gráficamente emociones, producir ciertos efectos y embellecer dibujos y obras tridimensionales (Armstrong, 1994; Gardner, 2003). Transmiten con fuerza un estado de ánimo mediante la representación literal o caracteres abstractos, producen dibujos o esculturas que parecen “vivas”, “tristes” o “poderosas”.

También muestran preocupación por la decoración y el embellecimiento. Elaboran dibujos coloreados, equilibrados, rítmicos o combinan todas esas características. En cuanto a la exploración, son niños flexibles e inventivos al utilizar materiales artísticos. Utilizan líneas y formas

para generar figuras muy diversas en trabajos bi y tridimensionales. Son capaces de ejecutar una serie de sujetos o temas (personas, edificios, paisajes...) (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998).

Entre las estrategias más adecuadas que sugiere Gardner (2003), destacan, los mapas conceptuales, diagramas de flujos y tablas de doble entrada, que ayudan a representar, definir, manipular y sintetizarla información. Para Jensen (2008), la Inteligencia Viso-Espacial responde a las imágenes, sean éstas de la propia mente o del mundo exterior por medio de fotografías, diapositivas, películas, dibujos, símbolos gráficos, lenguajes ideográficos...

Algunas estrategias para enseñar este tipo de inteligencia las presenta Armstrong (1994), como son, por ejemplo, crear un álbum de fotos, diseñar un póster o un mural, crear una carpeta de arte, variar el tamaño y la forma de objetos o figuras, inventar un juego de tarjetas, ilustrar, dibujar, pintar, esculpir o construir, otras. Igualmente, actividades propias de la inteligencia visoespacial son las de relación espacial, para introducir datos de manera visual o estrategias visuales.

Pruebas que se pueden relacionar con este tipo de inteligencia según Gardner (1993), son los test de memoria visual y test viso-motores, test de aptitudes artísticas, algunos ítems de desempeño en los test de inteligencia. Por tales razones, la inteligencia espacial, según señalan los autores anteriores se refiere a las habilidades para la discriminación visual, reconocimiento, proyección, imagen mental, razonamiento espacial, manipulación espacial y duplicación de imágenes internas y externas; sin embargo, puede ser desarrolla por invidentes.

Gardner (2004), opina que la inteligencia espacial: "...proporciona la capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite al individuo percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas y modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica (p. 137).

Por ello está presente en los artistas plásticos, pero también, en los ingenieros, mecánicos, cirujanos, carpinteros y en todas las personas que utilicen la imagen visual. Para este autor: "...empieza a surgir con la infancia y continúa desarrollándose durante toda la vida" (p. 137). A través de ella se aprende a ubicarse en los espacios, reconocer la vía de ida o venida a un lugar, la dirección de la vivienda, la posición de los objetos y también su ubicación en los puntos cardinales; los niños con memoria visual, reconocen rostros, figuras, imágenes y otros elementos que se usen en su aprendizaje.

Por tanto, cuando dibujan están ejercitando su inteligencia visual, pues organizan en un espacio dado su imagen, plasman lo que en su memoria visual han retenido, de ahí la importancia de proporcionar oportunidades para que los niños dibujen de manera espontánea las imágenes visuales que perciben del exterior y que a través de su creación pictórica las van a realizar.

Para Gardner (2008), la inteligencia espacial está en relación con la capacidad de la persona frente a aspectos como color, línea, forma, figura, espacio, y la relación que existe entre ellos; los cuales son elementos implícitos en el dibujo. El autor explica que las personas con marcada tendencia espacial tienden a pensar en imágenes y fotografías, visualizarlas, diseñarlas o dibujarlas.

Cuando se estimula la inteligencia espacial, según asevera el autor antes nombrado, la persona logra percibir la realidad, aprecia tamaños, direcciones y relaciones espaciales, reproduce mentalmente objetos que se han observado, reconocer el mismo objeto en diferentes circunstancias, la imagen queda tan fija que el individuo es capaz de identificarla, independientemente del lugar, posición o situación en que el objeto se encuentre; puede anticiparse a las consecuencias de cambios espaciales, y adelantarse e imaginar o suponer cómo puede variar un objeto que sufre algún tipo de cambio.

También, el niño con esta inteligencia desarrollada, puede describir

coincidencias o similitudes entre objetos que lucen distintos, identificar aspectos comunes o diferencias en los objetos que se encuentran alrededor de un individuo; todo ello, se activa con el dibujo.

En consecuencia, es necesario para este estudio analizar lo relativo a la inteligencia espacial, como capacidad necesaria para el dibujo espontáneo, pues con ella el niño puede realizar su obra pictórica con variadas imágenes visuales; además, utilizar funciones cognitivas que le permiten aprender, conocer y pensar en tres dimensiones. Es así como esta inteligencia, se desarrolla a través de las oportunidades que se tengan de ponerla en práctica, por lo que el docente en su acción pedagógica, debe dejar que el niño, al lado de otras actividades, tenga ocasiones para dibujar y pintar, para que potencie las funciones de pensamiento.

Inteligencia Musical

La inteligencia musical es habilidad para pensar en términos de sonidos, ritmos y melodías y para entender, apreciar y dar opiniones acerca de la música. Según Gardner (2004), la Inteligencia Musical: “es naturalmente la que poseen los músicos, compositores, cantantes, bailarines y todas las personas sensibles a los sonidos, ritmos y melodías” (p. 125). Es decir, es la capacidad de expresarse mediante formas musicales, los datos procedentes de diversas culturas apoyan la idea de que la música constituye una habilidad universal.

Para Gardner (2004), parece que la música desempeñaba un papel unificador muy importante en las sociedades desde la Edad de Piedra (Paleolítico) y que el canto de los pájaros proporciona un vínculo con otras especies. Esta inteligencia incluye la capacidad de percibir las formas musicales. La inteligencia musical está constituida por personas sensibles al ritmo, a la melodía, al tono y a la armonía. Se relaciona con las habilidades y afinidades que se tengan con respecto a la música y otras formas de expresión rítmica. El autor opina:

El hemisferio derecho del cerebro desempeña un papel importante en la percepción y producción musical. La música se constituye en un medio de expresión de sentimientos y emociones, las niñas y los niños son probablemente las personas que utilizan más la música como medio para descansar, jugar, disfrutar o realizar cualquier actividad de aprendizaje; es un acto espontáneo que los motiva a poner ritmo a lo que hacen (p. 125).

De acuerdo con lo que expresado anteriormente, la inteligencia musical tiene gran impacto en el estado del cerebro humano; los primeros años de la niñez son los más sensibles en el crecimiento del desarrollo musical. A los niños a quienes se les estimule esta inteligencia llegarán a ser capaces de cantar, entonar, tocar instrumentos, escuchar y responder a la música; son buenos para memorizar canciones, recordar melodías, ritmos y mantener el tiempo en una pieza musical; aprenden mejor si se utilizan ritmos, melodías, canciones y música en general, cuando dibujan lo hacen con ritmo, con armonía en los colores.

Los estudios sobre desarrollo infantil sugieren, según explica Jensen (2008), que existe una habilidad computacional “en bruto” en la primera infancia y que la notación musical proporciona un sistema simbólico lúcido y accesible. La inteligencia musical se puede manifestar muy tempranamente, antes de recibir ningún tipo de instrucción, en este caso, se está preparado biológicamente para esta labor, pero es necesario el estímulo, el esfuerzo y la constancia en el ámbito familiar y el escolar para desarrollarla (Gardner, 2004; Martín, 2004).

De ahí se puede decir que estos niños, poseerán sensibilidad al ritmo, compás y melodía y el timbre o tonalidad de una pieza musical. Lo cual es importante también en sus creaciones pictóricas, pues de acuerdo con lo que señala Serdoz (2007), en ellas hay ritmo. Son algunos personajes célebres: Beethoven, Chopin, Brahms, Schubert, Tchaikovski, Vivaldi, Plácido Domingo, Montserrat Caballé, Narciso Yepes, Maestro Rodrigo, Steve Wonder, siendo agentes de su desarrollo, padres, abuelos, profesores debidamente sensibilizados, el medio natural o las técnicas multimedia.

La localización de esta inteligencia, se sitúa en el hemisferio derecho, lóbulo frontal y temporal (Carretié, 2011; Gardner, 2004; Smith y Kosslyn, 2008), evoluciona de la siguiente manera: de 3 a 10 años, las zonas del cerebro vinculadas a los movimientos de los dedos de la mano izquierda son muy sensibles y facilitan la utilización de instrumentos de cuerda (Carretié, 2011; Gardner, 2004; Smith y Kosslyn, 2008). Sin embargo, Gardner (1993) explica que siendo temprana su aparición, es posible que aparezcan crisis de desarrollo en niños prodigio.

Para optimar este tipo de inteligencia en los alumnos, es necesario compartir el canto en su entorno: “aprender a escuchar” la musicalidad de los sonidos naturales y de las palabras, fomentando la cultura musical. También aprecia Armstron (1994) como estímulo importante, habituarles a escuchar música suave cuando se realizan actividades lúdicas o relajantes. Algunas habilidades que desarrolla la Inteligencia Musical, las refiere Gardner (1983), como son: observar, identificar, relatar, reproducir, conceptualizar, combinar, etc.

Para detectarla, se observa que las personas con alta Inteligencia Musical, les gusta cantar, silbar, entonar melodías, llevar el ritmo con los pies o las manos, expresarse con ritmos y melodías, también responden con interés a gran variedad de sonidos y tipos de música, reconociendo diferentes estilos y géneros musicales. Necesitan dedicar tiempo al canto, asistir a conciertos, escuchar música y tocar instrumentos musicales. Las personas con alta inteligencia musical les gusta utilizar grabadoras, reproductores de música, CDs, instrumentos musicales, videos musicales, DVD, entre otros. y piensan por medio de ritmos y melodías

El estímulo musical, en explicación que ofrece Jensen (2008), comienza desde la etapa intrauterina. El feto “oye” lo que su madre le dice y la música del exterior “escucha” lo que ella pueda sentir. Cuando los bebés balbucean, muchas veces están produciendo patrones musicales que repiten los cantos que escuchan en su entorno.

Gardner, (2004), cita los estudios de Mechthild y Hanus Papusek revelando que, bebés de dos meses son capaces de igualar el tono, el volumen y contorno melódico de las canciones de sus madres y que bebés de cuatro meses pueden adaptarse asimismo a la estructura rítmica, pudiendo dar saltos o brincos con el sonido cuando presentan propiedades creativas. A la mitad de su segundo año, los niños comienzan de modo voluntario a emitir sonidos punteados, inventando músicas y haciendo ejercicios sonoros. Hacia los tres años, el niño puede aprender a “cómo escuchar” percibiendo e identificando los sonidos de su entorno (naturales, humanizados, mecánicos y otros).

Son características destacadas en niños con una capacidad musical alta (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998): la percepción, la producción y la composición musical. Las estrategias que se utilizan, están encaminadas a crear en los alumnos actitudes positivas hacia la música y que reconozcan las relaciones que ésta tiene con otros tipos de aprendizajes (Alberca, 2011; Gardner, 2004; Martín, 2004), tales como establecer un ambiente para escuchar música planteando interrogantes que ayuden a reflexionar: ¿qué te hace pensar este tipo de música?, ¿qué colores e imágenes te recuerda? ¿qué sentimientos te produce?

También la producción de melodías musicales es una buena práctica para desarrollar la conciencia musical escuchando melodías que contengan diferentes tipos de ritmo, tono y timbre, los alumnos pueden apreciar cómo a través de estas formas de expresión musical se transmiten sentimientos y emociones. Otra es la lluvia de ideas para que los niños hablen de los tipos de música que utilizarían en distintas tareas (lectura, deporte...). Igualmente, escuchar los sonidos de diferentes situaciones (tráfico, naturaleza, entre otros.).

El autor precitado señala el desarrollo de la Inteligencia Musical a través de otras inteligencias, por ejemplo, haciendo que los alumnos escriban la letra de una canción, dibujen su reacción ante una pieza musical, o

discutan su interpretación, estudios sobre el origen de los instrumentos. Las habilidades musicales se pueden trabajar en el aula desde la percepción auditiva, la comprensión de sonidos, las audiciones musicales, la discriminación de sonidos y canto, las interpretaciones instrumentales.

Otras estrategias (Alberca, 2011, Gardner, 2004) pueden ser: hacer una presentación con música, escribir canciones líricas, cantar un rap o canción, hacer un instrumento y utilizarlo, escribir un nuevo final para una canción o composición musical, crear un collage musical, y usar la tecnología musical. Una escuela motivadora en Inteligencias Múltiples debe proporcionar a sus alumnos sesiones de canto, el cultivo de canciones, pequeñas bandas rítmicas, el coro, clases de solfeo, de flauta dulce, violín, el manejo de instrumentos tradicionales y muchas otras formas de estimulación

Gardner (2004), opina que las estrategias cuando se usan de manera efectiva, permiten expresar emociones, asimilar la cultura y ampliar el sentido del ritmo de los alumnos. Se ha demostrado a través de muchas investigaciones que la música puede tener un impacto positivo en gran cantidad de actividades cognitivas (Gardner, 2004; Martín, 2011).

Para Gardner (2004), la inteligencia musical está relacionada con la inteligencia lingüística, la inteligencia espacial y con la inteligencia Kinestésico-Corporal. Con la lingüística porque la persona tiene que poner a funcionar procesos mentales que comprenden la categorización de referencias auditivas y su asociación con conceptos previos; es decir captar las estructuras lingüísticas y llevarlas a sus realizaciones musicales fonéticas. De la misma forma, la música amerita la distribución de sonidos, de acuerdo con tiempos y espacios musicales, para que haya ritmo, tonalidades, pulso, entre otras. Igualmente, la interpretación musical lleva consigo el movimiento del cuerpo al compás de lo que se interpreta.

Como se aprecia, es importante que en la escuela se propicie el desarrollo de la inteligencia musical, porque si Gardner (2003), comprobó que no existe una inteligencia única, sino multiplicidad de ellas, es necesario

que todas se desarrollen, en lo cual el docente tiene un papel relevante, porque a su vez, debe procurar que en él, también se desarrollen.

Razón por la cual, fue de gran ayuda haber indagado sobre este tipo de inteligencia, para enriquecer el estudio sobre la acción pedagógica del docente para potenciar las funciones del pensamiento infantil a través del dibujo espontáneo; pues cuando el niño dibuja, evoca sonidos, se mueve, aplica colores con ritmo, como sería el caso cuando se coloca música de fondo; todo ello requiere de procesos mentales para aprender y conocer, en ellos, es creativo, pone a funcionar todo su cerebro para inventar sus creaciones pictóricas, es decir, activa su pensamiento, sin necesidad de que se le indique lo que debe realizar.

Inteligencia Interpersonal

La inteligencia interpersonal, de acuerdo con Prieto y Ballester (2003), es un tipo de inteligencia social, es la que permite a la persona entender a los demás, Esta inteligencia es la que permite interrelacionarse con las demás personas. Si se quiere cambiar el mundo en la búsqueda de uno mejor, Gardner (2004) afirma que se tendrán que cambiar las actitudes de las personas y el mejoramiento en las relaciones humanas.

En este sentido, los miembros de los diferentes grupos sociales deben ser capaces de llegar a acuerdos razonados y desarrollar en las sociedades, valores como el amor, la libertad, el respeto, la solidaridad, la empatía, y la amistad. (“Mirar hacia fuera”, supone desear compartir todo lo bueno que hay en sí y se es con otras personas, recibir y aceptar sus dones, realizar proyectos para el bien común y contribuir en el crecimiento personal de todos.

La definición de Inteligencia Interpersonal supone incluir las capacidades de percibir y comprender a otras personas, descubrir sus impulsos y sentir gran empatía por el prójimo; discernir y responder de manera adecuada a los estados de ánimo, los temperamentos, las

motivaciones y los deseos de los demás.

El sistema simbólico que se utiliza, en opinión de Gardner (2004) está relacionado con las señales sociales (gestos y expresiones faciales), siendo la patología asociada, la indiferencia a los sentimientos de los otros. Algunas profesiones relacionadas con este tipo de inteligencia son: buenos vendedores, políticos, profesores, terapeutas, expertos en relaciones públicas, consejeros, líderes, psicólogos.

Las inteligencias personales interactúan y se relacionan con todas las inteligencias, especialmente con la lingüística, la naturalista y la cinestésica-corporal (Gardner, 1984; Jensen, 2008). Algunos personajes célebres con alta Inteligencia Interpersonal son Gandhi, Luther King, Juan Pablo II, entre otros. Los agentes de desarrollo de esta inteligencia son padres, abuelos, psicólogos, y profesores preparados.

Su localización cerebral se ubica en los lóbulos frontales. Para desarrollar este tipo de inteligencia, se fomentará el trabajo en equipo y los proyectos colectivos, alentar a los alumnos a tener amigos, a convivir con ellos, a participar en fiestas o celebraciones, formar parte de equipos deportivos, clubes juveniles. como: dialogar, percibir, relacionarse con empatía, mostrar autoestima y autoconocimiento, ser ético.

Para detectar este tipo de inteligencia en los alumnos, de la misma manera que otras inteligencias y sus signos, Jensen (2008), recomienda observar señales emocionales significativas para todas las culturas, como . isa, bienestar, incomodidad, llanto o tristeza son símbolos universales y sus gestos y palabras se ponen ya al servicio de la autoidentificación y de la expresión de algunas de sus emociones. Por tanto, es importante la educación de la sociabilidad desde el desarrollo personal de cada uno.

Los alumnos que destacan en este tipo de inteligencia, suelen intercambiar ideas con sus compañeros, aunque en la adolescencia hay cambios expresivos en las formas personales de conocimiento y relación, siendo los jóvenes más sensibles y más motivados ante el estímulo de esas

inteligencias que los individuos mayores.

El niño busca amigos que le valoren y siente que las reglas o leyes sociales son instrumentos indispensables para el mundo comunitario. El sentido de justicia y de igualdad de derechos, le priva del egocentrismo y le vuelve dominante (Hannaford, 1995; Gardner, 2004). Los cambios son mayores en personas maduras, revelando un enorme entusiasmo emocional después de los cincuenta años.

Este tipo de inteligencia se manifiesta en los alumnos cuando dirigen, organizan, se relacionan, manipulan y median cuando surgen conflictos, asisten a fiestas o actos públicos, piensan intercambiando ideas con otras personas, tienen amigos, juegan o compiten en grupo, tienen reuniones sociales, comparten experiencias, etc. Necesitan relacionarse para desarrollar su sociabilidad y armonizar su personalidad.

Algunas características en niños con una capacidad interpersonal alta según Bisquerra (2008), son entre otras, la comprensión de los demás; demuestra que conoce a sus iguales, trato amable con los demás, reconoce los pensamientos, sentimientos y capacidades de los otros, analiza y saca conclusiones de las actividades de los otros.

En niños con esta inteligencia tienden a la práctica de funciones sociales características de líder; son niños que con frecuencia, inician y establecen actividades, organizan a otros compañeros, asignan funciones a los demás, explican cómo realizar las tareas, supervisan y dirigen las actividades.

También, el niño con capacidad interpersonal, es un facilitador; comparte ideas, información y destrezas con sus iguales, media en conflictos, invita a otros a participar en los juegos, ayuda en las dificultades de los otros, presta ayuda cuando los demás la necesitan. Es cuidador y amigo; conforta a los que están molestos, muestra sensibilidad hacia los sentimientos de los demás compañeros, manifiesta comprensión ante los gustos y aversiones de los amigos.

Son estrategias adecuadas en este tipo de inteligencia, según expone Gardner (2004), el aprendizaje cooperativo y tutorado; hay que crear interdependencia en el grupo, proporcionar interacción cara a cara, repartir responsabilidades, enseñar habilidades de relaciones interpersonales, practicar habilidades sociales, favorecer el debate, el conflicto cognitivo y la discusión para reflexionar en la búsqueda de solución de problemas, crear un ambiente en el aula de confianza y mutuo respeto.

Otras actividades pueden ser juegos como el de roles sobre, enseñar a alguien algo, en pequeño grupo, planificar reglas o procedimientos para llevar a cabo..., ayudar a resolver un problema. De acuerdo con el autor precitado, la inteligencia interpersonal es:

La capacidad de comprender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. A medida que la cultura occidental ha comenzado a reconocer la relación que existe entre la mente y el cuerpo, también ha comenzado a valorar la importancia de alcanzar la excelencia en el manejo de la conducta interpersonal (p. 130).

En consecuencia, los niños con esta inteligencia, se entienden bien con las personas, son receptivos y obedientes, amables con la gente y cuando crecen y se desarrollan, suelen ser excelentes mediadores de conflictos entre compañeros, pues han desarrollado la capacidad de captar los sentimientos, las intenciones de los demás; por lo que aprenden mejor relacionándose y colaborando.

Se considera que a estos niños les gusta hacer amigos, hablar con la gente e integrar grupos y son buenos para entender a los demás, liderar, organizar, aprenden mejor cuando comparten, se relacionan, cooperan y son buenos conversadores. En atención a ello, los niños que poseen inteligencia interpersonal, cuando dibujan, les agrada hacerlo en compañía de sus compañeros, por ejemplo, son buenos cuando realizan un mural entre varios.

De acuerdo con Gardner (2003), la inteligencia interpersonal tiene relación con el lóbulo frontal del área de la corteza cerebral, en esta área del

cerebro está ubicada la denominada área de Broca, que tiene como función la producción lingüística y oral, además de las funciones ejecutivas que manejan la conducta, atención, planificación entre otros.

El autor que precede destaca que la inteligencia interpersonal se fundamenta en la capacidad de empatía y la capacidad de manejar las relaciones interpersonales. La empatía, la explica Goleman (2002), en su enfoque de inteligencia emocional, como el reconocimiento de emociones ajenas y las propias; señala que las relaciones sociales se basan muchas veces en saber interpretar las señales que los demás emiten de forma inconsciente y que a menudo son no verbales.

El reconocer las emociones ajenas, aquello que los demás sienten y que se puede expresar por la expresión de la cara, por un gesto, por una mala contestación, puede ayudar a establecer lazos más reales y duraderos con las personas del entorno. No en vano, el reconocer las emociones ajenas es el primer paso para entenderlas e identificarse con ellas.

De ahí la importancia que ante el dibujo infantil, el docente tenga una actitud empática hacia sus alumnos y que a su vez realice acciones que lleven a los niños a ser empáticos, porque así pueden mantener relaciones afectivas con los compañeros, ayudar y pedir ayuda, apoyar a los demás, entender los estados de ánimo, las emociones de los otros para mantener una relación armónica y de mutua comprensión. Muchas veces, el contenido de un dibujo infantil, traduce su estado de ánimo, ante lo cual el docente debe indagar y asumir un comportamiento de comprensión y apoyo.

En cuanto al manejo de las relaciones interpersonales, desde un punto de vista práctico, se considera que desde la visión de la inteligencia emocional, antes citada, podría arrojar excelentes resultados en la configuración de estas relaciones en la institución escolar.

Ebbinghaus, (2003), señala que el núcleo de la inteligencia emocional incluye capacidades para discernir y responder adecuadamente al humor, al temperamento, las motivaciones y los deseos de los demás, incluso el

acceso a los propios sentimientos y la capacidad de distinguirlos y recurrir a ellos para guiar la conducta; de ahí la importancia de aprender a manejar las relaciones con los otros.

Es así como se hace necesario que el docente en su acción pedagógica cuando potencie el pensamiento infantil con el dibujo espontáneo, fomente en los niños la inteligencia interpersonal, con lo que a su vez, se propicia el compañerismo, referido a la sana relación entre las personas con las que se convive en el ambiente escolar.

El compañerismo se ve reforzado por las relaciones interpersonales desarrolladas en un ambiente estimulante, agradable y de seguridad, con lo que favorece el comportamiento y las actitudes de quienes conviven, en el esfuerzo compartido por lograr valores y objetivos comunes. Razón por la cual se incluye dentro de este estudio esta inteligencia.

Inteligencia Intrapersonal

La inteligencia intrapersonal, según Prieto y Ballester (2003), es otra de las inteligencias sociales, junto con la interpersonal y otros elementos emocionales conforman lo que Goleman (2002), denomina inteligencia emocional. Esta inteligencia permite a la persona entenderse a sí misma, se manifiesta en el conocimiento y dominio personal.

Para Gardner (2003), la inteligencia intrapersonal: "...se refiere a la capacidad de una persona para construir una percepción precisa respecto de sí misma y utiliza dicho conocimiento para organizar y dirigir la propia vida (p. 131). De acuerdo con lo que expone el autor, cuando los niños desarrollan esta inteligencia llegan a conocerse a sí mismos, reconocer sus debilidades y fortalezas, saber que quieren para su vida. Es oportuno que los docentes promuevan un ambiente que fortalezca la autoestima de sus estudiantes, así como organizar espacios para el trabajo y aprendizaje individual.

Además, Prieto y Ballester (2003), afirman que se debe incentivar la realización de actividades que promuevan el uso de la imaginación. Por su

parte, los docentes deben fomentar el trabajo en espacios silenciosos y lugares privados, donde el niño pueda trabajar y reflexionar. Deben ofrecer proyectos de largo plazo, para que los estudiantes puedan explorar sus intereses y habilidades; se les debe motivar para el uso del portafolio y actividades en las que exploren sus valores, creencias y sentimientos. Shannon (2013), recomienda el uso de fotografías, material para hacer un diario personal, libros y espejos (p.18). De esta manera, los niños adecuadamente estimulados y en pleno desarrollo, serán capaces de dominar sus impulsos, sus emociones y hasta programarlas.

La inteligencia intrapersonal se relaciona con el autoconocimiento que Goleman (2002), incluye como componente de la inteligencia emocional; es decir, al conocimiento que se tiene de sí mismo. Esto es importante porque es necesario que cada persona conozca cómo es desde el punto de vista emocional, para saber cuáles son sus debilidades y potencialidades y en función de ello actuar para fortalecer las primeras y desechar o cambiar las segundas, en un diálogo consigo mismo.

Es decir, el autoconocimiento es la imagen de sí mismo y esto se asocia según el autor con la valoración personal de las cualidades que se poseen, saber quién se es como persona, lo que en definitiva configura una imagen, ésta es lo que la persona proyecta hacia el entorno, cómo los demás la ven, qué cualidades aprecian en ella. Por esta razón, también el docente debe proyectar hacia sus estudiantes una imagen que permita su aceptación y los invite hacia el aprendizaje.

Es así como para Goleman (2002), el autoconocimiento emocional es: “la conciencia de uno mismo, se refiere al conocimiento de las propias emociones de una persona y cómo le afectan” (p. 12). Por tanto, es muy importante conocer el modo en el que el estado de ánimo personal influye en su comportamiento, cuáles son sus virtudes y puntos débiles.

Desde esta perspectiva uno mismo se sorprendería al saber todo lo poco que sabe de sí misma; por eso indica que es necesario que se

practiquen actividades que conduzcan a autoconocerse, saber cómo son sus emociones, valorar su afectividad, sus niveles de aceptación a los otros, sus gestos y su control; lo que se puede lograr si se desarrolla la inteligencia intrapersonal.

En consecuencia, la inteligencia intrapersonal, ayuda al sujeto a conocerse, a poder hablar consigo mismo, reflexionar y crecer como persona, por lo que debe desarrollarse en los alumnos y en el docente, que al mismo tiempo tiene que interactuar con un grupo de niños de diferentes características a los cuales debe atender para crezcan y se desarrollen en forma integral. Las personas con tendencia a la introspección suelen ser conscientes de la forma en que viven su vida emocional, teniendo muy desarrollada la llamada Inteligencia Intrapersonal y el conocimiento de uno mismo.

Sobre este aspecto, Gardner, (1993), observó que el desarrollo continuo de la introspección puede madurar la vida interior, pudiéndonos preguntar: ¿Cómo se produce? ¿Qué tiene que ver el desarrollo de una persona con el conocimiento propio? Dabrowski, (citado por Armstrong, 1994) da respuesta en su concepto de multiniveles del desarrollo, entendiendo por multinivel, un tipo de crecimiento interno, en el que se da una división entre el más alto y el más bajo (Armstrong, 1994; Gardner, 1983).

Sobre la inteligencia intrapersonal, Gardner (1983), observó un continuo desarrollo, donde el individuo tiene la opción de llegar a ser progresivamente autónomo, íntegro y verdadero. El principal reto de este proceso del desarrollo es que el ego sea altamente desarrollado y diferente a los demás. En los multiniveles, el principal objetivo es el conocimiento profundo de la realidad personal para conseguir una transformación interna, abarcando los aspectos emocionales y morales del individuo.

La inteligencia intrapersonal se define como la capacidad para acceder a los sentimientos propios y discernir las emociones íntimas,

pensando sobre los procesos de pensamiento (metacognición). Implica conocer los aspectos internos del yo, los sentimientos y el amplio rango de emociones, la autorreflexión y la intuición (Castro, 2000; Gardner, 1993). También, supone capacidad de autoestima, automotivación, formación de un modelo coherente y verdadero de sí mismo y del uso de ese modelo para llevar a cabo la creación de la felicidad personal y social (conocimiento de uno mismo), que lleva implícito el crecimiento emocional (García, 2005; Gardner, 2003). Permite comprenderse y trabajar con uno mismo.

En este caso, se encuentra una mezcla de componentes interpersonales e intrapersonales que incluyen el sentido de uno mismo. El sistema simbólico que utiliza está relacionado con símbolos del yo. La patología propia se refiere a la incapacidad para expresar sentimientos (Gardner, 2003; Jensen, 2008). Son profesiones o actividades relacionadas con este tipo de inteligencia: religiosos o personas espirituales, escritores y filósofos, los místicos, los buenos lectores, entre otros.

Las inteligencias personales interactúan y se relacionan con todas las demás, particularmente con la lingüística, la naturalista y la cinestésica-corporal (Armstrong, 1994; Gardner, 2004). Algunos personajes célebres con alta Inteligencia Intrapersonal son: Proust, Gandhi, Freud, Anne Sullivan, Juana de Arco, Martín Luther King, Madre Teresa de Calcuta... son agentes de su desarrollo los padres, psicólogos, profesores, entre otros. Debidamente preparados.

Su localización cerebral se ubica en los lóbulos frontales (Carretié, 2011; Gardner, 2003; Smith y Kosslyn, 2008), desempeñando un papel central en la estructura y cambio de personalidad. El momento conveniente de desarrollo es desde el nacimiento hasta la adolescencia, de hecho, los circuitos del sistema límbico se conectan con mayor facilidad y se muestran muy sensibles a estímulos externos. En este sentido, es importante para su desarrollo las demostraciones de cariño en el momento oportuno. Por tanto, es recomendable ayudar a los alumnos a conocerse a sí mismo, enriquecer

la vida interior con buenas lecturas, respetar los momentos de soledad, intimidad y silencio, aprender a reflexionar sobre sus propios actos.

Las habilidades que desarrolla este tipo de inteligencia son: percibir, mostrar autoestima y autoconocimiento, ser ético, presentar autocontrol, entre otras. Para detectar esta inteligencia en los alumnos, es fundamental, según Jensen (2008), observar la relación entre el propio yo y los otros. Son características propias en los niños de esta inteligencia, ser independientes, autocontrolarse, les encanta fijarse metas, soñar, meditar, estar callados, reflexionar y planificar. Necesitan su propio espacio, tiempo para estar solos y llevar a cabo su propio ritmo de aprendizaje, tienen un dominio eficaz de sí mismo.

La Inteligencia Intrapersonal precisa de cualquier medio de expresión inteligente para poder ser observada en funcionamiento. Supone niveles más altos de autonomía y libertad frente al medio, capacidad para demorar las respuestas inmediatas propias de los reflejos e instintos, mayor planifica las acciones, supervisa y evalúa los resultados alcanzados, hace innovaciones y mejoras en la adaptación al medio para la comprensión de sí mismo.

Para aplicar estrategias propias de esta inteligencia se requiere un aprendizaje individualizado, trabajo autónomo y tareas alternativas en función de los intereses personales, utilizar estrategias metacognitivas, de pensamiento crítico y toma de decisiones (Alberca, 2011; Martín, 2003), también son necesarios, los proyectos personalizados para la autoevaluación, la mejor estrategia, es la autoinstrucción programada. Otras actividades son describir cualidades personales, crear una analogía personal, describir cómo te sientes, explicar tu filosofía, describir uno de tus valores personales, evaluar tu propio trabajo, y usar la tecnología.

En cuanto al dibujo, el investigador opina que se deben organizar espacios en los cuales puedan poner a funcionar su creatividad, lugares silenciosos que inviten a la realización, por ejemplo, salir al espacio exterior para que estén en contacto con la naturaleza y de manera espontánea

dibujen sin ser dirigidos ni interrumpidos por el adulto.

Es necesario hurgar en lo que se refiere a la inteligencia intrapersonal, porque cuando el niño está en su proceso creador, reflexiona, habla consigo, desecha formas o imágenes que ha elaborado, pero no lo satisfacen, porque en su autoevaluación no la consideran con valor; en fin, es importante haber colocado esto dentro del trabajo para resaltar la importancia de este tipo de inteligencia, que debe desarrollarse al igual que las anteriores. Por lo que el docente en su acción pedagógica para potenciar el pensamiento infantil con el dibujo espontáneo, debe crear situaciones de aprendizaje para que el estudiante desarrolle su inteligencia intrapersonal.

Inteligencia Kinestésico-Corporal

Para Gardner (2003): “la inteligencia físico kinestésica o corporal cinestésica, le permite al individuo manipular los objetos y perfeccionar las habilidades físicas” (p. 126). Esta inteligencia se relaciona con la habilidad para utilizar el cuerpo como forma de expresión y comunicación. El autor la explica como: “la habilidad para ejecutar movimientos manuales y corporales en forma controlada y especializada, para expresar ideas y sentimientos, así como para ejecutar hábilmente gestos y movimientos corporales” (p. 126).

De acuerdo lo anterior, la inteligencia kinestésica corporal, según Fraga (2009), ocupa un lugar importante dentro de los desarrollos cognitivo, social y lingüístico del niño, pues este aprende mediante la interacción de los sentidos, los objetos y las acciones, que sólo se logra a través del cuerpo y los movimientos que éste deba realizar para explorar e investigar el mundo. La evolución de los movimientos corporales especializados es de gran importancia para la especie humana. La adaptación del movimiento se extiende al uso de herramientas que contribuyen, con el cuerpo, a conseguir un desarrollo claramente armónico en las personas, estando demostrada su universalidad a través de las culturas.

Así, parece que el: “conocimiento” cinético-corporal satisface muchos

de los por una inteligencia (Gardner, 1983). La conciencia, control y expresión corporal se manifiestan desde pequeños actos de la vida, pasando por habilidades más sofisticadas y llegando, incluso, a grandes competiciones olímpicas o demostraciones artísticas (danza, mimo etc.)

La Inteligencia Corporal- cinestésica para Gardner (1993) es la habilidad para utilizar el propio cuerpo, para expresar una emoción (la danza), para competir en un juego (el deporte), para crear un nuevo producto (diseño de una invención), constituyendo algunas características cognitivas de uso corporal. También se puede definir como, la capacidad para resolver problemas, elaborar productos, expresar y generar ideas empleando el cuerpo en su totalidad, o partes del mismo, incluyendo las habilidades físicas específicas tales como la coordinación, el balance, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad.

Gardner (2004), señala que esta inteligencia supone habilidad para controlar los movimientos del propio cuerpo con la finalidad expresiva y manejar objetos con destreza. Los lenguajes simbólicos propios de esta inteligencia son los lenguajes de signos y el Braille, siendo la apraxia la patología propia de esta inteligencia; es decir, tienen incapacidad para coordinar los movimientos.

Manifiestan una alta Inteligencia Corporal-cinestésica, los deportistas, bailarines, comediantes, actrices, artesanos, mecánicos, cirujanos y escultores, profesores de danza, entre otros, se relaciona con las inteligencias lingüística, espacial, emocional y pictórica, percepción, concentración y creatividad. Personajes célebres propios de esta Inteligencia son: Jesse Owens, Marta Graham, Auguste Rodin, Nureyev, Pelé, Magic Jonson, Nadia Comaneci, Nacho Duato, Pau Gasol, Nadal, entre otros. Son agentes del desarrollo, instructores de danza o deporte y padres.

Su localización cerebral se ubica en el Cerebelo, los ganglios basales, la corteza motriz (hemisferio izquierdo). Estas zonas cerebrales realizan las funciones de asociación entre mirar un objeto y agarrarlo, y paso de objetos

de una mano a otra en los primeros años (Carretié, 2011, Gardner, 2004; Smith y Kosslyn, 2008).

Para estimular este tipo de inteligencia, se debe trabajar con todos los sentidos, así como, el gesto, el movimiento, la interpretación, la comunicación, la expresión, a través de juegos y actividades motrices, que a su vez desarrollan habilidades (Armstrong, 1994; Gardner, 1983) como: comparar, medir, relatar, transferir, demostrar, desplazar, interactuar, resumir, interpretar, clasificar, etc.

En cuanto a su detección, es posible observar que el desarrollo se inicia desde los primeros momentos de la vida del niño, siendo fundamental para el desarrollo psicomotor, pues varía según los componentes (fuerza, flexibilidad, etc.) o el dominio en el que se aplique. Por ejemplo, un gimnasta y un actor necesitarán destrezas diferentes de la misma inteligencia.

A los niños que destacan en este tipo de inteligencia, les encanta correr, bailar, gesticular, saltar, construir, tocar. Además piensan por medio de sensaciones somáticas. Necesitan juegos de actuación, teatro, movimientos, cosas para construir, deportes y juegos físicos, experiencias táctiles y experiencias de aprendizaje directas.

Los alumnos con una capacidad corporal–cinestésica alta demuestran las siguientes características: control corporal, sensibilidad al ritmo, expresividad, generación de ideas de movimiento, sensibilidad hacia la música. Por eso, la enseñanza de la Inteligencia Corporal-Cinestésica exige un aprendizaje con estrategias prácticas: manuales, teatro, danza, deporte, actividades táctiles, ejercicios de relajación etc., siendo la estrategia estrella “aprender haciendo”, lo cual favorece que el alumno construya, actúe, toque y sienta sus propios aprendizajes.

Es importante que los niños tengan la oportunidad de ejecutar movimientos creativos, realizar actividades prácticas manuales y representaciones teatrales; así como competir, jugar, representar o simular, crear un movimiento o secuencia de movimiento para explicar algo, ofrecer

apoyo tecnológico para alguna actividad, crear un modelo.

Algunos test que apunta Gardner (2004), pueden estar relacionados con este tipo de inteligencia como son los Test sensorio-motores, baterías neuropsicológicas, test presidencial de aptitud física, Como capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas, la poseen los deportistas, los bailarines, artistas, artesanos, cirujanos.

Es así como la inteligencia kinestésico-corporal, también denominada cinestésica, si se interpreta la explicación que ofrece el anterior autor, es la capacidad que tiene la persona de unir el cuerpo y la mente para conseguir un mejor desempeño físico; en su desarrollo se inicia controlando los movimientos automáticos y voluntarios, avanza hacia el empleo del cuerpo de manera altamente diferenciada y competente, lo que permite la manipulación y manejo de objetos y el perfeccionamiento de las habilidades físicas.

Sin embargo, se reconoce que en la sociedad occidental, estas habilidades no son reconocidas al igual que las habilidades cognitivas, pero en otros ámbitos la capacidad de aprovechar las posibilidades del cuerpo constituye una necesidad de supervivencia, como sería el caso, por ejemplo de los indígenas que no han abandonado su hábitat.

Este tipo de inteligencia es útil para el docente cuando realiza su acción pedagógica para potenciar el pensamiento infantil con el dibujo espontáneo, porque los niños deben manejar materiales, hacer movimientos con los pequeños grupos musculares de las manos, para lo cual es necesaria la coordinación psicomotriz, en la cual están comprometidas funciones psíquicas y físicas, por ello, es oportuno profundizar sobre este tipo de inteligencia, que el docente de Educación Primaria debe estimular en los estudiantes.

Inteligencia Naturalista

Gardner (2003), manifiesta que la inteligencia naturalista: "...consiste

en observar los modelos de la naturaleza, en identificar, clasificar objetos y en comprender los sistemas naturales y aquellos creados por el hombre” (p. 131). Tiene que ver con la sensibilidad evocada a la protección y manejo responsable de los recursos naturales.

Es la inteligencia que se utiliza cuando se observa, estudia y aprecia la naturaleza, la poseen los biólogos, herbolarios y exploradores. Admirar la belleza natural, valorar el bien que aporta a la humanidad, conservar el patrimonio heredado, desarrollar la curiosidad... son aspectos que, a lo largo de la Historia, el hombre ha sabido conquistar para bien y provecho de todas las generaciones.

Como educadores, tenemos la responsabilidad de acercar éstos y otros valores, a nuestros alumnos, para que sean capaces de usar, respetar, investigar, observar, admirar, disfrutar, desarrollar actitudes positivas y transmitir el medio natural en que viven a todas las personas que les sucedan.

Se puede definir como, atracción por el mundo natural, comprensión y sensibilidad en relación con el mismo, trabajar eficazmente en él. Capacidad de identificación del lenguaje natural y capacidad de admiración ante el paisaje humanizado o no. Supone utilizar con cierta maestría habilidades referidas a la observación, planteamiento y comprobación de hipótesis.

Las personas que muestran una gran inteligencia naturalista generalmente, tienen un gran interés por el mundo y por los fenómenos naturales, utilizan como sistemas simbólicos el abstracto y la formulación. Son profesiones relacionadas con este tipo de inteligencia: Biólogos, jardineros, ecologistas, físicos, químicos, arqueólogos etc.

La inteligencia naturalista se relaciona con todas las demás inteligencias específicamente con la lingüística, musical y espacial (Gardner, 1998; Martín, 2004). Algunos personajes célebres: Darwin, Humboldt, Mendel, Ruschi, Noel Nutels, Louis Pasteur, etc. Siendo agentes de desarrollo, padres, abuelos y profesores. Su localización cerebral se ubica en

el Hemisferio derecho.

La razón fundamental, asevera Gardner (2004), para desarrollar en los alumnos las habilidades y estrategias relacionadas con la inteligencia naturalista es que aprendan a observar y descubrir directamente las relaciones causales de su entorno. El objetivo es captar los detalles de plantas, animales o fenómenos de la naturaleza que se puedan observar a través de la capacidad y funcionalidad visual, auditiva, táctil gusto y olfato.

Algunas habilidades indicadas por Campbell (1996), para desarrollar este tipo de inteligencia son: relatar, demostrar, discriminar, coleccionar, analizar, cuidar, seleccionar, plantear hipótesis, clasificar, organizar, categorizar, revisar, entender el comportamiento y necesidades de los animales, trabajar con las plantas, conocimiento de las fuerzas y energía de la vida.

Para detectar este tipo de inteligencia, de acuerdo con Jensen (2008), se toma como referencia, la psicología del desarrollo, para ello se contemplan todas las etapas educativas, el acercamiento al conocimiento del mundo mediante la observación y exploración activa. A los alumnos con un alto nivel de Inteligencia naturalista, les gusta coleccionar, analizar, estudiar y cuidar plantas, animales y el medio ambiente. Utilizan este tipo de inteligencia para pensar sobre plantas, animales, nubes, rocas, los mares, la flora y la fauna etc.

La atracción y habilidades desarrolladas hacia cualquier elemento, puede darse de varias formas; desde interesarse por el crecimiento de plantas, observación o estudio de animales, formaciones de nubes o rocas etc., disfrutan con las clases de Ciencias Naturales, son curiosos y les encanta realizar experimentos, que con frecuencia, predicen el resultado.

Los estudiantes con este tipo de inteligencia, de acuerdo con García (2001), tienen destrezas de observación, analizan minuciosamente los materiales para descubrir sus características físicas con el uso de uno o más sentidos, son sensibles a los cambios ambientales, muestran interés por

registrar observaciones mediante dibujos, diagramas, fichas secuenciales u otros métodos.

También, identifican y diferencian, les gusta comparar y contrastar materiales, acontecimientos o ambas cosas, clasifican materiales, descubren semejanzas, diferencias o ambas cosas entre especies. Formulan hipótesis y experimentan, sobre esto, hacen predicciones basadas en observaciones, hacen preguntas del tipo “qué pasa si...” y dan explicaciones de por qué son las cosas como son, realiza experimentos sencillos o aporta ideas para hacer ensayos con los que comprobar hipótesis, suyas o de otros.

Son alumnos con interés por la naturaleza y los fenómenos científicos y conocimiento de los mismos, manifiestan un conocimiento amplio de diversos temas científicos, ofrecen de manera espontánea información sobre estas cuestiones o informan de las experiencias suyas o de otros con el mundo natural, manifiestan interés por los fenómenos naturales o por los materiales relacionados con ellos, como los libros de historia natural, durante prolongados períodos de tiempo, hace preguntas con regularidad sobre lo observado.

La inteligencia naturalista está determinada por una sensibilidad a las formas naturales y las características geológicas de la tierra: las plantas, los animales, y las formaciones de las nubes con las cuales los niños se divierten imaginando y creando ilusiones y figuras, por eso, los niños bien estimulados desde esta perspectiva naturalista, serán capaces no sólo de defender la naturaleza que los rodea sino que se sentirán parte de ella. En sus dibujos se aprecian formas naturales, paisajes, flores, árboles y motivos de la Naturaleza.

Por tanto, es necesario que la escuela, estimule en los niños este tipo de inteligencia, con actividades enmarcadas en el desarrollo sostenible, como imperativo de esta época, para no continuar deteriorando y acabando con el ambiente. Para Prieto y Ballester (2003): “El niño desde su infancia comienza a conocer el mundo mediante la observación y la exploración

activa” (p.85). Por lo que es importante que se les invite a observar la Naturaleza, sus componentes y elementos resaltantes; cuando esta función del pensamiento es realizada y se internaliza lo observado, luego el infante en sus producciones pictóricas, incorporará lo que observó, pues dejó en él impresión y siente necesidad de exteriorizarla mediante el dibujo.

Los autores antes señalados, caracterizan a los niños que destacan en la inteligencia naturalista, sobre ellos señalan que entre otras, poseen habilidad para reconocer y clasificar plantas, minerales, animales y para reconocer y clasificar objetos y máquinas. También pueden clasificar elementos del ambiente y utilizarlos en la resolución de problemas

Del mismo modo, son niños que tienen sensibilidad para la discriminación de las cosas vivientes y hacia otros rasgos que caracterizan el mundo natural; son niños que tienen un buen Conocimiento de las: “Fuerzas energéticas de la vida” (p, 89). Igualmente señalan que los niños que desarrollan la inteligencia naturalista les gustan las actividades al aire libre, coleccionan objetos de la naturaleza, muestran interés en participar en proyectos sobre los ciclos del agua, la alimentación y otros temas ambientales.

Son estudiantes capaces de predecir problemas de la Naturaleza vinculados con las costumbres del hombre; sienten placer en investigar sobre asuntos relacionados con temas ambientales tanto locales, como globales: “les interesa coleccionar, construir y etiquetar objetos naturales procedentes de recursos variados” (p. 89). Es decir, son estudiantes que desarrollan aptitudes de protección y cuidado por el ambiente; razón por la cual hay que estimular este tipo de inteligencia en todos los estudiantes, porque es susceptible de incentivar.

Los precitados autores, recomiendan al docente evaluar la inteligencia naturalista a través de diferentes estrategias, estos autores proponen sesiones de trabajo, entre las cuales están actividades con objetos que flotan y se hunden para plantearse hipótesis sobre ello y realizar sencillos

experimentos. Otra actividad es referida a la organización de las cosas, en ella se evalúan las destrezas de observación, apreciación y comprensión de semejanzas y diferencias.

Es necesario señalar que la teoría de las Inteligencias Múltiples da sustentación a la investigación, porque se debe entender que no solo hay que utilizar el dibujo infantil para potenciar las funciones del pensamiento sino también para estimular las múltiples inteligencias, porque a través del acto creativo de la actividad de dibujo el niño puede desarrollar lo referido a las inteligencias lógico matemática, lingüística, espacial, musical, corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista; todo ello va a depender de la manera cómo se le proponga a los educandos este tipo de actividad.

De ahí la necesidad de estructurar aportes teóricos metodológicos para potenciar las funciones del pensamiento infantil a través del dibujo espontáneo. Si se reflexiona sobre la necesidad de la inteligencia naturalista dentro del dibujo espontáneo, se puede afirmar que cuando se estimula este tipo de inteligencia, se ponen en funcionamiento funciones de pensamiento, como la observación, la inferencia, clasificación, seriación, resolución de problemas, creatividad, entre otras, de esta manera, los niños cuando realizan sus dibujos, utilizan elementos de la Naturaleza,

Es importante dejar a los niños realizar composiciones de collage en las que dibujan y aplican hojas, flores, arena, piedras; todo ello por el interés que han logrado en la evolución de sus funciones cognitivas, pues con esto activan su pensamiento. En definitiva, es resaltante que el docente de Educación Primaria en su acción pedagógica para potenciar el pensamiento infantil con el dibujo espontáneo, estimule las inteligencias múltiples, por tal razón, se incluye esta teoría como base en este estudio.

El Dibujo

El dibujo es la expresión del pensamiento infantil, de ahí que muchos autores se han dedicado a estudiarlo, algunos lo aprecian como una

actividad didáctica, otros hacen énfasis en la espontaneidad y Almagro (2008) presenta cuestiones interesantes sobre el dibujo infantil, porque considera que los niños en sus dibujos: “Plantean un conjunto de interrogantes intelectualmente fascinantes y de gran trascendencia educativa” (p. 4).

En este punto el autor se formula interrogantes, que el investigador comparte, por cuanto considera que hay mucho que estudiar sobre esta expresión infantil y que las inquietudes del autor, aún no están respondidas en su totalidad, como son:

¿Por qué los niños dibujan de ese modo tan característico?
¿Dibujan todos los niños del mismo modo? ¿Por qué es la figura humana el tema preferido de los niños? ¿Las etapas del dibujo infantil rigen también para los genios de la pintura? (p. 4)

En la cita anterior se aprecia que hay aspectos que resolver dentro del dibujo infantil, pues esas interrogantes se las plantea el autor porque considera que es necesario indagar más en relación con el dibujo de los niños para poderse explicar tales asuntos, esas inquietudes también lo conducen a preguntarse:

¿Es que hay niños superdotados para el dibujo? ¿Hasta qué nivel gráfico lleva a desarrollarse el dibujo espontáneo?
¿Hasta cuándo conviene dejar dibujar libremente y cuándo conviene enseñar a dibujar? ¿Es cierto que ‘no saber dibujar’ significa realmente ‘no saber ver’?” (p. 4).

La cita en cuestión, lleva a la apreciación de la necesidad de indagar sobre el dibujo infantil para poder dar respuestas a esas u otras interrogantes, porque es evidente que la mayoría de los niños realizan dibujos similares, por lo que Majluf (1993), llegó a la conclusión en cuanto a que “existe una relación entre la habilidad para organizar el espacio y el nivel del pensamiento operatorio según la teoría de Jean Piaget. Igualmente se aprecian diferencias según la edad y nivel socioeconómico” (p. 2).

Por lo que dibujar activa funciones del pensamiento, en atención al desarrollo cognitivo del niño, pero la autora aclara que los niños de los

estratos inferiores desde el punto de vista socioeconómico están sensiblemente disminuidos, si se comparan con los de los estratos medios y altos. Esto, en opinión del investigador es una apreciación de interés, pues los estudiantes de las escuelas en estudio, pertenecen en su gran mayoría a estos estratos

Por su parte, Sainz (2002), opina que el dibujo infantil por su gran riqueza plástica, semántica y proyectiva ha sido estudiado desde diferentes enfoques y concepciones, dirigidos a conocer el significado que los expertos y los mismos niños dan a desde el punto de vista cognitivo o emocional. El autor destaca, siguiendo a Luquet, que el realismo en el niño es intelectual, mientras que el del adulto es visual.

Para el niño, a diferencia del adulto, para que el dibujo sea parecido al objeto, debe tener, aunque no se visualicen desde donde se le mire, todos los elementos reales del objeto y cada uno de sus detalles debe poseer su forma característica. Es así que el dibujo infantil para Almagro (2008), refleja una búsqueda de un orden intelectual, común en todos los niños, iniciado a partir de movimientos musculares, que en un primer momento no controlan. El autor explica que esos trazos que dibuja el infante no son en ningún caso producto de imitaciones, sino que son naturales.

Entonces, el dibujo es para el niño según Almagro (2008): “Un modo de expresarse que empezó a manejar antes de que supiese hablar o escribir. Muy a menudo el sol, los árboles, la casa y las personas que dibuja, son en realidad símbolos” (p. 7). En consecuencia, el dibujo es una representación que hace de su realidad, de cómo ve el mundo, de lo que imagina y por eso está en función de su pensamiento y de su desarrollo.

El autor que precede señala algunos rasgos definitorio y característicos del dibujo en los niños, los cuales recopiló de los estudiosos del tema; los resume en los siguientes principios: “abatimiento, aislamiento de las partes, antropomorfismo, aplicación múltiple de una misma forma, dibujo de rayos X, estereotipia, forma ejemplar, imperativo territorial, línea de

base, perpendicularidad, rigidez, simultaneidad de puntos de vista, tamaño y utilidad” (p. 9).

En cuanto al abatimiento, señala que los elementos verticales, como son las casas o las personas se dibujan frontalmente y los horizontales como campos, piscinas, ríos, caminos aparecen en lo que llama vista de pájaro, pues siempre presenta la superficie más extensa del objeto; estos dibujos de abatimiento, se presentan, según el autor desde aproximadamente los 3 años y se extienden hasta el final de la infancia.

También afirma en el principio de aislamiento de las partes, en que se presenta el conjunto como compuesto de elementos principales y sobre el antropomorfismo explica cómo el niño tiene tendencia cuando dibuja a otorgarle características humanas a elementos inanimados, por eso es común en sus creaciones ver a la luna o las nubes con facciones humanas.

Relacionado con la aplicación múltiple de una misma forma, Almagro (2008), expone que en sus dibujos el niño utiliza una misma forma, geométrica o no para representar varias cosas, así hace la figura humana con un círculo, también lo aplica a su cabeza, brazos, manos o pies; en lo que se refiere al dibujo de rayos X expresa que es común observar los dibujos infantiles con transparencias, en ellos se ve tanto lo externo como lo interno.

Asimismo, habla este autor del principio de estereotipo: es cuando el infante utiliza un mismo modelo en sus representaciones, como un cliché. En la forma ejemplar dice que el niño cuando dibuja un objeto, prefiere hacerlo con el modelo que mejor describe sus cualidades, por ello, cuando representa, por ejemplo un caballo, lo dibuja de perfil, para destacar su cola, su crin, entre otras características; esto lo hace casi siempre en representaciones ortogonales.

También, en sus aseveraciones sobre los principios en el dibujo infantil, Almagro (2008), nombra al imperativo territorial o yuxtaposición, en él cada cosa tiene su espacio y éste es inviolable, por eso se aprecia que

cuando dibuja a una persona con sombrero, éste es tangente a la cabeza. En cuanto a la línea de base, afirma, que los infantes requieren dar una línea de apoyo sobre la que pueden situarse los personajes y objetos que dibujan; de esto se deriva el principio de perpendicularidad que consiste en la relación que hay entre el objeto y la base de apoyo, la cual siempre es perpendicular, cualquiera sea la orientación de la línea de base.

Otro principio que señala el autor antes mencionado es el de rigidez, en función de él, el niño está más preocupado por dar a su dibujo el parecido con la realidad, que en los movimientos que pueda tener; en cuanto a la simultaneidad de puntos de vista, el infante dibuja cada parte de su figura, tratando que cada una se parezca al original de esa parte, por lo que: “Las orejas y los ojos se presentarán habitualmente de frente, ya esté el conjunto de la cabeza de frente o perfil” (p.10).

Sobre el tamaño, refiere que lo más importante de su dibujo debe tener un tamaño mayor que el de los otros elementos secundarios. En relación con el principio de utilidad, asevera que el niño en sus dibujos elimina los elementos considerados por él, sin importancia y deja los significativos.

Es importante para este trabajo apoyarse en los principios que destaca Almagro (2008), pues ellos van a ser de utilidad cuando se interpreten las respuestas que los informantes dan a las preguntas de la entrevistas, pues en sus afirmaciones se podrá apreciar cómo manejan en sus aulas el dibujo infantil, si hay respeto a estas características, si lo valoran sin tomarlas en cuentas o si hay exigencias por encima de las posibilidades de los estudiantes.

En consecuencia, la razón de haber colocado lo relativo al dibujo es para poder orientar al docente en su acción pedagógica en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo y pueda comprender cómo lograr que los estudiantes construyan conocimientos, en lo que a este aspecto se refiere, sin intentar imponerles temas ni maneras de hacer sus

dibujos. De allí la necesidad de explicar los tipos de dibujo aplicables en la Educación Primaria con el propósito estimular el pensamiento en los niños. Esos tipos de dibujo, son los siguientes:

El Dibujo Espontáneo y Pensamiento Infantil

El dibujo como traducción del pensamiento, en el niño debe ser espontáneo, para poder plasmar lo que piensa y siente y no lo que le indican. Por ello, Acevedo (1990), lo define como una actividad natural del infante, no sometida a reglas y que emana de su pensamiento, el cual no debe ser dirigido, porque para que tenga sentido debe ser realizado con libertad. En este sentido, lo que el niño requiere es poder contar con materiales que le permitan dibujar a su antojo.

Para Vásquez (2011), el dibujo, junto con el juego, constituye una de las actividades más espontáneas del hombre (p. 3) Para la autora, los primeros años de vida son decisivos en el desarrollo de un niño. Es en este ciclo de vida, cuando comienza a: "...establecer pautas de aprendizaje, actitudes y cierto sentido de sí mismo como ser, todo lo cual da color a su vida entera" (p.3). Tiene necesidad de dibujar, a veces sin ninguna intencionalidad, sino por el placer de experimentar con colores.

Acevedo (1990), explica que en oportunidades el niño dibuja sin tener un plan previsto, luego, encuentra en las formas, rayas y garabatos realizados, alguna semejanza con la realidad y es entonces cuando le da nombre a su creación y expresa, por ejemplo: aquí dibuje el sol y aquí las nubes; porque las formas logradas se le parecen a estos elementos.

El autor advierte la inconveniencia por parte del docente de interrumpir el trabajo creador del infante, así se coarta su espontaneidad y libertad. Recomienda ofrecerles materiales con los que pueda libremente dibujar: papeles, colores, hojas sueltas, entre otros. Luego cuando su pensamiento va evolucionando, dibujan espontáneamente los temas que les gustan.

Por ejemplo, si les impresiona el contenido de un cuento, dibujan sobre su trama o los personajes, pero es conveniente dejarlos que sean ellos quienes decidan lo que van a realizar, sin darles sugerencias ni indicaciones que no han solicitado. Es decir, la acción pedagógica del docente debe dirigirse a la potenciación del pensamiento infantil, lo cual puede realizar a través del dibujo espontáneo.

En este estudio se ha sostenido que existe relación entre el dibujo espontáneo que el niño realiza para expresar libremente su pensamiento, sentimientos y emociones; y, las funciones de pensamiento. Esto es así, porque cuando el niño dibuja de manera autónoma, sin que nadie le dé instrucciones sobre lo que debe realizar, activa su pensamiento.

Según Piaget (1978), cuando se interactúa con objetos, situaciones y materiales, se obtiene el conocimiento físico de las cosas, como son color, forma, tamaño, textura, temperatura, olor, sabor, peso; entre otros atributos; cuando el niño dibuja y está en contacto con la superficie donde va a dibujar, los colores que va aplicar y otros elementos que va a utilizar, aprecia todas las características anteriores; esto según el autor lo hace a través de una reflexión simple.

Igualmente cuando dibuja, pone en funcionamiento procesos básicos de pensamiento, que son, en explicación de Ríos (1999), observación, memorización, definición, análisis y capacidad de síntesis, comparación, clasificación e inferencia. También cuando elabora sus dibujos activa procesos superiores, que el autor anterior la señala como toma de decisiones, creatividad y resolución de problemas.

Si el docente se detiene a ver a un niño dibujando, podrá darse cuenta que lo afirmado antes es notorio, porque observa los materiales de los que dispone, puede identificarlos, trae de su memoria lo que quiere plasmar, analiza lo que realiza porque es capaz de separar el todo logrado, puede expresar en sus creaciones un nuevo todo que ha observado, compara sus creaciones entre sí y puede indicar cuáles están más gastados que otros,

clasifica sus materiales y coloca; por ejemplo a un lado los que va a usar para dar color y los que requiere para borrar o corregir; realiza inferencias y puede explicar situaciones que colocó en su dibujo; igualmente, activa procesos de alto nivel cuando toma decisiones sobre lo que espontáneamente va a dibujar, crea su obra de manera autónoma y resuelve a su nivel pequeños problemas que puedan presentársele, como sería, por ejemplo aplicar el blanco para hacer un color menos oscuro, porque no dispone de esa tonalidad en sus creyones.

En tal sentido, lo explicitado sobre el dibujo espontáneo y pensamiento infantil, refuerzan la posición asumida en el trabajo, en cuanto a que entre ellos hay relación, sobre todo, como lo señala De Bono (1986), al lado del pensamiento racional, está el lineal, que le permite tomar decisiones, razonar y descomponer la situación sobre la que piensa.

Por consiguiente, cuando el maestro permite al niño que dibuje libremente, va a propiciar que ponga en funcionamiento sus procesos cognitivos que le conduzcan a pensar y aprender, de ahí la necesidad de dejar que el niño dibuje libremente, para que lo haga de acuerdo con lo que desea realizar y no con los patrones que le marca el docente. Por lo que su acción pedagógica puede ser capaz de potenciar el pensamiento infantil con el dibujo espontáneo.

Fundamentación Filosófica

La investigación tiene por objetivo generar fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo; esto necesariamente debe sustentarse en una visión filosófica que permita asumir una postura desde diferentes perspectivas, por cuanto de acuerdo con Martínez (2007), es necesario desde el punto de vista paradigmático, tener una clara visión del objeto de estudio.

Por ello es preciso comprender desde qué dirección se realizará el estudio, en cuanto a la visión de la realidad, los valores formativos y la dinámica social. Por tanto, la investigación se soporta en un marco filosófico, en el cual se asume una postura sobre la necesidad formar niños que sepan pensar y actuar de manera autónoma y espontánea, lo que en este trabajo se propicia con el dibujo espontáneo.

Es así la necesidad de fundamentar la labor investigativa, pues presupone precisar ciertas premisas que oriente la comprensión del cometido que se emprende. Por ello, los fundamentos filosóficos que orientan la investigación se plantean desde la visión ontológica, epistemológica.

Visión Ontológica

La ontología, es la ciencia del ser, de acuerdo con Villegas (2006), viene de logos o conocimiento del ente, es la: “Ciencia que estudia El Ser en tanto que ser y los accidentes propios del Ser” (p. 12). Por tanto, en este trabajo se asume, desde la visión ontológica, la búsqueda de la identificación del docente inmerso en el estudio del ser del niño que está formándose de manera integral, dentro de lo cual desarrolla de manera evolutiva sus funciones cognitivas que le condicen a conocer, aprender y saber.

La visión ontológica se genera de la naturaleza y de las formas que explican los hechos. En este sentido, Habermas (1984), considera que la ciencia representa una dinámica social; por tal razón está influenciada por los valores e intereses de quienes la promueven.

Por tanto, al considerar la problemática referida a la educación de los niños de Educación Primaria, es importante pensarla dentro de los requerimientos del mundo actual, el cual necesita de personas con pensamiento amplio, desarrollado en toda su extensión a través de las diferentes inteligencias que están en él. Por ello, la necesidad de esta investigación se justifica en la misión pedagógica del docente en cuanto a las

concepciones de los docentes sobre la estimulación del pensamiento infantil mediante el dibujo espontáneo

Igualmente se destaca, que la ontología según Pucheta (2003), es: "...aquella ciencia del ser como tal y de las propiedades que le pertenecen. Estudia el ser en general, es decir, el fundamento de todo lo que es..." (p. 4); por lo que en una visión ontológica, en este trabajo se concibe al estudiante de Educación Primaria como ser en desarrollo, susceptible de alcanzar aprendizaje y evolucionar de acuerdo con las oportunidades que se le ofrezcan.

En atención a ello, el investigador asume una postura que se enfoca hacia el niño en desarrollo, a través de la cual recorre varias etapas en las que se forma para transitar su ciclo vital, de esta manera, avanza en todas sus áreas de desarrollo, pues están en íntima interrelación y son propias de su ser.

Examinar la visión ontológica, por tanto, es necesario y en ella considerar la importancia del desarrollo del pensamiento en el niño, más aun cuando se trata de instituciones de Educación Primaria que acogen a los estudiantes a partir de los seis años hasta los once o doce años, períodos correspondientes al tránsito de un pensamiento preoperacional, pasando por las operaciones concretas, hasta lograr pensar en forma lógica y abstracta.

Visión Epistemológica

En esta investigación es necesario plantear la visión epistemológica del estudio, por lo que es necesario sustentarla con planteamientos científicos de diferentes autores que le dan fundamento, dentro de estos planteamientos se destacan, entre otros, los paradigmas constructivista y cognitivo, que abordan cómo el niño construye su conocimiento, cómo evoluciona su pensamiento y cómo el docente desarrolla su práctica pedagógica.

Por ello, el trabajo, en una visión epistemológica, presenta aportes de diferentes ciencias que dan soporte a la investigación, pues hay que ubicarse en posturas que expliquen cómo el niño desarrolla su pensamiento y cómo sucede este desarrollo; así como el papel que debe asumir el en su acción pedagógica.

Por tanto, es necesario que la elaboración de los fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo, surja a partir del análisis y reflexión, de esta manera construyen nuevos enfoques, los cuales, emanaron del trabajo de campo y su relación con las posturas teóricas que dieron basamento al estudio.

Esto permitió la teorización construida sobre las concepciones de los docentes sobre la estimulación del pensamiento infantil mediante el dibujo espontáneo; así como a partir de la interpretación de los fundamentos teóricos y metodológicos que emergieron de la subjetividad de docentes, sobre la estimulación del pensamiento infantil con el uso didáctico del dibujo espontáneo; todo lo cual se pudo realizar con una clara visión de la necesidad de darles apoyo en su desempeño en Educación Primaria.

Resaltar en esta investigación lo epistemológico lleva consigo pensar en el conocimiento y las formas como éste se generan. Por tanto, lo epistemológico, busca la orientación de las relaciones del sujeto y su objeto de estudio. En tal sentido, Berrios y Briceño (2009), expresan: “Mostrar la orientación o expresión epistemológica de un trabajo científico, expresa el compromiso de dilucidar entre los caminos del tratamiento de la teoría y de la relación con la práctica.” (p. 48)

En consecuencia, en esta investigación el sentido es el de identificar un escenario de saber amplio y complejo, dentro de lo que es importante apreciar el saber propio, reconocer los basamentos, darse cuenta de las contradicciones y superar las dificultades en un ejercicio cuestionador que pueda responder a las inquietudes. Esto, con el fin de producir una práctica

diferente con pertinencia de lo que se sabe, lo que se reflexiona y lo que está por construirse sobre una educación dirigida a la formación del niño.

Por consiguiente, el desarrollo de fundamentos teóricos y metodológicos para la innovación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo, descansa en los hallazgos que emergieron en la investigación, en relación con las posturas teóricas que dan fundamento a la investigación, como son los enfoques antes citados; así como en el saber y reflexión del investigador.

Bases Legales

En Venezuela, todas las leyes y demás normativas de tipo legal, están supeditadas a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), a partir de sus fundamentos y estipulaciones se elabora todo el marco jurídico; es decir, no hay ni norma alguna que contradiga lo que ella señala. En este sentido, el trabajo sobre el dibujo infantil espontáneo se fundamenta en la CTBV (1999).

Es así como se aprecia que desde los principios constitucionales fundamentales, se indica, en el artículo 3: “La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines” (p. 2), Esto luego se desarrolla en los capítulos del Título III DE LOS DERECHOS HUMANOS Y GARANTÍAS, Y DE LOS DEBERES, cuando en el Capítulo VI desarrolla los Derechos sociales y Educativos. Así, en el artículo 102 proclama a la “...educación como un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria” (p. 24).

En consecuencia, todo venezolano tiene el derecho al acceso a la educación y el Estado el deber de proporcionarla a todos por igual, lo cual ya venía establecido constitucionalmente y desarrollado por las leyes vigentes hasta la promulgación de la Ley Orgánica de Educación – LOE – del año 2009.

De tal manera, cuando la LOE (2009) desarrolla los fundamentos y principios constitucionales señala en el artículo 3: "...la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe" (p. 1).

Lo que quiere decir, que si el objetivo fundamental de la educación es la formación integral de los estudiantes, en esto se debe considerar el factor creativo, artístico e innovador, dentro de lo cual está permitir a los niños dibujar espontáneamente para que potencien su pensamiento y desarrollen su inteligencia.

Igualmente, la LOE (2009), señala en el artículo 6 dentro de la competencias del estado docente, las referidas a la regulación, supervisión y control, lo que tiene que ver con la educación formal y no formal en materia educativa cultural; así como en educación estética, artes plásticas y otras expresiones culturales.

En esto se destaca que a través de los órganos competentes, como serían las zonas educativas y las coordinaciones de educación en cada estado, se regula supervisa y controla en las escuelas el desarrollo de actividades de este tipo; por lo que llama la atención, que en las escuelas no se cumpla este pedimento legal, por cuanto, a través de la experiencia en Educación Primaria que tiene el investigador, nunca tuvo asistencia, apoyo ni orientación en este sentido.

Asimismo, la LOE (2009), en el artículo 14, ratifica lo señalado constitucionalmente, en cuanto a que "...la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, concebida como un proceso de formación integral" (p. 3). Otro aspecto constitucional que contempla la LOE (2009) está en el artículo 15, cuando incluye como uno de los fines educativos

El desarrollo del potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática, basada en la valoración ética y social del trabajo liberador y en la participación activa, consciente,

protagónica, responsable y solidaria, comprometida con los procesos de transformación social y consustanciada con los principios de soberanía y autodeterminación de los pueblos, con los valores de la identidad local, regional, nacional, con una visión indígena, afrodescendiente, latinoamericana, caribeña y universal. (p. 3)

Por lo que en el diseño de los aportes teóricos metodológicos para potenciar las funciones del pensamiento infantil a través del dibujo espontáneo, se estará contribuyendo al logro de este fin, por cuanto con él se desarrolla el potencial creativo del infante. La Educación Primaria en Venezuela, está organizada, de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) en un nivel, junto con la Educación Inicial y la Educación Media.

La Educación Primaria comprende seis grados de primero a sexto. Sin embargo, la misma Ley Orgánica de Educación del año 2009, expresa que se promulgará una ley especial que normará su funcionamiento, pero hasta los momentos esto no se ha producido, por lo que en muchos casos hay que recurrir a la Ley Orgánica de Educación de 1980.

También se resalta que la LOE (2009) es dos (2) años posterior a la creación del Sistema Educativo Bolivariano; sin embargo, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2007), aún no ha adecuado el currículo a las denominaciones legales,

En conclusión, el trabajo, dirigido a la Educación Primaria, tiene su basamento legal en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y por consiguiente, en la Ley Orgánica de Educación (2009), porque en estos instrumentos se presentan artículos que tienen que ver con esta temática; además la Educación Básica venezolana se rige por lo que pautan estas leyes.

Unidades de Análisis Iniciales

Las unidades de análisis se establecieron de acuerdo con el objetivo general de la investigación, el cual fue formulado en los siguientes términos:

Generar una aproximación teórica acerca de la formación del docente que permita una acción pedagógica ante la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo.

Hay que señalar que las unidades de análisis iniciales son focos de interés en los cuales se va a centrar el investigador. Eso significa, para Martínez (2004), que se formulan de manera provisional, por cuanto a través de la investigación, surgen otras unidades de análisis que se van conformando en el desarrollo del estudio. Es por eso que cuando se trabaja con el Método de Comparación Constante, que más adelante se explicará, van surgiendo categorías y subcategorías a lo largo del recorrido investigativo. Finalmente, se formulan como unidades de análisis iniciales, las siguientes:

Cuadro 1 Unidades de Análisis Iniciales

Unidades de análisis	De	Definición
Acción Pedagógica Docente	del	Práctica que realiza el docente con sus alumnos para que éstos alcancen aprendizajes y activen sus funciones cognitivas en el pensar, aprender y conocer; implica la presentación de situaciones significativas que permitan a los estudiantes construir conocimientos
Pensamiento Infantil		Proceso que es resultado de la aplicación de una serie de procedimientos mentales, a través de ello, el niño aprende, conoce y pone en funcionamiento sus estructuras mentales. Son procesos mentales básicos cuando el niño los utiliza para observar, memorizar, definir, analizar, sintetizar, comparar, clasificar e inferir. Son superiores cuando se refiere a funciones mentales que activan las capacidades para la toma de decisiones, creatividad y resolución de problemas.
Dibujo Infantil		Representación gráfica en dos dimensiones que realiza el niño para plasmar la realidad, de acuerdo con su edad y la etapa de desarrollo en la que se encuentra. Se realiza en un Proceso a través del cual el niño desarrolla el dibujo desde el garabateo, el dibujo simbólico hasta llegar a la imagen visual, debe ser una expresión libre, producto de sus vivencias a través de experiencias que luego plasma, de acuerdo con sus sentimientos e intereses sin la intervención del maestro

CAPITULO III

CONTEXTO METODOLÓGICO

El contexto metodológico de la investigación, se refiere al método que se va a seguir para hacer posible a través de la indagación obtener los datos requeridos por el estudio sobre la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo hacia la generación de fundamentos teóricos, al respecto.

De tal manera, que en este recorrido metodológico se señala el paradigma asumido por la investigación, su naturaleza, el tipo de estudio, el escenario donde se realizó, los informantes claves actores del estudio, la recolección y tratamiento de la información, su procesamiento, la validación y confiabilidad en lo que se refiere a investigaciones cualitativas, así como el procedimiento adoptado para el trabajo.

El Paradigma

En función del contexto de la investigación, hay que decir que se sigue, en este trabajo académico la fundamentación del paradigma cualitativo, entendido por Martínez (2004), en los siguientes términos:

El enfoque cualitativo de investigación es, por su propia naturaleza dialéctico y sistémico (...). Una epistemología de fondo es absolutamente necesaria, ya que es la que da *sentido* a la metodología y a las técnicas que se utilicen, como igualmente, a las reglas de interpretación que se usen (p. 76).

Por ello en las investigaciones cualitativas hay que ubicarse en un marco epistemológico que facilite asumir al objeto de estudio en forma coherente y pertinente a su naturaleza. Al respecto, el método debe orientar su comprensión e interpretación en un todo de acuerdo con el objetivo de

generar fundamentos teóricos para orientar la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo.

En tal sentido, tal y como lo explica Ruiz (1996), la estrategia debe orientarse al descubrimiento, captación y explicación de fundamentos teóricos derivados de la forma como los docentes entienden la aplicación pedagógica del dibujo espontáneo hacia el incentivo del pensamiento infantil. Eso implica para la investigación cualitativa apuntar hacia la recolección de datos, como expresión de quienes participan, fundando sus concepciones con la manifestación del lenguaje, en este caso, oral.

Igualmente, esa mediación conduce al investigador; así como los comportamientos que facilitan la observación de la conducta, a la obligación de involucrarse en la realidad, penetrar en ella y poder conocer las orientaciones que los docentes dan al dibujo en la escuela primaria. Esto necesariamente, lleva a conocer la realidad del escenario en el que se desarrolla la acción pedagógica, para conformar un contexto teórico conceptual elaborado a través de las informaciones que aportan los mismos docentes que están inmersos en la realidad estudiada.

Sobre las investigaciones cualitativas Caicedo y Mardones (2003), indican: “Está destinada a encontrar soluciones a problemas que tenga un grupo, una comunidad u organización, donde los afectados participan en la misma” (p. 23).

Por ello, es importante este enfoque porque con el estudio, se pretende la comprensión e interpretación de una realidad que se vive en el ámbito escolar, como es la relacionada con la potenciación por parte del docente del pensamiento y los procesos cognitivos que ello implica, a través del dibujo espontáneo; por eso, los docentes actúan como informantes claves.

En razón de lo anterior, Hernández Sampieri (2003), expresa que en las investigaciones cualitativas: “El hecho se mueve dinámicamente entre los “hechos” y su interpretación entre ambos sentidos...El énfasis no está en

medir las variables involucradas en dicho fenómeno, sino en entenderlo” (p.8). Por lo que es necesario que el docente pueda entender por qué los niños dibujan espontáneamente, cómo lo hacen, por qué hay que dejar que lo hagan y la importancia que ello tiene para su desarrollo intelectual.

Igualmente, el investigador asume el paradigma cualitativo, porque le permite interpretar, reflexionar y llegar a la comprensión, sin manejar cifras y cantidades que solo reflejan una realidad traducida en datos y no en informaciones para la recapitación y la deliberación, sino que acude a la reflexividad de los docentes de educación primaria, a la interacción con el problema y con la información que se produce.

Naturaleza de Estudio

En el contexto del paradigma cualitativo de la ciencia, el estudio asume el método fenomenológico, como teoría de la intencionalidad de la conciencia que investiga, según Martínez (1999). Se utiliza para captar desde el marco de referencia de la subjetividad del sujeto que vive y experimenta determinada situación. En este caso, se estudia la realidad, entendida en el modo de cómo lo viven y perciben los sujetos que la viven, en este caso, los docentes de Educación Primaria.

La investigación se inserta en el método fenomenológico, el cual según Martínez (1999), se utiliza para captar desde el marco de referencia del sujeto que vive y experimenta determinada situación. Asimismo, el método fenomenológico de acuerdo con Bachelard (1986), significa: “restituir la evidencia a la experiencia” (p. 45).

En la perspectiva de Aguirre y Jaramillo (2012): “la fenomenología se interesa en las características generales de la evidencia vivida; ésta es la razón por la cual debemos dirigirnos a las estructuras de una experiencia, más que a la experiencia por sí misma” (p. 57), por tanto, se enfocó en estudiar desde las experiencias de los docentes, su desempeño en la

potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo, tal como ellos lo advierten.

De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999), la investigación fenomenológica, desde su planteamiento:

...es el pensar sobre la experiencia originaria. En definitiva la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. Fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando (p42).

De este modo, el estudio dirige su esfuerzo investigativo hacia la descripción del fenómeno tal y como se presenta en la conciencia de sus actores. Por tanto, coloca en el primer plano a las cualidades de la intuición y el sentido común como evidencia de la manifestación del punto de vista construido por los docentes en la actividad pedagógica, cuando utilizan el dibujo espontáneo en el aula de clase. En atención a esto, en este estudio se recurre a lo que sucede en las aulas de Educación Primaria, en relación con el dibujo como práctica de los niños.

Es importante señalar que Arnal, Del Rincón y Latorre (2001), comentan que la fenomenología es: “el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial; y, su interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción” (p. 195).

Por ello, esto permitió la reflexión sobre cómo el docente conduce la potenciación del pensamiento en los niños, pues con eso se podrá identificar el nivel del logro de los aprendizajes significativos. Se trata de la acción pedagógica conducente a avanzar desde los grados de lo sencillo hacia lo complejo, en el propósito de estimular el pensamiento para alcanzar un conocimiento analítico argumentado, como acontecimiento formativo en el aula de la Educación Primaria.

Otro autor que da una definición de la fenomenología es Heidegger

(1994), la define como la ciencia de los fenómenos que consiste en: “permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo” (p. 168); es decir, es el fenómeno en sí y cómo se revela en la realidad. Por su parte, para Husserl (1996) es la ciencia de las esencias. El autor opina:

... se fundará la fenomenología pura o trascendental no como una ciencia de hechos, sino como una ciencia de esencias (como una ciencia "eidética"); como una ciencia que quiere llegar exclusivamente a "conocimientos esenciales" y no fijar, en absoluto, "hechos". La reducción correspondiente, que conduce del fenómeno psicológico a la pura esencia, o bien, en el pensamiento que se encarna en juicios, desde la universalidad fáctica ("empírica") hasta la universalidad "esencial", es la reducción eidética (p. 10)

En consecuencia, el investigador asume una postura dialéctica, para penetrar en el fenómeno, hacerlo suyo, indagar sobre él, interpretar lo que observa y lo que aportan los informantes; todo ello, en una indagación profunda, que ponga de manifiesto lo que los docentes vivencian, lo que expresan los niños cuando dibujan y lo que el investigador recibe en su interacción con ellos.

Del mismo modo, dentro de la orientación cualitativa de la ciencia, el estudio considera los fundamentos del interaccionismo simbólico crítico, que según Herbert (1982), es un enfoque de estudio de la vida de los grupos y del comportamiento de los hombres. Se trata de comprender la cotidianidad del ámbito escolar, desde los planteamientos de los mismos docentes. Por esa la realidad hay que describirla, interpretarla y comprenderla a partir de las informaciones que ofrecen los propios docentes.

Esta interpretación se realiza de manera crítica y reflexiva, con la intención de dar sentido a la información que se posee, derivada del estudio realizado en el propio escenario, en la interacción entre el investigador y los informantes, de esta forma, surgen símbolos que se deben analizar y describir; así como construir conclusiones sobre la base de la realidad y no de supuestos.

Por tanto, los aspectos enunciados conducen a que la investigación

considere la importancia de la interpretación desde los conocimientos de la hermenéutica. De acuerdo con Packert (2001), en ella se: “Involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada, tan libre como sea posible de supuestos teóricos previos, basada en cambio en la comprensión práctica” (p. 3).

En este sentido, es necesario captar lo que sucede en la realidad, interpretar señales y símbolos para reflexionar sobre ellos y comprenderlos. Es por la razón anterior que Martínez (2004), asevera que la hermenéutica: “es el arte de interpretar” (p. 2); en consecuencia en esta investigación se aplicaron técnicas como la entrevista y la observación para recoger, describir e interpretar la información requerida, para lo cual fue menester que el investigador se involucrara en el fenómeno que estudia.

El citado autor considera: “Este es el método que usa, consciente e inconscientemente, todo investigador y en todo momento, ya que la dinámica mental humana es, por su propia naturaleza, interpretativa, es decir, hermenéutica: trata de observar algo y buscarle significado” (p. 177). En consecuencia, el investigador otorgó sentido a lo que recabado para poder interpretarlo y analizarlo.

Por eso, Habermas (1972), opina que: “Los métodos hermenéuticos quieren transformar los enunciados posibles en enunciados válidos en las ciencias sociales a partir de lo vivido, que aparece siempre mediatizado por la pre-comprensión del intérprete” (p. 34); por eso, el investigador participa con los informantes en el fenómeno estudiado, relacionado con el dibujo infantil espontáneo como potenciador de su pensamiento.

A partir de lo antes expuesto, el investigador asume el estudio de los acontecimientos que rodean el dibujo infantil espontáneo en su posibilidad para promover las funciones del pensamiento en el niño. Eso significa valorar la importancia de la función docente, como de analizar, interpretar y transformar esta situación pedagógica. Eso significó adentrarse en la realidad, estudiarla y generar constructos a partir de los hallazgos.

Tipo de Investigación

La investigación propuesta de generar fundamentos teóricos y metodológicos la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo, se corresponde con un diseño de campo, porque se trabajó en el propio escenario, con lo cual se pudo recabar de las fuentes primarias, como son los docentes, la información necesaria para poder describir, comprender e interpretar los elementos que están presentes en ella.

De acuerdo con Cordero, Hernández y Ortiz (1999): “Es aquella en que el mismo objeto de estudio sirve de fuente de información para el investigador. Consiste en la observación directa y en vivo, de cosas, comportamientos de personas y circunstancias en que ocurren ciertos hechos” (p. 100).

En consecuencia, se requirió recoger la información primaria u original, referida al propósito que orienta el estudio como es la generación de fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo.

Por esto, fue necesario interactuar con los docentes, conocer cómo es su práctica pedagógica, cómo potencian el pensamiento infantil, qué representa para ellos, la actividad de dibujo en los estudiantes; esto produjo una importante información de lo que sucede en las aulas y a partir de ahí, se comparaba constantemente, para realizar la interpretación, describir y analizar la realidad encontrada.

Sobre las investigaciones de campo, Arias (2006), comenta que: “...son estudios que se realizan cuando los datos se recogen directamente de la realidad y su valor radica en que permitan cerciorarse de las verdaderas condiciones en que se han obtenidos los datos” (p. 70). De tal manera, el investigador, recabó información en la realidad del escenario

seleccionado como lugar para el estudio, lo hizo de manera exhaustiva, para poder apropiarse de una información completa y veraz.

Es así que para el investigador, el estudio de campo permitió conocer y analizar lo que sucede, cómo y por qué, lo que se realizó en el propio lugar de su acontecer, por eso se considera como el apropiado para el paradigma cualitativo, en el cual se deben destacar atributos y características de lo recabado; de ahí que se haya seleccionado dentro del método que se desarrolla en el estudio, para estudiar la información recopilada a través de la entrevista a profundidad y la observación participante, que realizó el investigador en el escenario seleccionado.

Escenarios

El estudio se realizó en tres escuelas del municipio Lobatera, del estado Táchira, como son la Escuela Estatal Concentrada 202 – 338 S/N NER 02 La Curiacha, ubicada en la Aldea La Curiacha de la población de Borotá; la Unidad Educativa Concentrada 174 Palo Grande NER 02 y la Escuela Básica Concentrada N° 990 La Laja.

Estos escenarios resultaron de interés para el investigador porque están en zonas rurales, que presenta limitaciones desde el punto de vista socioeconómico y cultural, en la cual los niños deben recibir apoyo para que puedan potenciar las funciones de su pensamiento, a través del dibujo espontáneo; además en ellas se atienden los grados de primero a sexto de Educación Primaria, por lo que se pudo abarcar completo este nivel educativo.

Se destaca que la Aldea La Curiacha, lugar donde está ubicada la Escuela Estatal Concentrada 202 – 338 S/N NER 02 La Curiacha, es una comunidad de escasos habitantes, la mayoría se ocupa de tareas agropecuarias con producción a baja escala, también hay algunos profesionales y una población flotante que ocupa sus residencias de

descanso y vacaciones, de manera esporádica; cuenta con algunas bodegas y ventas ocasionales de fin de semana y días feriados, en donde ofrecen a los visitantes productos, alimentos y dulces caseros, las cuales han disminuido considerablemente en los últimos tiempos; en ellas los niños, jóvenes y adolescentes ayudan a las ventas.

En la comunidad, los servicios de aseo urbano se atienden una vez a la semana, lo que ocasiona que en oportunidades se aglomere la basura. El agua es servida a través de un acueducto rural, pero de muy poca capacidad, en algunos sectores semanalmente agua de Hidrosuroeste, pero hay pocas viviendas que poseen depósitos para su almacenamiento.

La escuela cuenta con un tanque de poca capacidad, lo que ocasiona que en oportunidades se suspendan actividades escolares por falta de agua. Se ofrece a los estudiantes el programa alimentario PAE, pero en múltiples ocasiones hay que suspender su suministro por falta de insumos o reducir las raciones que se reparten a los alumnos o eliminar una de las comidas.

La edificación tiene siete aulas, una para Preescolar y seis para la Educación Primaria, tiene una oficina para la dirección, un sanitario para los docentes, uno para las alumnas u otro para los alumnos; para las actividades de Educación Física, se utiliza una cancha adyacente construida por la alcaldía para la comunidad, pero solo se abre para el uso de la escuela o para la venta de los alimentos cuando cada tres semanas se adjudican a la comunidad a través de la red pública.

Por su parte, la Unidad Educativa Concentrada 174 Palo Grande NER 02, es una escuela rural pequeña, de dependencia estatal, con una edificación de cuatro aulas, patio para la recreación de los niños y áreas verdes; en ella un docente atiende la etapa Preescolar de Educación Inicial, otro docente para 1ero y 2do grado, uno para 3ero y 4to grado y uno para 5to y 6to grado. Está atendida por un director, que además tiene la responsabilidad de 11 escuelas del NER 02; también se cuenta con un coordinador, que atiende 3 escuelas de este NER y dos especialistas, uno

para Educación Física y otro para Cultura.

Palo Grande es una comunidad de pocos habitantes, con personas que se ocupan de tareas agropecuarias con producción a baja escala; cuenta con algunas ventas de productos y bebidas, por ser una zona de parada de transportes, en ella se expenden comidas típicas como morcillas, chorizos y dulces caseros, hay una panadería y un expendio de medicinas que surte a la comunidad y a las adyacencias.

El servicio de aseo urbano pasa una vez a la semana, lo que ocasiona que en oportunidades se aglomere la basura. El agua es servida a través de un acueducto rural, con muy poca capacidad y hay pocas viviendas que poseen depósitos para su almacenamiento y para recoger aguas de lluvia.

Finalmente, la Escuela Básica Concentrada N° 990 La Laja, de dependencia nacional, está ubicada en la Aldea La Laja del municipio Lobatera. Es oportuno aclarar que si bien la escuela está situada en el municipio Lobatera, con un personal que en su mayoría procede de comunidades cercanas, desde el punto de vista administrativo está adscrita al Núcleo Rural – NER 127 de Michelena, Estado Táchira.

La escuela cuenta con una edificación con 7 aulas, un patio de recreo, áreas verdes y diecisiete funcionarios, dos docentes para Educación Inicial, seis para los grados de 1ero a 6to, 1 directivos, 2 coordinadores y 5 especialistas.

La comunidad también de carácter rural como las anteriores, con poca población, que en su mayoría son campesinos o empleados de las minas ubicadas en una zona cercana; cuenta con algunas bodegas, licorería, expendio de carnes y verduras; así como un ambulatorio atendido por enfermeras y un médico que asiste una vez por semana, pues los casos que se ameritan, de acuerdo con su gravedad, se refieren a la Medicatura de Borotá, a la de Michelena, Lobatera o a los Centros de Salud de San Cristóbal.

La razón de la selección de estos escenarios, obedece a que el

investigador como poblador de la comunidad y que tuvo la oportunidad desde la Coordinación de Educación Municipal, donde ejerció funciones de supervisión, observar que los docentes tienen necesidad de apoyo, más aun cuando en oportunidades ha realizado algunas investigaciones relacionadas con la evaluación y los procesos de enseñanza. Esto ha permitido estar relacionado con las instituciones antes señaladas, por lo que tiene fácil acceso a ellas para la realización del estudio, por tanto, las seleccionó como escenarios para este trabajo.

Informantes Claves

Los informantes claves fueron dos docentes de Educación Primaria de la Escuela Estadal Concentrada 202 – 338 S/N NER 02 La Curiacha, dos de la Unidad Educativa Concentrada 174 Palo Grande NER 02 y dos de la Escuela Básica Concentrada N° 990 La Laja; estos docentes atienden grados de este nivel educativo, todos poseen títulos de pregrado en Educación. Ellos son:

Informante Clave Uno (ICI), trabaja en la Escuela Estadal Concentrada 202 – 338 S/N NER 02 La Curiacha es egresado del Instituto Pedagógico Rural Experimental Gervasio Rubio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, tiene una Maestría en Gerencia Educativa de la Universidad Bicentenario de Aragua, veinte años de servicio en la educación estadal, su edad es de 47 años y vive en Borotá, la parroquia Constitución del municipio Lobatera.

Informante Clave Dos (ICII). Es Profesora en Educación Integral, egresado del Instituto Pedagógico Cecilio Acosta, con Maestría en Gerencia Educativa en la Universidad Bicentenario de Aragua, tiene quince años de servicio en la educación estadal, su edad es de 36 años y vive en Borotá, parroquia Constitución del municipio Lobatera.

Informante Clave Tres (ICIII). Es profesor en Educación Integral I,

egresada del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cursa actualmente Gerencia Educativa, en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, tiene veinticinco años de servicio en la educación estatal, su edad es de 48 años y vive en Lobatera, municipio Lobatera.

Informante Clave Cuatro (ICIV). Es profesor en Educación, Física, egresado del Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Cursa Maestría en Gerencia Educativa, en la Universidad Bicentennial de Aragua, tiene diez años de servicio en la educación estatal, su edad es de 35 años y vive en Borotá, parroquia Constitución del municipio Lobatera.

Informante Clave Cinco (ICV). Es profesor en Educación, Integral, egresado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Cursa Maestría en Gerencia Educativa, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, tiene 14 años de servicio en la educación nacional su edad es de 45 años y vive en Borotá, parroquia Constitución del municipio Lobatera.

La razón de su selección obedece al hecho que el investigador es vecino de la comunidad y ha podido observar que los docentes aun practican una pedagogía tradicional, memorística, con estudiantes pasivos que recogen en su memoria lo que los docentes les dicen. En estos escenarios, colocan dibujos a los niños, les dan instrucciones sobre lo que deben dibujar o cómo rellenar formas, sin dejar que ellos de manera espontánea realicen sus propias creaciones pictóricas.

El interés fue apreciar en directo las dificultades, pues los informantes descritos mostraron disposición para participar en el estudio, mantienen con el investigador una relación abierta y franca, lo que permitió que sus respuestas fueran objetivas y coherentes; además, permitieron ser

observados, sin cohibirse ante ello; por tanto, lo proporcionado por los informantes clave fue de gran valor en la elaboración de fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo

Recolección y Tratamiento de la Información

Acorde con los fundamentos teóricos y metodológicos enunciados, la recolección de los datos, se realizó a través de las técnicas de la entrevista a profundidad y de la observación participante. La entrevista es definida por Spradley (citado por Guber, 2001): “Es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree una situación en la cual una persona (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona” (p. 30).

En razón de lo anterior para develar los significados y la acción pedagógica de los docentes para potenciar funciones del pensamiento con el dibujo infantil, se realizaron las entrevistas a los seis (6) informantes claves; es decir, tal y como lo señala la precitada autora, a través de las entrevistas se estudió lo referido a la acción del docente para potenciar el pensamiento de los niños con al dibujo infantil.

Por eso, a cada uno de los docentes se entrevistó separadamente, es decir, de forma individual. El investigador utilizó en ello el tiempo necesario para poder recabar lo necesario como información; por ello, se formularon preguntas y se estableció una conversación a profundidad sobre el asunto tratado.

En relación con la entrevista a profundidad, el investigador utilizó, guiones previamente elaborados, pero flexibles y abiertos para permitir que los informantes aportaran información amplia y sin restricciones originadas por la rigurosidad e inflexibilidad. Cuando se realicen se registrarán los episodios surgidos en el momento, procesando lo relativo a los informantes

clave, lugar y situación presentada, comparándolos permanentemente entre sí y las observaciones.

Igualmente, se utilizó la técnica de observación participante, que de acuerdo con Guber (2001): “su flexibilidad revela la imposibilidad que tiene el investigador de definir, por anticipado y unilateralmente, qué tipo de actividades es necesario observar y registrar, por un lado, y por el otro, a través de qué tipo de actividades se puede obtener cierta información.” (p. 23).

En este trabajo se realizó de manera participativa, se registró la información en notas de campo sobre lo que se apreció en relación con las actividades de dibujo que se desarrollan durante la jornada observada. La observación participante, de acuerdo con Fernández (2007), permite establecer una interacción entre el observador y lo observado para recoger a plenitud la información requerida de lo que se observa.

En el desarrollo del estudio se investigó sobre la acción pedagógica del docente ante el dibujo infantil espontáneo para potenciar las funciones del pensamiento; a través de las técnicas e instrumentos se realizó un encuentro interactivo con los informantes claves; luego se pasó a una fase de procesamiento de la información, que se comparaba constantemente para analizarla e interpretarla.

Según Stake (1999), esta fase es de reflexividad, en la cual se interpreta y analiza lo encontrado para explicarlo, e ir generando constructos sobre la temática, para relacionar los componentes que integran los fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo.

Hay que señalar que el procedimiento seguido, se corresponde con lo pautado para una investigación cualitativa, realizando la interpretación con el método de comparación constante (MCC) expuesto en la Teoría Fundamentada. Así, sus resultados corresponden a una realidad estudiada

que genera constructos para la conformación de los fundamentos teóricos y metodológicos previstos.

En tal sentido, en cuanto al tratamiento de la información, cabe señalar que las investigaciones cualitativas ameritan que posteriormente a la recolección de la información se cumpla lo recomendado por Martínez (2007), como es clasificar, organizar, sintetizar y comparar la información obtenida en el proceso de investigación, lo que permitió organizarla de acuerdo con las unidades de análisis iniciales.

La técnica de análisis fue la triangulación de las informaciones recabadas, según este autor, “En ella se utiliza una variedad de datos para realizar el estudio, provenientes de diferentes fuentes de información” (p. 2007).

Esta información en esta investigación proceden de las entrevistas y las observaciones; se comparó siempre entre sí, para apreciar coincidencias, contrastes y contraposiciones; también, se comparó con el estado del arte construido en el contexto teórico, dando igualmente importancia a las opiniones del investigador, productos de su reflexión, análisis e interpretación; esto con ayuda del método de comparación constante.

Para Stake (1999), la triangulación tiene como propósito presentar un cuerpo de descripción, conseguir la confirmación necesaria, aumentar el crédito de la interpretación; para el autor hay varias estrategias para triangular, una es de la fuente de datos, para interpretar la información suministrada por los informantes clave, que es lo que se realiza en este estudio, sin embargo, también se recurrió a lo que el autor denomina triangulación de la teoría.

Procesamiento de la Información

Para el procesamiento de la información, se utilizó el Método de

Comparación Constante (MCC) de Análisis Cualitativo que según Strauss y Corbin (1994), en él se realiza: “una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos” (p. 273).

Este método es el sugerido en la Teoría Fundamentada, denominada por estos autores como enraizada; es muy empleada en las investigaciones cualitativas porque su metódica facilita la generación de teoría, lo que se realiza por medio del análisis de una realidad determinada, que en este caso dará origen a los fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo.

Para los autores previamente nombrados, el MCC es para interpretar y producir teoría, en el cual el investigador: "relaciona datos de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación" (p. 14), en el caso de este trabajo, se podrá lograr si se vincula la información entre sí, para que la teorización sobre la posición asumida en cuanto a que el docente en su acción pedagógica podrá activar las funciones cognitivas de los niños, a través del dibujo espontáneo.

Esto surge de la interacción entre el análisis de lo recabado en función de la realidad estudiada; por lo que esta metodología permite una forma de pensar y conceptualizar a partir de la información que se iba recabando; es decir, el estudio asume la recolección de datos, para a partir de ellos, en un proceso dialéctico, identificar rasgos que faciliten la construcción de categorías. Así, se arribará a la teoría que emerge de la subjetividad de los informantes claves.

Por tanto, cuando se aplica el MCC de la teoría fundamentada se puede teorizar y formular una teoría a partir de la información que subyace en lo recabado en el trabajo de campo, se recurre a técnicas propias de la investigación cualitativa como son la entrevista y la observación, la primera, realizada a profundidad y la segunda de manera participante.

Los autores precitados señalan que el propósito del MCC cuando se

hace en forma concomitante la comparación y el análisis es generar teoría en forma sistemática; es decir que a medida que se recaba la información sobre la acción pedagógica de los docentes para potenciar las funciones del pensamiento con el dibujo espontáneo, se hace la codificación y se va analizando al mismo tiempo.

En este sentido, es prioritario dentro del MCC de esta teoría, realizar una interpretación fundamentada por parte del investigador, la cual se inicia desde el mismo momento de diseño del proyecto, hasta cubrir todas las etapas del proceso investigativo, pues se realiza una codificación explícita dentro de un sistema de categorías. Eso facilitará el análisis interpretativo.

De tal manera, se considera de importancia la selección de la metódica del MCC de la teoría fundamentada dentro de este trabajo, por cuanto facilita el procesamiento y análisis de la información, porque es lo que permite la interpretación oportuna de la información tanto en las respuestas de los docentes, como en la observación participante realizada; también, facilita la elaboración de los fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo.

Validez y Confiabilidad de Estudios de Naturaleza Cualitativa

La validez en los estudios de naturaleza cualitativa, se establece, de acuerdo con Martínez (2004), para apreciar si los resultados de la investigación "...reflejen una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada" (p. 8). Para este autor las ciencias interpretativas, como la hermenéutica:

Producen el conocimiento *interactivo* que subyace en la vida de cada ser humano y de la comunidad de que forma parte; igualmente, la *ciencia social crítica* produce el conocimiento *reflexivo y crítico* que el ser humano necesita para su desarrollo, emancipación y autorrealización (p. 8).

En lo señalado por el autor precitado se aprecia que en las investigaciones cualitativas se realiza una interpretación profunda, por ello se recurre a la hermenéutica, de ahí que los instrumentos que se aplican deben estar bien formulados para poder recoger lo que es útil, para posteriormente proceder a su análisis, por ello, se someten a validación

Martínez (2004), aclara que hay confusión entre los investigadores en lo que respecta a la validez y confiabilidad, porque en el caso de esta última los procedimientos "...siguen siendo los utilizados en la orientación epistemológica positivista tradicional, ya más que superada en la segunda mitad del siglo XX" (p. 2). Es decir en esencia, la validez y la confiabilidad son diferentes en las investigaciones cuantitativas y cualitativas, porque en éstas últimas lo importante no es el dato numérico, sino la información amplia de lo que se quiere estudiar.

También señala: "En sentido amplio y general, diremos que una investigación tendrá un alto nivel de "validez" en la medida en que sus resultados "reflejen" una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada" (p. 8). Por lo que el investigador, agota esfuerzos para que la información recabada, refleje de manera completa la realidad que estudiada.

El citado autor insiste en afirmar que hay un alto nivel de validez en una investigación cualitativa, cuando lo observado y apreciado de una realidad se tiene esa realidad en sentido pleno y no detalles de ella. Por tales razones, la validez se estableció para comprobar si la técnica tiene coherencia lógica y carece de elementos contradictorios; Martínez (1999), afirmó:

El nivel de validez de un método o una técnica metodológica de las investigaciones realizadas con ellos se juzga por el grado de coherencia lógica interna de sus resultados y por la ausencia de contradicciones con resultados de otras investigaciones o estudios bien establecidos (p. 119).

La cita anterior revela la importancia de la validez, pues es ella

garantiza que la entrevista y la observación sean coherentes, con preguntas comprensibles, con las cuales se recaba una información que refleja la realidad. Por ello, la validez de la investigación se caracteriza porque la información se recolectó en diferentes momentos del proceso, el investigador participó en esa realidad; la información recolectada se contrastó entre sí y con los de otros (docentes), comprando y analizando en todo momento.

En lo relativo a la confiabilidad, Martínez (1999), la denomina “Confiabilidad orientada hacia el nivel de concordancia interpretativa, entre diferentes observadores, evaluadores o jueces, del mismo fenómeno; es decir, la confiabilidad será interna, interjueces” (p.117). El autor anterior asevera que una investigación confiable es “...estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro” (p. 11).

Igualmente opina que hay confiabilidad interna y externa. Es interna cuando “varios observadores, al estudiar la misma realidad, concuerdan en sus conclusiones” (p. 11); es externa cuando “investigadores independientes, al estudiar una realidad en tiempos o situaciones diferentes, llegan a los mismos resultados” (p. 11).

En atención a lo expresado por el autor precitado, en este estudio se consultaron investigaciones anteriores, lo que permitió la comparación de los resultados; tanto de otros ámbitos como nacionales y regionales; así como trabajos previos sobre la temática del dibujo espontáneo infantil realizados por el investigador.

La confiabilidad de este estudio se sustenta en los siguientes aspectos: El investigador interactuó activamente; se identificaron los informantes claves y los criterios para su selección; se describió el contexto socio-educativo en el que se desarrolla la investigación; se explicó el método empleado y la técnica de triangulación para la interpretación de la información; es así que la información provino directamente de la fuente; los informantes confirmaron la objetividad de las notas de campo; se utilizaron medios técnicos como: grabaciones de audio, fotografías y notas de campo.

Criterios de Rigor Científico

En la consideración de los criterios de rigor científico en una investigación cualitativa como ésta, es preciso atender con precisión cada uno de los aspectos que en ella están, como son, de acuerdo con Sandin (2003), valor de la verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad, El autor señala que el término convencional en el valor a la verdad es la validez interna que debe tener; lo que en la investigación cualitativa es lo referido a la credibilidad; la aplicabilidad, en el término convencional es la validez externa que lleva a la generalización, lo cual en las investigaciones de este tipo permite la transferibilidad.

Por su parte el aspecto consistencia en el término convencional es fiabilidad-confiabilidad, traducido en el paradigma de la investigación cualitativa en dependencia; finalmente, el aspecto neutralidad, entendido en el término convencional como objetividad, es lo que en las investigaciones con enfoque cualitativo permite la confirmabilidad. En el cuadro siguiente, Sandin (2003) resume estos criterios de rigor científico en la investigación cualitativa:

Cuadro 2. Criterios de Rigor Científico en la Investigación Cualitativa

Aspecto	Término convencional	Guba y Lincoln
Valor de verdad	Validez interna	Investigación cualitativa Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa/generalización	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad-confiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Fuente Sandín, 2003, p. 191

En definitiva, la investigación cualitativa, no porque recoja información sobre cualidades y atributos de una situación indagada y observada, deja de tener rigor científico, puesto que su desarrollo corresponde a un proceso minucioso dirigido a penetrar en el problema, escudriñarlo profundamente para que su análisis e interpretación conciernan con la realidad estudiada.

Procedimiento de la Investigación

De acuerdo con lo establecido por el método asumido en la investigación, el estudio se realizó a través de fases sucesivas que permitieron transitar desde el momento en el cual el investigador se interesó por el tema que despertó en él la necesidad de estudiarlo a profundidad, hasta la elaboración de los aportes surgidos del estudio; en este recorrido, se cumplieron las fases siguientes:

Fase 1: Revisión Bibliográfica: Esta fase se inició con una indagación bibliográfica de trabajos sobre la temática del dibujo espontáneo y el pensamiento infantil, se realizó una visión histórica del problema, se seleccionaron autores que lo han tratado y fijado posición al respecto, para finalmente construir un estado del arte que verdaderamente diera fundamentación al estudio.

www.bdigital.ula.ve

Fase 2: Trabajo de Campo: En esta fase el investigador se enfrentó a la realidad que iba estudiar, aplicó las técnicas de investigación, recogió la información a través de las entrevistas a profundidad y la observación participante, de acuerdo con las unidades de análisis iniciales, en la cual a través del método de comparación constante, contrastaba lo que expresaba cada informante, con lo que señalaba el otro y con lo que el investigador observaba, por ello, esta fase representó un trabajo minucioso que facilitó al investigador apropiarse de la realidad.

Fase 3: Análisis e Interpretación Constante de la Información: Esta es una fase de reflexividad permanente, en ella el investigador organizó la información que recababa, así de forma permanente analizó, interpretó, categorizó, apreció constructos emergentes y fijó posición ante lo encontrado.

Fase 4. Elaboración de fundamentos teóricos: Esta es la fase final, permitió concluir y elaborar los fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo aportes, con los cuales se satisfizo el objetivo general de la investigación.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Introducción

En este capítulo se expone el análisis de las respuestas reveladoras de la subjetividad de los docentes involucrados en el estudio, al ser interrogados por el investigador. Igualmente, se realiza a través de comparaciones y contrastaciones entre lo declarado por los informantes, lo sostenido por los estudiosos de la temática objeto de estudio y lo reflexionado al respecto, por el investigador. Es decir, la interpretación de la información, mediante la técnica de la triangulación y obtener las categorías emergentes.

Se trata del análisis explicativo del contenido de los datos recabados y analizados a través del método de comparación constante que, de acuerdo con Martínez (2007), se realiza con la clasificación, organización, síntesis y comparación de los datos obtenidos en el proceso de investigación, donde en su opinión: “En ella se utiliza una variedad de datos para realizar el estudio, provenientes de diferentes fuentes de información” (p. 200).

En este caso, la comparación constante facilitó un marco de referencia conducente para interpretar y luego teorizar sobre las unidades de análisis preliminares, sobre la acción pedagógica del docente, en su esfuerzo por potenciar el pensamiento infantil, al participar en la elaboración del dibujo infantil. Se trata del proceso propuesto por Strauss y Corbin (1994), en cuanto al procesamiento de la información, con el Método de Comparación Constante (MCC) de Análisis Cualitativo. Esta actividad cumplió lo establecido por Taylor y Bogdan, (2002), tal como se describe en el siguiente cuadro:

Cuadro 3

Acciones Realizadas

MOMENTOS	ACTIVIDADES A REALIZAR
Primer Momento	Descripción de los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a los docentes, así como la observación de campo.
Segundo Momento	La explicación de los hallazgos obtenidos por la investigación con algunos referentes teóricos
Tercer momento	Análisis explicativo de las subcategorías obtenidas, así como de la observación de campo.

Fuente: Taylor y Bogdan, (2004)

Las actividades descritas han servido para facilitar la interpretación hermenéutica entre la relación existente en la situación investigada, los informantes, los expertos y el contexto escolar. De seguida, con la obtención de la información, a través de la comparación y el análisis constante, en el marco de lo indicado por la triangulación.

El resultado de esta actividad fue la conformación de las categorías emergentes y, desde ellas, proponer la construcción de fundamentos teóricos y metodológicos sobre la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo.

La labor reveladora de los fundamentos teóricos emergentes de la interpretación de los puntos de vista expresados por los Informantes Clave, al principio de cada unidad de análisis, se coloca un gráfico que resume los contenidos de las preguntas y las respuestas. Así como la categoría emergente resultante. Luego, al final del capítulo, están los gráficos que resumen las entrevistas y observaciones realizadas en el transcurso del proceso investigativo.

Resultados de las Entrevistas a Profundidad y de las Observaciones

Según Martínez (2007), la categorización es el proceso en el cual se: "...resume el contenido de la entrevista en pocas ideas o conceptos". (p.135). Para esto, el autor orienta sobre los pasos a seguir como el subrayado de las expresiones o palabras más importantes relacionadas con la interrogante realizada; división del contenido en Unidades de Análisis por párrafos; categorización con un término la Unidad de Análisis.

También, pueden escribirse, si es necesario, en subcategorías, es decir palabras o términos más específicos. Al respecto, en cada caso se resaltan coincidencias en las respuestas, con su debido análisis para luego hacer la elaboración de una estructura particular de cada informante clave, se diseña una estructura general para resumir a los actores involucrados y situaciones generadas en el contexto; así como las consecuencias manifestadas.

Por tanto, el propósito es revelar con la mayor claridad posible la estructura teórica que emergió desde los razonamientos del investigador al explicar en forma analítica e interpretativa, desde las respuestas manifestadas por los Informantes Clave. De allí que el estudio pretende demostrar la coherencia existente entre la problemática objeto de estudio, las bases teóricas expuestas y el método que se aplicó para relacionar lo teórico con la práctica.

A continuación, se realiza el análisis e interpretación de las repuestas que ofrecieron los informantes clave durante las entrevistas y lo recabado por el investigador en las observaciones, en atención a las unidades de análisis previas, iniciando el análisis con un gráfico interpretativo de cada una, en el cual se resumen el contenido de las preguntas y de las respuestas, así como las categorías emergentes surgidas.

UNIDAD DE ANÁLISIS: ACCIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE:

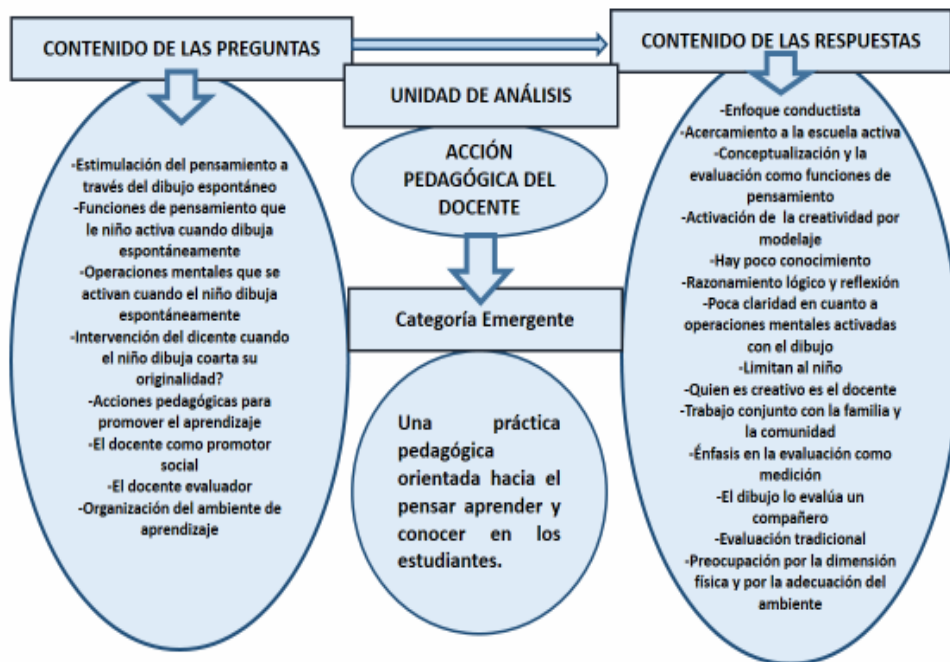


Gráfico 1 Análisis de Respuestas y Observaciones sobre Acción Pedagógica del Docente

La comprensión interpretativa de esta categoría implica considerar que el docente tiene como tarea fundamental realizar su acción pedagógica, acorde con la tarea formativa que promueve la finalidad educativa establecida por el Estado; en este sentido, lo pedagógico significa para el docente, facilitar al estudiante las competencias para que pueda desempeñarse con capacidad y habilidad en la sociedad donde actúa y aprender en forma significativa. Por tanto, el educador debe innovar en forma constante, su labor pedagógica y didáctica, como mejorar sus habilidades, destrezas y evolucione, de acuerdo con su vocación, aptitudes y posibilidades en el ejercicio de la docencia en la educación primaria.

Al respecto, el educador debe tomar en cuenta la condición de la persona sujeta a ser educada. En este caso, los niños y las niñas, quienes por su edad ameritan de una labor pedagógica coherente con su estructura

biopsicosocial. En ese sentido, Silva (2017), consideró que la formación del niño y la niña debe iniciarse de acuerdo con su edad y ser integral; es decir, abarcar todas las áreas de su desarrollo, como son la cognitiva, motora, afectiva, social, del lenguaje, moral, sexual y física.

Por tanto, en este análisis, se entiende por acción pedagógica a la práctica que realiza el docente con sus alumnos para que éstos puedan aprender por sus propios medios y también activar sus funciones cognitivas en el pensar, asimilar y conocer. Eso trae como consecuencia que el docente promueva la presentación de situaciones de aprendizaje que conduzcan a los estudiantes a construir sus saberes por sus propios propósitos e intenciones personales.

De allí que en investigaciones realizadas sobre este tema objeto del estudio, dentro de las cuales se puede citar las indagaciones realizadas por Cabezas (2007), quien ha demostrado que en la escuela, la mayoría de veces, el dibujo es dirigido por el docente, para que el niño y la niña realicen, lo que él cree necesario, de acuerdo con el tema que se desarrolla en clase.

Vale destacar que esta acción pedagógica, por su acento meramente reproductor, tiene como consecuencias preocupantes en lo referido a la originalidad y la creatividad, ni la activación de las funciones de pensamiento, más allá de la copia y de seguir instrucciones; por lo que su resultado es lo exigido ser copiado y/o pintado tal y como lo establece el docente en sus pautas didácticas, sin haber intervención del niño ni creación espontánea, abierta e intuitiva.

En consecuencia, derivado del análisis interpretativo de los datos obtenidos, de acuerdo con el proceso propuesto por Strauss y Corbin (1994), en lo referido al procesamiento de la información, con el Método de Comparación Constante (MCC) de Análisis Cualitativo, el investigador asumió que la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo, debe ser orientada hacia el aprender, el conocer y el pensar en los estudiantes de educación primaria.

En consecuencia, se estructuró la Categoría 1, organizada desde la perspectiva que la práctica pedagógica se debe orientar hacia el aprender, conocer y pensar en los estudiantes.

Categoría 1. Una práctica pedagógica orientada hacia aprender, conocer y pensar en los estudiantes.

Cuadro N° 4.

Una práctica pedagógica orientada hacia aprender, conocer y pensar en los estudiantes.

Categoría	Subcategorías
Una práctica pedagógica orientada hacia aprender, conocer y pensar en los estudiantes.	1.1 La enseñanza conductista
	1.2 Las operaciones mentales
	1.3 La participación del docente
	1.4 Efectos pedagógicos de la enseñanza conductista
	1.5 La comprensión de la realidad

Nota: Elaborado por Toledo (2017).

Subcategoría 1.1 La enseñanza conductista

En primer lugar, en la acción pedagógica del docente desde la perspectiva de los docentes involucrados en la investigación pedagógica, orientada a aprender, conocer y pensar en los estudiantes, revela la presencia de los fundamentos del conductismo. Eso se evidencia en lo afirmado por los informantes clave IC2, IC4, quienes recurren a prácticas enfocadas en la enseñanza para lograr cambios de conducta, en la cual se enseña a través de informaciones que proporciona el docente para que el niño cumpla la instrucción dada; es decir, lo importante es el resultado manifestado en el comportamiento del niño y la niña. .

Eso significa en palabras de Reyes (1995), que en la actividad pedagógica: “Ha centrado su atención en la repetición mecánica de los conocimientos, donde los docentes enfatizan sólo en su transmisión y reproducción, concentrando en ellos la actividad, anticipándose a los razonamientos de los alumnos y sin propiciar la reflexión” (p. 2). Lo afirmado por Reyes (1995), se infiere en las afirmaciones de los docentes involucrados en el estudio, quienes expusieron lo siguiente:

“Hay que premiarlo con aplausos, dulces por cada dibujo que haga siguiendo lo que les he dicho” (IC2)

“Enseñando que a través de los dibujo realizados se puede obtener distintos aprendizajes, de cómo dibujar, los colores que se deben usar, las formas y muchas cosas” (IC4)

En los testimonios manifestadas por los docentes, se observa que IC2 enseña con enfoque conductista, que se corresponde con lo que señala Itriago (2002), quien parte de las premisas de la importancia de la recompensa como requisito indispensable establecido por el conductismo para garantizar el efecto favorable en el aprendizaje, o como afirmó IC4, quien enseña a dibujar, a emplear colores, hacer trazos, como lo establece el conductismo clásico.

El enfoque conductista, en el que lo importante es el resultado final, también está presente en las respuestas de IC1, IC3, quienes esperan la culminación para interactuar con el estudiante, cuando lo deseable, es, según Calero (2009), que el docente logre que sus alumnos aprendan en el desarrollo de un proceso planificado donde se pueda tener control sobre las actividades para aprender y reflexionar sobre lo ejecutado y el dibujo elaborado. Al respecto:

“Una vez elaborado el dibujo espontaneo por parte del alumno el mismo deberá de interpretar lo plasmado con sus propias

palabras, materiales que utilizo, significado del dibujo expresando sus emociones” (IC1)

“Se puede estimular el pensamiento del niño por medio de dibujos que lo realice y preguntándole para que sirve que es, como se usa entre otros” (IC3)

Sin embargo, en las expresiones de IC5 e IC6, se nota un acercamiento a la escuela activa, porque estimulan el pensamiento infantil con el dibujo espontáneo a través de actividades que son de interés para los niños, esta afirmación tiene su sustento en lo afirmado por Prieto y Ballester (2003). Para ellos, la escuela activa o escuela nueva, surgida a principios del siglo XX, con fines de innovar el proceso de enseñanza, toma en cuenta los intereses de los estudiantes sobre actividades, como el canto, las lúdicas y/o las recreativas, en la búsqueda de un aprendizaje activo y autónomo. En ese sentido, las respuestas de los informantes, fueron éstas:

“El dibujo infantil se estimula a través de aquellas cosas que a los niños y las niñas les gustan como también por medio de canciones, juegos, cuentos y actividades recreativas que edifiquen” (IC5)

“El pensamiento infantil se puede estimular a través de cuentos, canciones, poesías, donde él niño o niña pongan de manifiesto su creatividad” (IC6)

En definitiva, las respuestas de los informantes clave, llevan a la afirmación que es evidente el privilegio sobre las orientaciones conductistas. Eso trae como consecuencia, dificultar la estimulación creativa en el pensamiento infantil, a través del dibujo espontáneo. Se trata de los fundamentos de la ciencia positiva que se traducen en la concepción conductista, en exigir productos objetivos, derivados de la reproducción fiel y exacta a traves de la copia y el calcado.

Esta forma de aprender los niños y las niñas construyen sus

aprendizajes, aunque, según Kamii (1992), un logro es poder planificar junto con los niños, actividades conducentes a la construcción de nuevos saberes, lo que a juicio del investigador, se puede incentivar con el dibujo que realiza el niño de manera espontánea.

Para complementar, en cuanto a lo observado por el investigador, en las actividades ejecutadas por los Informantes Clave, al ejercitar la elaboración del dibujo, se puso en evidencia que los docentes, están dentro de un enfoque conductista, en cuanto que solo se interesan por el resultado final en las demostraciones de los estudiantes, incluso, como IC3, hasta califican cuestionando el dibujo construido por los niños, por no ser tan fiel a lo solicitado para dibujar.

Desde esta perspectiva, es evidente que se coarta la libertad, pues el niño debe dibujar en forma ceñida a lo esperado por el docente, sin considerar que es el niño o la niña, quien debe valorar lo realizado. Por ejemplo, cuando el docente califica un dibujo del niño, lo que hace es evaluar un resultado, de acuerdo con lo que considera es creativo, pero no se enfoca en el proceso por el cual infante transitó para elaborarlo.

Subcategoría 1.2 Las operaciones mentales

Desde la perspectiva de los docentes participantes en el estudio, hubo coincidencia en revelar que en la acción pedagógica, es necesario considerar lo referido a las operaciones mentales que, tanto el niño como la niña, activan cuando dibuja de manera espontánea. En este caso, se observa que hubo una referencia sobre las operaciones mentales, pues en algunos como IC1, IC2, IC4, se limitan a citar el razonamiento lógico y de reflexión, que se desarrolla, según Piaget (1970), a partir de los doce años, aproximadamente, cuando el niño puede reflexionar en forma abstracta. Esto se confirma con las siguientes afirmaciones:

“Reflexionar, razonar en forma lógica, planificar, comprender, analizar, elaborar hipótesis” (IC1)

“Me parece que todas, sobre todo ser comunicativo y saber razonar” (IC2)

“Con el dibujo espontáneo el niño desarrolla lo lógico cognitivo, cuando hace lo que se le indica y razón” (IC4)

En sus afirmaciones se infiere que los niños de Educación Primaria han alcanzado el pensamiento lógico, lo cual a juicio del investigador es un error conceptual, puesto que Piaget (1970), en sus investigaciones explica cómo los niños transitan desde el pensamiento sensoriomotriz desde el nacimiento hasta los dos años aproximadamente.

Por tanto, cuando el conocimiento se construye de manera práctica a través de la interacción del niño, con el objeto a conocer, se corresponde con el de niños que se atienden en la formación pedagógica maternal; el segundo período es el preoperacional, según el autor va desde los dos hasta los seis o siete años aproximadamente; en consecuencia, es el que tienen los educandos de preescolar y primer grado de Educación Primaria, cuando construyen su conocimiento de manera intuitiva, pues el niño se deja llevar por su experiencia sensorial.

Luego ya en los otros grados de primaria, surge el pensamiento concreto, característico del período de operaciones concretas de los niños de siete a doce años, aproximadamente, durante este tercer período, el infante domina operaciones lógicas como la reversibilidad, la clasificación y la creación de ordenaciones jerárquicas, pero lo hace en situaciones concretas.

Finalmente, el cuarto período, según Piaget (1970), es el de operaciones lógicas, alcanzado más o menos a los doce años, que es cuando hay un conocimiento lógico, con la transición al pensamiento abstracto, pues se adquiere la habilidad para pensar más allá de la realidad

concreta; por ello, la afirmación del investigador referida a que en estos informantes hay confusión conceptual en cuanto a las operaciones del pensamiento.

Igualmente, IC5 e IC6 señalaron en cuanto a las operaciones mentales que funcionan cuando el niño dibuja espontáneamente a la atención, el primero de ellos, completa su afirmación y dice que al entender se expresa mejor y es creativo; en ello, el investigador no logra establecer la relación que quiso indicar IC5; tampoco logra entender lo que expuso IC3.

En razón de ello, aprecia que estos tres informantes tampoco tienen claridad en cuanto a lo referido a las operaciones mentales activadas con el dibujo espontáneo, porque para el investigador, hay una relación entre el dibujo espontáneo y las funciones de pensamiento. Eso se corresponde con los argumentos de Piaget (1970), y de Ríos (1999), cuando dan explicaciones sobre los procesos de pensamiento que el niño pone en funcionamiento cuando aprende y construye sus saberes. En las respuestas, al respecto, el investigador cita las siguientes afirmaciones:

“Focaliza su atención en lo que está realizando y se expresa de una mejor manera, se vuelve creativo” (IC5)

“Enfocan la atención en lo que están dibujando” (IC6)

“La lógica, desarrolla, psicometría, cognitiva, sistemático” (IC3)

Por tanto, es necesario que los IC anteriores aclaren conceptualmente lo que es pensamiento y cómo puede incentivarlo el docente con el dibujo espontáneo, pues para Sanz (2013), el pensamiento es una función mental que permite acercarse a la realidad cuando se le activa desde el punto de vista intelectual.

De ahí que el pensamiento se estimula con el dibujo infantil, porque el niño a través de él hace representaciones mentales de cómo percibe la

realidad; un ejemplo de que no hay claridad en esto, es que los docentes le indican al niño lo que van a dibujar y cómo debe hacerlo, con lo cual quien está activando su pensamiento es el maestro, pero no el niño; en consecuencia fue de importancia haberles formulado la pregunta sobre este tópico, porque de esa manera se pudo revelar la necesidad de incluirlo en los fundamentos teóricos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo.

En las observaciones realizadas, se apreció a los niños dibujar, solamente en una oportunidad. En el caso de IC6, les indicó que dibujaran un animal mamífero y un insecto, fue tanta su directividad, que colocó imágenes de estos animales, para que los estudiantes la copiaran, al final realizó críticas, como decir, que le faltaron las antenas al insecto o la ubre a la vaca. Es decir, fue un dibujo de copia, en el cual los niños pensaron muy poco, puesto que debían hacer lo que se había indicado, es así como no hubo ni libertad ni espontaneidad.

www.bdigital.ula.ve

Subcategoría 1.3 La participación del docente

En el propósito de argumentar la práctica pedagógica orientada hacia pensar aprender, conocer y pensar en los estudiantes, para los educadores involucrados en el estudio, se apreció el interés por destacar la participación del docente, como un aspecto de fundamental importancia en el uso del dibujo para potenciar el pensamiento infantil.

A tal efecto, IC1, IC2, IC3, expresaron que las instrucciones dadas por los docentes limitan al niño cuando dibuja de manera espontánea; con lo que está de acuerdo el investigador, pues Acevedo (1990), aprecia que el dibujo es una actividad natural del infante, por lo que no está sometida a reglas, sino que surge de su pensamiento sin necesidad de ser dirigido, de lo contrario, al no ser realizado con libertad, no será espontáneo, ni tendrá sentido; en consecuencia, cuando se le indica al infante cómo y qué dibujar,

está limitándose su libertad expresiva. Al respecto, se citan las siguientes afirmaciones:

“Las intervenciones del docente limitan al niño a su creatividad de elaborar el dibujo debido que el alumno percibe instrucciones o un patrón a seguir” (IC1)

“Es porque él niño se siente limitado por parámetros” (IC2)

“De esta manera se está limitando lo que el niño desea expresar a través del dibujo” (IC3)

Sin embargo, cuando IC1, se refiere a la limitación, solo hace mención de la creatividad, sin considerar que se está vulnerando su espontaneidad; en cambio, IC3, si aludió que se limita el deseo de expresión en el educando; en cambio IC2, no permite con su respuesta extenderse en la interpretación del contenido de ella.

Por tanto, es necesario que en lo que tiene que ver con el dibujo espontáneo, el juego es una de las actividades más espontáneas del niño y la niña; por ello, durante los primeros años de vida, el dibujo es una necesidad del infante aunque en oportunidades lo realice sin intencionalidad, porque lo hace solamente por el placer de experimentar con colores.

Es igualmente interesante revisar lo que respondieron los otros tres informantes, por cuanto, IC4 se refirió a que con las instrucciones se coarta la creatividad y la originalidad, IC5, hizo mención de la conveniencia de dejar a los estudiantes dibujar lo que deseen. IC6 señaló que cuando hay instrucciones la creatividad en el dibujo es de quien las ofrece.

Con estas aseveraciones, también está de acuerdo el investigador, pues es necesario que el docente en su acción pedagógica, respete la originalidad y la espontaneidad del niño, tal como lo señala Kamii (1992)

cuando promueve una educación para el desarrollo de la autonomía infantil. En las respuestas que siguen, se puede apreciar lo comentado:

“Porque al momento de dar instrucciones al niño se le coarta que el niño sea creativo y original, las instrucciones se le dan al principio sobre lo que va a dibujar y se deja quieto”(IC4)

“Cuando se instruye hacer algo a los niños, cumplen las normas y no expresan su creatividad, es por ello que cuando se les pida dibujar lo hagan como ellos los deseen” (IC5)

“Cuando el docente da instrucciones él niño no manifiesta su propia creatividad, sino según lo que dirija el docente” (IC6)

En las interpretaciones del investigador, tratando de dilucidar, de manera hermenéutica, más allá de lo expresado por los IC, se infiere que la totalidad de los consultados, no consideran oportuna la intervención del docente dando instrucciones, porque ello limita, coarta y no permite ser auténtico.

Al respecto, Acevedo (1990), reconoce que cuando alerta que no se debe interrumpir el trabajo creador del infante, con instrucciones innecesarias, porque con ello lo que se consigue es coartar su espontaneidad y libertad. Sin embargo, en los IC hay intervenciones innecesarias cuando el niño está dibujando, pues se ocasiona la interrupción en la actividad pensante, pues no se deja que la inactiva personal, pueda desarrollar su idea sobre lo que desea hacer.

En relación con las observaciones realizadas, se puso de manifiesto la frecuente intervención del docente cuando los niños dibujan; no obstante hubo pocas situaciones de dibujo, pero en ellas fue el maestro quien con su intervención e instrucciones decía cómo y qué dibujar, por ejemplo, IC4, entregó unas siluetas de animales para que los alumnos las trazaran y luego les dijo los colores con los que debían rellenar cada uno; lo que a pesar de

haber expresado que al dar instrucciones al niño, se le coarta las posibilidades para que el niño sea creativo y original en su acción de dibujar; es así como se puede aseverar que los IC que colaboraron en la investigación, dan pocas oportunidades para desarrollar el el dibujo espontáneo de los niños, en sus labores escolares.

Subcategoría 1.4 Efectos pedagógicos de la enseñanza conductista

La acción pedagógica del docente desempeña una labor esencial en el uso del dibujo para potenciar el pensamiento infantil. En palabras de Ausubel (1995), eso significa que la actividad pedagógica debe considerar su condición de construcción individual, que se realiza sobre la base de las experiencias previas, los intereses y necesidades de cada niño. Sin embargo, en la opinión de los docentes participantes en el estudio, se aprecia el efecto pedagógico de los fundamentos del conductismo

Por tanto, en las respuestas se pone de manifiesto que muchos planifican acciones pedagógicas de la enseñanza conductista, como IC1, IC3, IC4, quienes recurren a materiales para insinuar a los niños lo que deben dibujar; con lo cual, en opinión del investigador, no hay proceso creativo ni función activa del pensamiento y menos la puesta en práctica de la originalidad al dibujar, pues seguir lo indicado en los modelos, tan solo se dedican a reproducir con el calco, figuras para ser coloreadas. Eso en palabras de Sainz (2002), se debe combatir cuando se facilita a los niños y las niñas, la posibilidad de dibujar de manera libre. Estos tres IC, respondieron así:

“Les recomiendo la participación en actividades, tales como las dinámicas grupales, trabajo en equipo, taller en prácticas para que dibujen lo recomendado ” (IC1)

“Por medio de cuentos de familia alusivos a temas que a los niños les llame la atención ellas pueden definir decir causas, consecuencias entre otros aspectos” (IC3)

“Se les facilita material de apoyo para que los niños tengan idea de lo que van realizar, por ejemplo, una imagen, un objeto” (IC4)

Nótese cómo IC1, dice elaboración de lecturas reflexivas, con lo que se infiere que las selecciona el docente; lo mismo IC3, con los cuentos de familia e IC4 con el material de apoyo; con estos recursos didácticos, se impide que el niño sea quien seleccione su tema y lo haga de manera libre, sin tendenciosidad por parte del maestro; por eso es que Almagro (2008), opina que los trazos que realiza el niño al dibujar, son naturales y no producto de imitaciones.

Ante la pregunta antes comentada, IC2, IC5 e IC6 se refirieron al ambiente, como elemento importante para el dibujo espontáneo; lo cual en opinión del investigador es cierto, porque en el aula el docente en su acción pedagógica, debe ser un organizador del ambiente de aprendizaje, para que en él los estudiantes puedan construir aprendizajes significativos.

Por tanto, Iglesias (1996), da un gran valor al ambiente, porque no se trata únicamente del espacio físico, ni de los materiales o recursos, sino que va más allá de eso, por lo que señala cuatro dimensiones, como son la física, la temporal, la funcional y la relacional; en la primera se considera lo que está en él, los objetos, materiales, edificación, entre otros; la segunda se refiere al tiempo que el niño ocupa para construir aprendizajes en ese espacio, la tercera tiene que ver con la utilidad de lo que hay, pues no es colocar objetos para decorar, sino porque hay que organizar los que sirvan para el aprendizaje; finalmente, la dimensión relacional es la que tiene que ver con las interacciones que establece el aprendiz con lo que está dentro del ambiente para de esa manera construir sus saberes.

Sin embargo aun cuando los IC se refirieron al ambiente, no hicieron, mención de esas dimensiones, pues respondieron así:

“Pregunto qué han hecho, que les gusta, que quisieran hacer, y preparo el ambiente para que lo dibujen” (IC2)

“A los niños siempre trato de promocionarles un ambiente adecuado para que ellos puedan sentirse a gusto con lo que deseen plasmar en su dibujo” (IC5)

“Depende del ambiente de aprendizaje que se le proporcione al niño” (IC6)

En consecuencia, es indispensable que el docente, en su acción pedagógica, debe ser un organizador del ambiente de aprendizaje, en las cuatro dimensiones previstas por Iglesias (1996), a cuales hay que darle importancia para la construcción de aprendizajes por medio del dibujo espontáneo; lo que no se revela en las respuestas anteriores, por ejemplo, en ningún caso consideran al lado de lo físico, el tiempo que deben dejar al niño para que realice su dibujo, tampoco consideran las relaciones que se deben fomentar entre el educando y el ambiente, ni darle una funcionalidad a cada elemento inserto en él.

En las observaciones, se evidenció cómo los IC participantes en la investigación, están dentro de una enseñanza conductista, que desde el punto de vista pedagógico, conduce a los niños a ser repetidores de lo que el maestro enseña, lo que se demuestra en las actividades de dibujo, porque en los casos observados, hubo siempre sugerencias de temas y copias de modelos, por ejemplo, IC4 proporcionó a los niños un modelo de paisaje campestre, a través de un papelógrafo colocado en la pizarra, para que los niños hicieran uno parecido.

Subcategoría 1.5 La comprensión de la realidad

En la acción pedagógica para potenciar el pensamiento infantil, el acto de dibujar tiene notables efectos en la formas como los niños entienden su realidad vivida. Precisamente, es común apreciar que cuando en la clase se solicita un dibujo, en la mayoría de los casos dibujan un paisaje donde muestra aspectos del territorio, como también las actividades cotidianas del lugar.

Esta labor tiene mucho que ver con lo plantado por Estanga (2010), en el sentido de facilitar la comprensión de la realidad vivida, como las transformaciones en la sociedad: "...y consolidar los valores democráticos necesarios para avanzar en el proceso de cambio" (p. 2); que si bien es cierto, resulta una competencia ambiciosa, es un requerimiento indispensable para el docente actual, quien no puede accionar en su aula de espaldas a lo que acontece a su alrededor.

Cabe mencionar las respuestas de IC1, IC4, IC5 e IC6, con sus expresiones sobre la acción pedagógica del docente como promotor social, en ellas se aprecia algunos trabajos con al comunidad; en las otras respuestas no es posible encontrar relación con esta competencia. Véanse las respuestas de los cuatro ya mencionados:

"Sensibilizar al alumno, padres y representantes en torno a su actitud sola desarrollada de manera positiva en beneficio de su entorno social" (IC1)

"Motivar a los padres a través de reuniones, se les convoca, pero no siempre asisten y nosotros no podemos salir a buscarlos" (IC4)

"Mi acción pedagógica como promotor social puede ser el involucrar la comunidad con la escuela y fomentar el cuidado de los espacios abiertos, así como cuidar los lugares importantes de la comunidad" (IC5)

“Propiciar un ambiente agradable e incorporar la triada (escuela/familia/comunidad)” (IC6)

Es decir, se observa que hay una intencionalidad de trabajo conjunto con la familia y la comunidad, para que haya participación e integración de la triada que menciona IC6, aun cuando IC4 se queja de la poca asistencia de los padres a las reuniones convocadas.

Sin embargo, el trabajo como promotor social, en opinión del investigador, debe ir más allá de la institución, pues es preciso ir a los hogares, a la comunidad, conocer sus situaciones, trabajar con ellos para buscar soluciones, pues todo eso está dentro de la formación integral que se desea.

Por eso, interpretando a IC5, es preciso incorporar la comunidad a la escuela, pero a juicio del investigador, también, incorporar la escuela a la comunidad; todo lo cual lo apoya Cipullo (2011), cuando aprecia al docente como promotor desde el punto de vista social, que debe trabajar con los padres, las familias y la comunidad.

Como se señaló anteriormente, las respuestas de IC2, e IC3, no conducen a interpretar en ellas al docente como promotor social, porque el primero habló de confianza para que el niño dibuje con creatividad; lo hizo en los siguientes términos:

“Con confianza en el aula de clases, para que el estudiante exprese su creatividad para pensar, dibujar, y actuar” (IC2)

Por su parte, IC3, confundió la promoción social con la socialización, ésta fue su respuesta:

“Como promotor social, se estimula la participación de los niños (as) a que realicen sus propios dibujos felicitándolos cuando ellos lo hacen diciendo si lo puede lograr., así se socializan” (IC3)

En conclusión, sobre esta pregunta se puede apreciar que la mayoría de los IC dan importancia a la acción pedagógica del docente como promotor social, entendida, como la concibe Cipulla (2011), en cuanto a la aplicación y conocimiento de técnicas para el trabajo comunitario, para el logro de la: “participación y cooperación de la comunidad educativa en la identificación y solución de problemas” (p. 6).

Pero esta importancia no se cristaliza en la acción, porque por ejemplo, no basta realizar reuniones en las cuales se les da a los padres y representantes información, sino que es necesario trabajar con ellos, involucrarlos en la práctica pedagógica, para que exista un verdadero trabajo conjunto. De ahí la inclusión de la acción pedagógica comunitaria para integrar la familia a la escuela para el trabajo conjunto en pro del desarrollo integral de los estudiantes.

En relación con las observaciones, se pudo corroborar lo expresado por el investigador en los comentarios de las respuestas ofrecidas por los docentes, por cuanto no se apreciaron situaciones para que los niños pudieran plasmar en sus creaciones lo que captan de la realidad circundante, porque siempre hubo direccionalidad en los pocos casos de actividades de dibujo que se suscitaron en las aulas, por ejemplo, IC1 les indicó que copiaran el plano de la comunidad que había llevado para el trabajo con los niños.

De esta manera, en lo relacionado con una práctica pedagógica orientada hacia aprender, conocer y pensar en los estudiantes, se concluye con el análisis e interpretación de las respuestas, por lo que se pudo constatar que hay debilidades en la acción pedagógica del docente, en lo que se refiere a la estimulación del pensamiento infantil, a través del dibujo espontáneo, las funciones de pensamiento y operaciones mentales que activa el niño cuando dibuja espontáneamente.

En efecto, como la intervención al dar instrucciones sobre el dibujo, coarta la originalidad del alumno; las acciones pedagógicas realizadas para

promover el aprendizaje en los niños a través del dibujo; la acción pedagógica del docente como promotor social, evaluador y organización del ambiente de aprendizaje.

Es decir, en atención a lo que señalan las informantes clave y en concordancia con lo observado por el investigador, los IC de las escuelas seleccionadas para el trabajo investigativo, realizan una acción pedagógica tradicional, con enfoque conductista. Por cuanto, es preciso que tal y como lo expresa Reyes (1995), construyan sus aprendizajes sostenidos en sus puntos de vista, con participación en la adquisición de saberes; de lo contrario, serán simples repetidores de lo que el maestro les enseña.

Igualmente, se puede afirmar que se estimula poco el dibujo espontáneo para potenciar el pensamiento infantil. En todos los casos el investigador observó una práctica pedagógica con atisbos de la pedagogía tradicional, que como bien dice Flórez (1999), en ella, predomina el método de aprendizaje academicista, verbalista, con un instructor dictando sus clases bajo una disciplina impuesta, a unos estudiantes receptores de información, pasivos; cuando lo deseable es que los estudiantes utilicen sus funciones de pensamiento y sean activos en la construcción de sus saberes.

Es así como el investigador observó a los docentes dando clases expositivas y al final instruyendo a los alumnos para que realizaran un dibujo sobre el tema, indicando cómo era lo deseable en el resultado; también, observó que se calificaba lo realizado en el dibujo, en muchas oportunidades solamente con una llamada que indicaba haber sido revisado.

Por lo que puede deducir que en lo referido a la acción pedagógica del docente, se evidencia una práctica pedagógica apegada a lo exigido por el enfoque conductista, en lo cual lo importante es el resultado, centrada en lo que el docente enseña y con un estudiante que debe memorizar de manera mecánica y pasiva; en ello, no hay pensamiento por parte del niño, sino solo memorizar y seguir instrucciones. Aunque destacan la importancia de las

operaciones mentales en los niños y las niñas en el acto de dibujar. Evidentemente, se trata de una notable contradicción.

Por tanto, lo antes expuesto, conduce a considerar la necesidad de innovar la acción pedagógica del docente, que es lo pretendido en la construcción de los fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo.

De allí que si se promueve entender la realidad y manifestar su explicación con el dibujo, es imprescindible considerar al conductismo como el fundamento psicológico más acertado para orientar la acción pedagógica. Este cambio obedece a la necesidad que en la práctica escolar se estimule el dibujo hacia la originalidad, la creatividad y el redescubrimiento que ayuden a potenciar el pensamiento infantil, en lo referido al análisis, la reflexión y los razonamientos propios de los niños y las niñas.

Lo antes señalado es un aspecto que debe ser superado, pues es necesario que el docente de Educación Primaria logre que los alumnos alcancen aprendizajes y activen sus funciones cognitivas a través del dibujo espontáneo. En consecuencia, el aporte apunta hacia la reflexión hacia la creatividad y la originalidad. Así, conocer también implica aprender, pues precisamente ambos actos son estrechamente relacionados en la gestión educativa.

En consecuencia de lo anterior emana como categoría emergente: **Una práctica pedagógica orientada hacia el aprender, conocer y pensar en los estudiantes.** Esto es importante, por cuanto es necesario fijar posición teórica para poder orientar al docente sobre la importancia de realizar su acción pedagógica intencionada hacia la construcción de saberes que generen pensamiento, aprendizaje y conocimiento en los alumnos.

Es orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje más allá del acto reproductor que ejercita la didáctica en la Educación Primaria, cuando se promueve el dibujo, como actividad pedagógica, pues su efectos

eminentemente memorísticos. En la iniciativa por promover la potenciación del pensamiento en los niños y las niñas, indiscutiblemente que se nota con suma claridad los efectos de la orientación psicologista del conductismo, como la razón pedagógica para desarrollar las actividades pedagógicas en la educación primaria.

Eso se revela en las operaciones mentales de acento mecánico exigidas para dibujar con el propósito de conservar el esquema dibujado ofrecido por el docente en el pizarrón o establecido en el cuadernillo. Por tanto, la participación del docente se limita a orientar una actividad formativa para aprender, conocer y pensar en los niños y las niñas, desde la perspectiva conductista y con eso, visibilizar las influencias de la orientación científica positivista. Así, se obstaculiza poder asumir el acto de dibujar con espontaneidad y creatividad.

UNIDAD DE ANÁLISIS: EI PENSAMIENTO INFANTIL

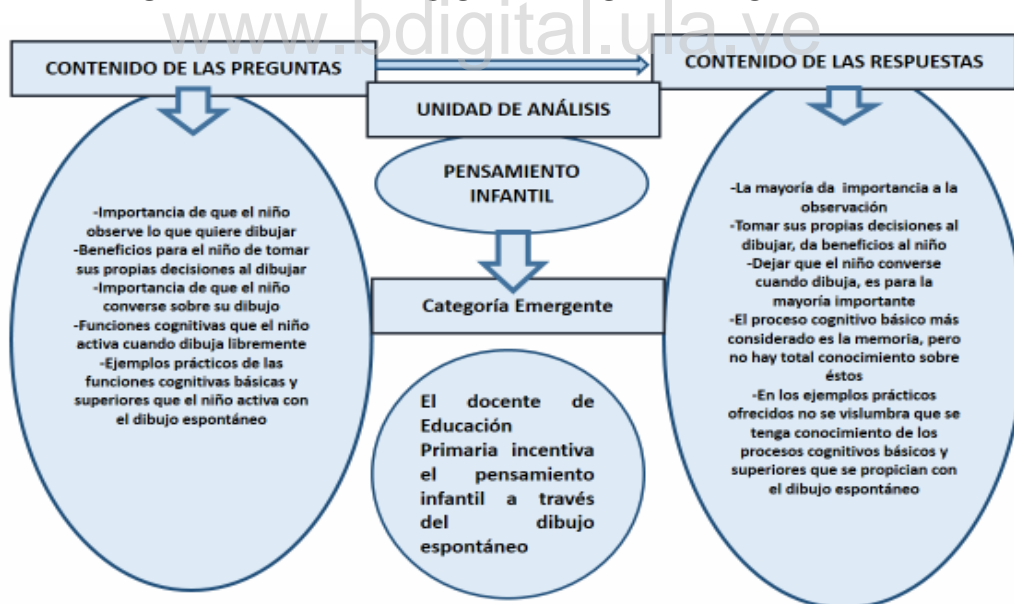


Gráfico 2 Análisis de Respuestas y Observaciones sobre Pensamiento Infantil

En la interpretación de las afirmaciones obtenidas en los docentes participantes en el estudio, se observó el énfasis en lo relacionado con el pensamiento infantil. De allí que en el proceso de análisis que dio origen a esta unidad, se apreció que el pensamiento se concibe como el proceso que resulta de la aplicación de una serie de procedimientos mentales, que enumera Ríos (1999), con la denominación de procesos básicos y superiores de reflexión y análisis, por medio de los cuales el niño aprende, conoce y piensa al poner en funcionamiento sus estructuras mentales.

Al respecto, se asume que el niño posee una curiosidad innata, le gusta observar y eso es conveniente para que pueda conocer el objeto que observa, cuando el niño interactúa con los objetos y situaciones logra conocer y aprender, estos saberes dependen de sus características, posibilidades cognitivas y la mediación recibida; se pueden establecer tres tipos de conocimiento, el físico, el lógico-matemático y el conocimiento social, en todos ellos el infante necesita pensar para poner en activación sus operaciones mentales.

Para Piaget (1978), para lograr el conocimiento físico de los objetos, que es lo que le dirá cómo es, cuáles son sus propiedades físicas, realiza una abstracción simple, que le podrá indicar las propiedades observables que están en los objetos y las personas, su origen reside fuera del propio sujeto que conoce y le permiten establecer los atributos y características.

La observación, es una función cognitiva de orden básico, Ríos (1999), que se debe incentivar para que el estudiante observe con todos los sentidos, acercándose a lo observado con atención analítica y comprensibilidad. Al respecto, Ríos (1999), aprecia: "...hemos perdido habilidades para observar de manera acuciosa, para contemplar el mundo que nos rodea y resulta que el darse cuenta de detalles, aparentemente insignificantes, puede ser la clave para descubrir problemas y encontrar explicaciones". (pág. 47).

Esto cobra valor cuando el niño desea dibujar algo y procede a observarlo para poder conocer sus atributos, características, propiedades o cualidades. Al respecto, se analiza la situación donde el docente de educación primaria incentiva el pensamiento a través del dibujo espontáneo en el análisis de lo descrito en la siguiente categoría:

Categoría 2. El docente de educación primaria incentiva el pensamiento a través del dibujo espontáneo.

Cuadro N° 5

Cuadro resumen de la categoría 2: El docente de educación primaria incentiva el pensamiento a través del dibujo espontáneo.

Categoría	Subcategorías
2. El docente de educación primaria incentiva el pensamiento a través del dibujo espontáneo.	2.1 Función del dibujo 2.2 Confianza para dibujar 2.3 Las propias decisiones de los niños para dibujar. 2.4 El dibujo y las funciones cognitivas. 2.5 La evaluación de la creatividad al dibujar

Nota: Elaborado por Toledo (2017).

En esta categoría se incluyen los aspectos citados por los docentes involucrados en el estudio, en lo relacionado con la función del dibujo, la confianza para dibujar, las propias decisiones de los niños para dibujar, el dibujo y las funciones cognitivas y la evaluación de la creatividad al dibujar

En este contexto, para Piaget (1978), a través de la observación se obtendrá el conocimiento físico de los objetos, de sus atributos, tales como el color, el olor, el sabor, la forma, el tamaño, la textura, el peso, la temperatura, entre otros atributos, que el niño aprecia a través de su interacción directa y con todos los sentidos sobre los objetos y las situaciones; por ello, hay que propiciar situaciones de aprendizaje para que el niño aprenda a observar y a

extraer de ella conocimiento del objeto o situación observada, como labor donde se involucra la actividad de dibujar.

Subcategoría 2.1 Función del dibujo

Dentro de esta misma unidad de análisis, un aspecto a considerar es la función que cumple el dibujo en la práctica pedagogía del docente. Al respecto, se valora que según Sanz (2013), el desarrollo de las funciones de pensamiento, se activa cuando el niño dibuja espontáneamente. En las respuestas de IC, como las que realizaron IC1 e IC5 se evidencia que consideran la conceptualización y la evaluación como funciones de pensamiento que se activan con el dibujo espontáneo.

Ello también con un enfoque tradicional y conductista, por cuanto hacen referencia al resultado del proceso, cuando lo importante, es el proceso que permite al niño pensar y aprender. Tal como lo postula Ríos (1999), quien afirmó que el niño cuando aprende, aplica diversos procesos de pensamiento, relacionados con el tipo de abstracciones que realiza. En relación con lo indicado, véanse las respuestas de estos dos IC:

“Conceptuar y juzgar. Logrando por medio del dibujo comparar, generalizar, tener coherencia, sentido de la realidad y teniendo como resultado la transmisión de un mensaje” (IC1)

“Son conceptualizar juzgar y razonar. Yo considero que razona porque él le consigue a todo un porqué de las cosas, ya que no dibuja por hacerlo si no porque hay algo que lo motiva a hacerlo” (IC5).

Por su parte IC2 e IC6 expresan que se activa la creatividad. Al respecto, IC2, se apoya en el modelaje del aprendizaje social de Bandura (2002). Eso trae como consecuencia que a juicio del investigador, el dibujo estimula, además de la creatividad, otras funciones de pensamiento, tanto

las básicas como las superiores.

En ese sentido, Ríos (1999), opinó que cuando los niños y las niñas van a realizar su actividad pictórica, también observan infieren, definen, memorizan, deciden, analizan, comparan, al igual que activan su creatividad, entre otras acciones formativas. A continuación, eso se justifica al citar las siguientes afirmaciones:

“Activa la creatividad, es el modelaje " De Bandura" (IC2)

“El niño estimula la creatividad” (IC6)

En las respuestas de estos informantes clave, se aprecia que no conocen a cabalidad las funciones de pensamiento, por eso no hacen mención sino de la creatividad, cuando para Vallejo (2006), son diversos los patrones cognitivos que pueden ayudar a estructurar el pensamiento como plataforma mental sobre el que se conceptúa la experiencia o la realidad. Por ello, es criticable que en estos IC, no tengan un criterio pedagógico claro de las funciones de pensamiento.

Los otros dos IC, como son IC3 e IC4, ofrecieron respuestas confusas, que también reafirman la creencia del poco conocimiento que hay en ellos sobre las funciones de pensamiento, aunque hicieron mención del realismo, ambos se perciben dentro de un enfoque conductista, pues se preocupan por la calidad del dibujo final o de la memorización de cómo hacerlo. Al respecto:

“Las funciones del pensamiento más importantes se activan con el dibujo, como son Memoria, realismo frustrado, realismo fortuito realismo intelectual y realismo visual, todo ello para que puedan hacer buenos dibujos” (IC3)

“Activa el realismo porque se le dice que dibuje lo real, no lo imaginario y la memoria porque debe recordar cómo dibujar” (IC4)

Las expresiones de los IC permiten al investigador deducir que hay poco conocimiento sobre las funciones de pensamiento activadas con el dibujo espontáneo, por cuanto, si se observa lo que señala De Bono (1986), que es de importancia enseñar a los niños a pensar. Por tanto, a juicio del investigador, el docente debe saber qué se logra con las diferentes actividades propuestas; por ejemplo, para construir el dibujo espontáneo, es necesario que sea el niño quien piense, tome decisiones, cree su dibujo, sin ser interrumpido ni darle instrucciones innecesarias, porque con ello no se estimula el pensamiento.

En las observaciones realizadas solo se pudo apreciar el dibujo dirigido, casi siempre para decorar o finalizar una clase en la que los niños escribían lo que estaba en la pizarra, como fue el caso de IC1 quien copió la definición de la Naturaleza para que los estudiantes la transcribieran en su cuaderno que llaman “palabras nuevas”, en el cual hay que dibujar para ilustrar la definición. El docente les dijo que hicieran un pequeño paisaje de la Naturaleza en el cual se vieran árboles, frutos, flores y animales, que podrían ser mariposas volando en las flores.

Por tanto, resulta altamente conveniente destacar los efectos formativos en los niños y las niñas de la función del dibujo espontáneo, en su proceso formativo en la escuela primaria. Se trata de una actividad pedagógica de fundamental importancia en el desarrollo de la potenciación del pensamiento con el uso del dibujo espontáneo.

Subcategoría 2.2. Confianza para dibujar

En las respuestas de los informantes clave se aprecia que IC1 e IC4, le confieren la importancia a la confianza para dibujar. Al respecto, los docentes asumen el significado que los niños y las niñas tienen de la idea o noción básica de lo que desea dibujar. En opinión del investigador, si se permite al niño observar lo que va a dibujar, lo hará habiendo conocido sus

atributos, sin que nadie se los informe, como estimular la creatividad; es decir, construye, este conocimiento, a partir de lo que le han recomendado dibujar que de acuerdo con el autor precitado eso se logra a través de una abstracción simple de pensamiento; esto fue lo respondido por los dos IC mencionados:

“De esta forma se logra que el alumno pueda tener una idea principal, sabrá lo que va a dibujar logrando su más creatividad” (IC1)

“Permite que tenga una noción sobre el dibujo a elaborar y así no se ponen a inventar hacer otro dibujo, sino el que interesa para el tema que estamos viendo en el proyecto” (IC4)

Sin embargo, cuando IC4 completa su expresión, señala que debe dibujar sobre el tema del proyecto en desarrollo, con lo que le quita espontaneidad a su creación pictórica, pues debe realizar lo que le indica el docente y no lo que está en su pensamiento, pues para que el dibujo sea espontáneo, según Acevedo (1990), debe efectuarse con entera libertad, sin la sugestión del docente.

En cambio, IC3 e IC5 aprecian que con la observación podrá el educando realizar más fácilmente lo que quiere dibujar y se sienta con confianza para hacerlo; lo cual es importante a juicio del investigador, por cuanto la observación va a permitir, como lo señala Ríos (1999), acercarse a lo observado y poder aplicar todos los sentidos para lograr el conocimiento deseado. IC3 e IC5 respondieron de la siguiente manera:

“Es importante porque se les facilita realizar el dibujo que él desea elaborar y de esta manera se está motivando a que realicen sus propios dibujos” (IC3)

“Lo más importante es que se sienta en confianza y en un ambiente adecuado. Por ejemplo; cuando se habla de la

naturaleza es bueno dejar que ellos se involucren con árboles y plantas para que hagan su dibujo lo mejor posible” (IC5)

Se aprecia que los dos IC anteriores están de acuerdo con que es importante dejar al niño que observe lo que va a dibujar, lo que es una consideración válida, pues para observar deberá pensarse en lo que se observa y extraer conocimiento, tal y como lo señala Piaget (1978), cuando explica que el niño al interactuar con los objetos y situaciones conoce y aprende, lo que depende de sus características, posibilidades cognitivas y la mediación recibida.

Los otros dos IC, como son IC2 e IC6 no se expresaron en forma clara sobre este asunto, pues el primero habla de explicación y el segundo de la relación con lo observado, pero sin dar más explicación, Véanse sus respuestas:

“Hay que tener claridad al momento de explicar” (IC3)

“Porque así relacionan lo que ven con lo que ellos piensan y lo plasman” (IC6)

Es decir, en la respuesta se deduce que IC5 explica, pero considera que se debe tener claridad para hacerlo, lo cual no contribuye mucho a comentar sobre lo buscado en la respuesta; por su parte IC6, dice que con la observación el alumno relaciona lo que ve con lo que va a dibujar, lo que es conveniente, pero no explica si es una acción dirigida o libre, por lo que tampoco da pie para mucha interpretación.

En fin, las respuestas ofrecidas por los IC, llevan a considerar que la mayoría de los docentes dicen dar importancia a la observación como proceso del pensamiento, que de acuerdo con Piaget (1978), lleva al niño a obtener el conocimiento físico, por lo que en opinión del investigador, es conveniente dejar al niño que observe cuando va a dibujar libremente; sin

embargo, en las observaciones realizadas por el investigador, no apreció que se realizara este proceso.

Un ejemplo de observación es invitarlos a que descubran las características de un objeto utilizando todos los sentidos, para ello, pueden observar a un compañero que se ofrezca a ser observado, así podrán mirarlo de frente, de lado, por la espalda, apreciar el color de su tez, sus ojos, su cabello, su ropa; acercarse y escuchar el sonido de su respiración, tocar su piel; todo ello permitirá apreciar sus características, las cuales en una reunión de grupo podrán compartir y entre todos, definir lo que es observar, hacer inferencias y memorizarlas, por nombrar algunas funciones cognitivas.

Sin embargo, en las observaciones no hubo oportunidad de apreciar que los niños, invitados por el docente, observaran objetos o situaciones, solo IC5 lo hizo, pero fue para indicar que observaran el escudo del estado Táchira, contenido en un cuadro que está en el salón, para que lo dibujaran.

Al respecto, la observación se estimuló con el propósito aparente, de activar el pensamiento creativo, a través de la libertad y espontaneidad. Aunque en realidad, eso se hizo con la finalidad de hacer una copia de la instrucción dada por el maestro, que transmitiese en el niño la confianza necesaria para dibujar, puesto que estaba bajo la presión de hacerlo lo más parecido posible a lo que se le mostró.

Subcategoría 2.3. Las propias decisiones de los niños para dibujar.

Un aspecto de significativa importancia fue el hallazgo sobre las decisiones que asumen los niños para realizar la actividad de dibujar. Para Ríos (1999), el hecho de decidir lo que se va a dibujar implica dar inicio al proceso de pensamiento que conduce a ir más allá de lo aprendido. A juicio del investigador, cuando el niño dibuja debe tomar sus propias decisiones en cuanto a lo que va a realizar, los materiales que va a usar, las formas y trazos que va a efectuar, entre otras. En las respuestas de los IC se tiene

que todos los consultados aprecian que hay beneficios para el niño cuando se le deja tomar sus propias decisiones. Al respecto:

“El niño puede ser autónomo, reflexivo, crítico, espontáneo, original, participativo, creativo, entre otros...” (IC1)

“Le da seguridad, confianza, creatividad” (IC2)

“Le ayuda a que sea claro concreto decisivo al momento de tomar sus propias decisiones, sin equivocarse” (IC3)

“Toman sus propias decisiones sin dejar que otros le indiquen que debe hacer, como lo deben hacer (IC4)

“Se siente independiente y capaz de poder expresar y tomar sus propias decisiones” (IC5)

“Aprenden a tomar iniciativas propias, aprenden a crear y pensar como dibujar” (IC6)

En cada una de las respuestas anteriores hay aspectos que resaltar, pues IC1 aprecia que cuando toma decisiones el niño puede ser autónomo, reflexivo, crítico, espontáneo, original, participativo, creativo; con lo que coincide en con IC5, en cuanto a la autonomía que está en el enfoque de Kamii, pues la autonomía ayuda al niño a ser independiente; también, al comparar la respuesta con la IC2, se ve que los dos hablan de la creatividad; que también, lo señala IC6.

Por su parte IC3 considera que con la toma de decisiones el niño aprende a ser concreto, y tomar decisiones propias sin equivocarse, con lo que hace recordar a Ríos (1999), cuando señala que el proceso, está relacionado con lo afectivo y emocional, pues muchas veces ni se toman decisiones por temor a equivocarse, por no tener una autoestima bien estructurada.

También dice el autor que los errores en la toma de decisiones pueden ser por defectos en los procesos cognitivos para construir conocimiento, porque cuando no se conoce adecuadamente, la decisión puede ser errada. Por eso, el investigador opina que es conveniente e importante dejar que los alumnos cuando dibujan tomen sus decisiones; éstas serán más o menos amplias y complejas de acuerdo con el nivel de desarrollo de cada uno; no obstante, cuando se observó a los docentes, solamente IC1 e IC5 dejaron a los niños dibujar libremente.

Del mismo modo, se preguntó sobre la importancia de dejar que el alumno converse sobre lo que dibuja, pues era necesario saber si los docentes permiten al niño conversar consigo mismo y con los demás sobre lo que realiza, esto está dentro de lo que Gardner (2003), considera dentro de la inteligencia intrapersonal, en el primer caso, y la interpersonal, en el segundo caso.

Las respuestas evidencias que todos los IC, de alguna manera, le confieren importancia, unos como IC1, asoman la reflexión, que es propia de la inteligencia intrapersonal, definida por Gardner (2003), como: "...la capacidad de una persona para construir una percepción precisa respecto de sí misma y utiliza dicho conocimiento para organizar y dirigir la propia vida (p. 131). Pero para IC4 esta manifestación reflexiva no es conveniente porque le quita la concentración al compañero de al lado, sus respuestas fueron éstas:

“La importancia de expresar y compartir con compañeros sobre el trabajo realizado, elaborando una reflexión sobre el mismo” (IC1)

“Explicar o comentar sobre lo que está dibujando no es muy bueno, porque en la clase hay muchos niños y eso perturba al otro y le quita concentración” (IC4)

Los otros IC dan variadas respuestas, IC2 afirma que con eso drena su creatividad, IC3, se refirió al dibujo ya realizado, IC5 considera que ello

permite conocer lo que desea expresar y lo dibujado, con lo que también se refiere al dibujo realizado, IC6 aprecia que el niño le da valor sentimental a su dibujo.

Estas respuestas llevan al investigador a opinar que aun cuando estos IC dan importancia a dejar que el niño que converse sobre lo que dibuja, en algunos no hay claridad en ello; pues por ejemplo para drenar su creatividad, como lo dijo IC2 no se drena conversando cuando se dibuja, pues Heller (1998), el pensamiento creativo surge libremente entre los diferentes planos del psiquismo, cuando hay una estimulación adecuada; por ello, es conveniente que se lean las respuestas ofrecidas por estos IC:

“Así el niño, conversando y hablando drena su creatividad” (IC2)

“El Niño expresa por medio del dibujo lo que realizó, es comunicativo” (IC3)

“Porque de esa manera conocemos que desea expresar y que dibujo y por qué lo dibujó”

“Porque ellos le dan un valor sentimental a lo que hacen” (IC6)

Es decir, todos los IC, a excepción de IC4, consideran importante dejar que el niño converse sobre su dibujo; es así que cuando se le deja en libertad cuando dibuja, algunos conversarán consigo mismo cuando lo están elaborando; por eso es frecuente escuchar que pueden decir, por ejemplo, no me gusta como quedó esto, lo voy a borrar y volver hacer, en este mensaje, la comunicación es consigo mismo.

Es lo que Gardner (2003), denomina interacción intrapersonal; en otras ocasiones podrá comentar con el compañero sobre lo que está haciendo o lo que hizo; también al final, podrá relatar al grupo su proceso de elaboración y podrá hasta describir lo realizado, cómo y por qué lo realizó; es

decir, el dibujo da la oportunidad para incrementar la dialogicidad en los niños y las niñas.

Todo ello es importante y hay que dejar que el estudiante lo haga, solo orientar para que se utilice un tono de voz y una altura de sonido, que no perturbe a los demás, pero cuando el investigador observó a los docentes, la mayoría llamaba la atención cuando los niños que dibujaban, hablaban con sus compañeros sobre su dibujo.

En definitiva, es necesario que sea el niño quien tome sus decisiones cuando va a realizar sus dibujos espontáneos, por ejemplo, ser él quien escoja su tema, sus materiales y la disposición espacial de su dibujo, de lo contrario quien decide es el docente y la autonomía no es del estudiante.

Sin embargo, en las observaciones realizadas por el investigador, a pesar de que los IC señalaron como importante dejar que el niño tome sus propias decisiones o que comente lo realizado, no se apreció que en las aulas esto sucediera, porque las decisiones en cuanto a qué y cómo dibujar las tomó el docente, unos como IC4 con las siluetas para rellenar con colores, o IC1 con el modelo del plano de la comunidad; también como IC5 con el escudo e IC1 con la definición de la Naturaleza, comentadas anteriormente.

Subcategoría 2.4. El dibujo y las funciones cognitivas

Otro aspecto develado en los testimonios manifestados por los docentes involucrados en el estudio, el efecto en el dibujo de las funciones cognitivas. Se trata de considerar que cuando se utiliza el dibujo para activar el pensamiento infantil, los docentes deben conocer a cabalidad las funciones cognitivas que se ponen en funcionamiento durante la actividad donde realiza el dibujo.

De acuerdo con Ríos (1999), las hay básicas y superiores, en las primeras se encuentran los procesos de observación, memorización,

definición, inferencia, análisis, síntesis, comparación y clasificación; en los superiores o de alto nivel están la creatividad, toma de decisiones y resolución de problemas; los cuales, en opinión del investigador pueden activarse a través del dibujo espontáneo.

En tal sentido, IC1, IC3, IC4 e IC6 hicieron mención de algunos procesos cognitivos, dentro de los cuales el más considerado fue la memoria, que es un proceso básico, también, se refirieron al proceso superior de creatividad.

Por tanto hay que destacar que si bien la memoria es un proceso cognitivo básico, no es el único ni el más importante, porque todos tiene una función determinada dentro del proceso para la construcción de conocimientos, así, para Ríos (1999), la memorización tiene como función el almacenamiento de conocimientos en la estructura cognitiva, estos conocimientos se han adquirido con anterioridad y se pueden recuperar cuando es necesario hacerlo.

Por su parte, Rodrigo y Rodrigo (2012), cuando se refieren a la creatividad, la catalogan como competencia cognitiva, que cuando se pone en ejecución se puede transformar la realidad, por lo que es necesario incentivar este proceso, que en este caso, se trata del dibujo espontáneo, en las respuestas de los IC antes nombrados, puede apreciarse lo que comenta el investigador:

“Se ponen en funcionamiento, la atención, percepción y memoria que son funciones cognitivas” (IC1)

“En el dibujo libre el niño coloca en práctica la atención, percepción, sensación y memorizar” (IC3)

“Si realiza lo indicado, se activa la atención, memorizar, atención, concentración” (IC4)

“La memoria porque plasma lo que ha visto en relación a lo que se le pide” (IC6)

También se aprecia que estos IC hacen referencia a la percepción (IC1, IC3), la atención (IC1, IC3, IC4), la concentración (IC4) y la sensación (IC3), lo cual da idea de que estos IC dan importancia al dibujo espontáneo como actividad que activa funciones de pensamiento, pues como bien lo señala Cabezas (2007), el dibujo espontáneo del niño es fuente de conocimiento y en su realización, el infante tiene que pensar.

Igualmente, IC2 e IC5 respondieron con expresiones que le dan importancia al dibujo pues aprecian que por medio del dibujo se piensa, con lo cual está de acuerdo el investigador, porque para poder expresar el niño, pensamientos, experiencias y emociones, debe pensar y poner en acción funciones cognitivas, las cuales, según Ríos (1999), son de diferentes niveles: Básicos y Superiores. Así contestaron los IC precitados:

“Básicamente comunica sus deseos y experiencias y así piensa” (IC2)

“Considero que la sensación y percepción porque el primero ve y piensa un poco en que se va a basar, claro cabe destacar que muchas veces dibujan por memoria” (IC5)

Es decir, en las respuestas anteriores los IC dejan que se infiera que resaltan al dibujo espontáneo para poner en funcionamiento proceso cognitivos, que fue lo que se preguntó, pero se intuye, que en ellos no hay conocimiento de cuáles son los procesos cognitivos básicos, que según Ríos (1999), son observación, memorización, definición, análisis y capacidad de síntesis, comparación, clasificación e inferencia, Lo que también se apreció en las observaciones realizadas.

Es necesario que el docente considere que el niño al dibujar espontáneamente, de acuerdo con lo que señala Ríos (1999), puede estimular la función de pensar, porque con ello se ponen en activación los procesos básicos y superiores antes señalados; éstos son factibles de estimular a través del dibujo espontáneo por ello, el docente debe dejar que el niño dibuje para que piense con libertad.

En este caso, la totalidad de las respuestas de los informantes clave, llevan a considerar que no hay claridad en cuanto a las funciones cognitivas básicas y superiores que el niño activa cuando dibuja espontáneamente, la mayoría hizo mención solamente de la memoria, que es una función cognitiva básica, sin embargo se refirieron a otros aspectos, que si bien son interesantes, no se corresponden con lo indagado. Esto se pone en evidencia a través de las siguientes respuestas:

“Presta atención a las indicaciones del docente. Explica por medio del lenguaje lo que dibujo, piensa sobre lo que se va a dibujar; el niño activa su memoria y recuerda de cómo es la figura que va a plasmar. (IC1)

“El niño puede dibujar lo que conoce como una mesa, piso, una pared, acostado, salidas de campo” (IC2)

“(1) Capacidad de reconocer de manera visual diversos elementos y atribuirles significado (2) capacidad de concentrarse en algo. (3) Capacidad de reconocerse y representar el cuerpo como un todo. (4) Capacidad de manejar información de orientación espacial” (IC3)

“A través de las funciones cuando dibuja, el niño se orienta se ubica, reconoce las cualidades del ser humano, reconoce distintos elementos y objetos” (IC4)

“Las funciones son varias pero expresan su memoria sus pensamientos conscientes su lenguaje porque cuando dibuja el

piensa razona, dibuja a su memoria, muchas veces sus dibujos se basan en lo que sienten o lo que están viviendo” (IC5)

“La memoria, el lenguaje, la creatividad” (IC6)

Dadas las respuestas anteriores ofrecidas por los IC se vislumbra que no hay conocimiento sobre cuáles son las funciones cognitivas básicas y superiores; algunos solo mencionan a la memoria; IC1 destaca la atención que le permitirá memorizar, IC5 también la incluye e IC6: sin embargo, en la mayoría de los IC se aprecia que hay interés por dejar a los estudiantes que dibujen de manera espontánea; esto también lo dedujo el investigador durante las observaciones.

El dibujo y las funciones cognitivas la labor del docente constituye y debe desempeñar una acción pedagógica que rompa con los esquemas memorístico tradicionales donde dibujar es copiar, reproducir o pintar solamente, sin efectos en dinamizar las funciones analíticas y reflexivas.

Por ejemplo, es apremiante prestar atención a la libertad para seleccionar el tema a dibujar, como los componentes a resaltar en lo dibujado. Igualmente es imprescindible exigir la explicación de lo que se ha dibujado, pues eso conducirá a manifestar la subjetividad explicativa de los niños y las niñas.

Lo anterior también se apreció en las observaciones, porque los docentes, en su directividad, no estimulan las funciones de pensamiento, solo la memorización y el seguir instrucciones son las que más destacan; por ejemplo, ¿Cuál función de pensamiento desarrolla un niño cuando rellena con el color indicado una silueta, como es el caso de IC4?

Para el investigador, en ello solo hay una ejercitación viso manual, en la que el niño fija su atención para no salirse del trazo de la silueta entregada. Esta actividad comúnmente se realiza con fines de estimular la fijación de los aspectos esenciales que se promueven en el aprendizaje con

sentido y efecto colectivo, en los niños y las niñas, quienes deben ejecutar las acciones establecidas por el docente, donde precisamente es muy poca la referencia sobre la creatividad. Por tanto, el aprendizaje que se promueve apunta hacia el incentivo de la memorización como actividad retentiva y reproductora.

Subcategoría 2.5. La evaluación de la creatividad al dibujar

De la opinión de los docentes involucrados en la investigación se reveló la importancia de la evaluación de la creatividad. Eso se corresponde con la valoración creativa del dibujo infantil, por cuanto, en la actualidad, es preciso colocarse en una evaluación cualitativa con enfoque constructivo, considerada por Ruiz (2007), como de cuarta generación, porque ya no es una simple medición de conocimientos adquiridos, bajo la libre decisión del docente, sino que se valoran procesos a través de los cuales los estudiantes alcanzan conocimiento.

Las respuestas indican que IC1 e IC2, aprecian que lo hacen de manera cualitativa, pero sus explicaciones, conducen a considerar que no es una verdadera evaluación cualitativa; puesto que IC1 recurre solo a la forma de unidireccional, pues la realiza un compañero de clase e IC2 califica lo que el niño ha explicado del resultado de su dibujo

“De manera cualitativa ejemplo de ello grupal por un compañero de clases” (IC1)

“Que el estudiante explique que hizo y así se califica cualitativamente” (IC2)

Las respuesta anteriores evidencian lo que se planteó antes, en cuanto a que no hay una evaluación cualitativa, sino una evaluación de resultados, efectuada al final y no como la concibe Ruiz (2007), de procesos,

con la participación de los niños, quienes pueden negociar con el maestro las formas de cómo se pueden valorar sus aprendizajes; así van a tener una actuación activa, tanto en lo cognitivo, como en lo afectivo y procedimental.

Se trata de la evaluación desarrollada por los fundamentos de la evaluación centrada en la medición, generalmente apoyada en la subjetividad especulativa del docente, para quien lo más importante es que los niños y las niñas ejecuten las acciones para realizar el dibujo desde sus perspectivas personales.

Sin embargo, en las respuestas de los informantes se aprecia la importancia asignada a la tendencia afín a la pedagogía tradicional, en la cual el docente, tal y como lo señala Flórez (1999), es quien decide y aplica sus creencias y saberes sobre lo que va a evaluar.

Aquí evaluar está relacionado con el criterio del docente quien es el medidor de lo aprendido. Esto se manifiesta en lo respondido por IC3, IC4 e IC5 el primero se preocupa en apreciar aspectos referidos a cómo dibuja y al final otorga una calificación, el segundo, cambia la calificación numérica por la de las letras A, B, C, D, pero también mide, el tercero señala que realiza una evaluación sobre los resultados del dibujo del educando:

“Desde que el niño inicio el garabato podemos analizar diferentes aspectos como el modo en que agarra los lápices, la mirada y la actitud, el espacio que ocupa, trazo, forma, eso permite al docente poder darle una calificación al dibujo que hace el niño” (IC3)

“Primero que nada se evaluará el esfuerzo que cada uno de los niños realiza, el comportamiento como se sienta si comparte con sus compañeros, si no se sale del borde, si usó los colores que eran y siguió las instrucciones, porque si estamos en el proyecto de plantas, no deben dibujar una mariposa, entonces uno le pone A, B, C, D” (IC4)

“El dibujo debe evaluarse de acuerdo a lo que el niño exprese que realizó y tiene que ser una evaluación objetiva y no por cómo se vea sino lo que refleje” (IC5)

Es decir, cada uno de ellos, expresado de distinta manera, realiza una evaluación de medición, aun cuando consideran que es de tipo cualitativo, cuando lo que han hecho es otorgar una calificación, aunque ella se exprese en forma no numérica sino con letras, como lo señala IC4; es conveniente insistir, que evaluar, tal como lo asevera Ruiz (2007), no es medir, aun cuando la medición esté dentro de la evaluación.

Finalmente, ante esta pregunta IC6 afirma que evalúa creatividad, lo cual no es lo deseable, porque en la actualidad, según explica Kamii (1992), antes citado, hay que evaluar procesos, que permitan apreciar cómo el niño construye sus conocimientos. Ésta fue su respuesta:

“Se debe evaluar la creatividad del niño más que la calidad del dibujo” (IC6)

Como se observa, el informante IC6 considera que cuando evalúa creatividad no evalúa calidad del dibujo. En opinión del investigador, son criterios de él, emanados de su subjetividad, de lo que considera que es tener creatividad, pero no permiten saber, lo que señala Kamii (1992), como es el referido a cómo fue el proceso que transitó el niño para lograr su dibujo, qué inconvenientes tuvo, cómo superó dificultades, entre otras situaciones que llevan a docente a la valoración de su desarrollo y planificar su acción pedagógica.

Un ejemplo de cómo hay debilidad en la evaluación es cuando se otorga una nota al dibujo realizado por el niño, porque esta es una valoración subjetiva, realizada sobre lo que el docente considera, con sus parámetros y no sobre las posibilidades y proceso evolutivo del infante.

También dentro de esta unidad de análisis referida a la acción pedagógica del docente, se indagó sobre el docente en su acción

pedagógica como organizador del ambiente de aprendizaje, la pregunta fue: Cuando los niños se disponen a dibujar, ¿Cómo organiza el ambiente de aprendizaje y qué recursos y materiales les ofrece?

Ante la pregunta anterior, los IC1, IC4, IC5, IC6, hicieron énfasis al espacio, los materiales y recursos, la que Iglesias (1996) denomina dimensión física. Las respuestas de estos IC así lo sugieren:

“El aula se organiza de manera espaciosa, iluminación, que esta colorido con carteleras sobre los recursos y materiales nos adecuamos a la colaboración de padres y representantes (hoja, colores, tijeras, goma, regla)” (IC1)

“Les doy hojas blancas o de reciclaje, yo les indico que realicen un dibujo sobre el tema que se está desarrollando y lo hagan como se les dijo, a veces se lo coloco de compromiso para el hogar” (IC4)

“Hay muchas formas y oportunidades. A veces se puede dejar en un ambiente tranquilo o al aire libre. Los materiales son muchos como colores, pinturas, papel, goma... son muchas opciones que se tienen para que los niños expresen su creatividad” (IC5)

“En mesas de trabajo con los recursos del aula” (IC6)

Sin embargo, se aprecia una preocupación en IC1 y en IC5 porque el ambiente sea adecuado, con buenas condiciones para el hacer, como lo señala Bronfenbrenner (1987), con su afirmación de que el entorno social es decisivo para el desarrollo, por lo que es preciso organizar el ambiente con espacios ricos en oportunidades para que los niños desarrollen sus potencialidades, en él, el docente actuará para que se dé el proceso de construcción del aprendizaje.

Los otros dos IC (IC2, IC3), señalaron la organización de los niños, que si bien es cierto, de acuerdo con Iglesias (1996), los niños son

elementos del ambiente, lo importante, en la intencionalidad de la pregunta es señalar cómo se organiza el ambiente para que los niños utilicen los materiales y recursos (dimensión funcional) y puedan interactuar con los objetos y materiales (dimensión relacional) éstas fueron sus respuestas:

“Unas veces los organizo en grupo otras individuales, recursos ambientales, audio visual, materiales” (IC2)

“Los organizo de 2 a 4 niños, utilizan la Canaima, libros, marcadores, lápiz, borradores” (IC3)

En los dos casos, también hay una organización de la dimensión física, referida por Iglesias (1996), con lo que se aprecia que hay una concepción limitada del ambiente, pues en explicación de Armas (2004), el ambiente es “Una comunidad dinámica de aprendizaje integrada por el espacio, los materiales, el tiempo y las interacciones que en él se suceden” (p. 18), con lo que coincide con Iglesias (1996), con lo que el investigador considera.

Por lo que puede inferir que en cuanto al pensamiento infantil, como resultado de la aplicación procedimientos mentales, que conducen a la puesta en práctica de funciones cognitivas básicas y superiores como las que ya se han señalado; los docentes, que actuaron como informantes clave, no están suficientemente claros en cuanto a que con el dibujo espontáneo el niño aprende, conoce y pone en funcionamiento sus estructuras mentales.

Lo anterior llama la atención sobre la necesidad de apoyar al maestro, pues es necesario que los alumnos dibujen de manera libre y espontánea porque con ello piensan y aprenden. Esta necesidad se evidencia en las observaciones realizadas, porque los docentes tienden a calificar la creatividad.

Por cierto, para Acevedo (1999), la creatividad infantil no debe ser valorada con los patrones que tiene el adulto, por cuanto el niño dibuja su

realidad, expresa sentimientos y emociones cuando lo hace y eso no debe ser objeto de calificaciones, como se observó hacerlo en IC3.

De ahí la importancia de ofrecer a los docentes fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación de su acción pedagógica en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo. Por ello emana como categoría emergente: **El docente de Educación Primaria puede incentivar el pensamiento infantil a través del dibujo espontáneo**

Esta categoría emergente permite al investigador resaltar que el docente de Educación Primaria, en su acción pedagógica desarrollada con los niños y las niñas, debe incentivar el pensamiento infantil, lo cual, al lado de las otras actividades que propone, utilizar el dibujo espontáneo, pues a través de él, los educandos pueden pensar y poner en funcionamiento sus diferentes operaciones mentales, tanto en lo referido a procesos cognitivos básicos como superiores.

En consecuencia, el docente está en la posibilidad de estimular a los niños y las niñas a dibujar, de acuerdo a sus necesidades e intereses personales. Ello puede ocurrir si se facilitan las condiciones en el aula, como también en las tareas para la casa, donde pueden contar con el apoyo de los padres y/o los representantes quienes previamente deben ser informados del respeto a la creatividad de los educandos.

Esa labor mejorará indiscutiblemente, si los docentes desarrollan oportunidades pedagógicas y didácticas donde se ponga en práctica el dibujo como una acción espontánea, libre de las consabidas ataduras que obstaculizan la originalidad y la creatividad. Eso conducirá a estimular en los niños y a las niñas el pensamiento que justifique lo que dibuja, como manifestación de la iniciativa personal.

De allí la importancia de dar el salto desde el dibujo reproductor al dibujo que nace de la espontaneidad del niño y la niña, pues se trata de ejercitar las posibilidades pedagógicas y didácticas que potencien las oportunidades para desarrollar el acto del dibujar, desde sus propias

iniciativas, como también desde el propio interés, necesidades y vocación personal.

Se puede afirmar que el docente de educación primaria debe contribuir a fortalecer en el cumplimiento de su labor pedagógica, el propósito de estimular la potenciación del pensamiento a través del dibujo espontáneo. Esta iniciativa va en la dirección de dar un aporte en una actividad pedagógica de tanta importancia formativa en los niños y las niñas. Por cierto, acostumbrados a expresar en los dibujos, con garabatos, lo que ellos piensan.

Por tanto, debe reflexionar sobre la función que debe cumplir el dibujo en su acción escolar cotidiana. Necesariamente allí debe tomar en cuenta la disposición de los niños y las niñas para dibujar con el interés personal de actuar en forma libre. Eso implica considerar las propias decisiones de ellos y desde allí, centrar el esfuerzo formativo en el desarrollo de las funciones cognitivas hacia el fomento de la originalidad y la creatividad.

Cuando se pretende destacar la importancia de la labor docente que labora en la educación primaria, en el propósito de valorar la importancia pedagógica del dibujo, en activar el pensamiento analítico y constructivo en los niños y las niñas, como se ha demostrado, el dibujo es un medio esencial y básico en lograr la efectividad de aportar oportunidades didácticas en esa dirección. De allí el reconocimiento a los docentes que participaron en este estudio, de su hincapié en colocar en el primer plano a la confianza en esta forma de representar la realidad y sus objetos.

Igualmente, vale resaltar la atención hacia el respeto a las decisiones que asume los niños y las niñas cuando desean dibujar. Indiscutiblemente se trata de resaltar su independencia de actuar y de pensar, como de sus criterios personales. Esto trae como consecuencia que desde ya, ha comenzado a activar sus funciones cognitivas al pensar sobre qué va a dibujar, cómo lo hará, por qué y para qué. Así, al crear sus propios dibujos al poner podrá también manifestar sus propias percepciones sobre lo dibujado.

UNIDAD DE ANÁLISIS: DIBUJO INFANTIL

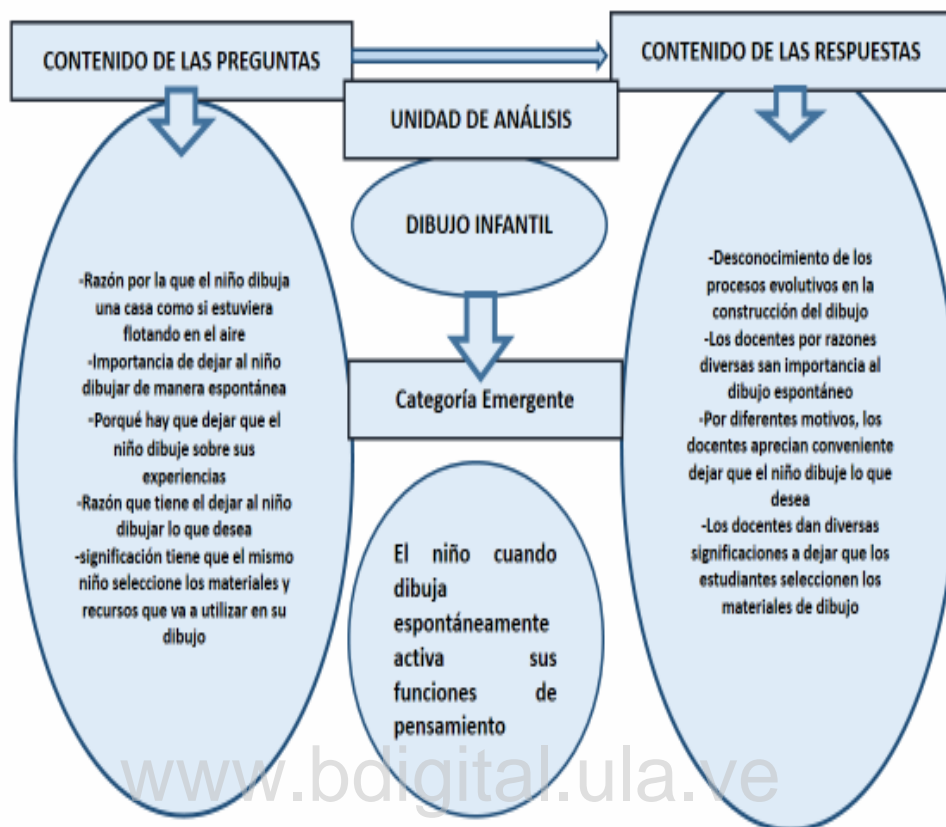


Gráfico 3 Análisis de Respuestas y Observaciones sobre Dibujo Infantil.

En esta unidad de análisis se facilita la información aportada por los informantes clave, referida al dibujo infantil. Se trata de la manifestación de sus concepciones sobre lo importante de conocer cómo lo conceptúan y la manera de estimular en el niño la realización de dibujos espontáneos para potenciar las funciones de pensamiento.

En este sentido, se considera al dibujo, de acuerdo con las explicaciones de Acevedo (1990), como una representación gráfica en dos dimensiones, que realiza el niño de acuerdo con sus niveles evolutivos; de esta forma el dibujo lo efectúa a través de un proceso que se inicia con el garabateo y va progresando hacia el dibujo simbólico hasta llegar a la imagen visual.

El docente debe permitir que el infante de Educación Primaria, que

ingresa de seis años aproximadamente, dibuje libremente; en esta edad, de acuerdo con Piaget (1978), sus dibujos son simbólicos, luego cuando a los siete u ocho años alcanza un nivel de operaciones concretas, ya realiza dibujos más parecidos a su realidad (imagen visual), a partir de los doce años, cuando llega a la etapa de operaciones lógicas, sus dibujos son más elaborados; por eso es importante que el niño los realice de manera no dirigida, en ellos traduce sus vivencias, de acuerdo con sus sentimientos e intereses.

Categoría 3. El niño cuando dibuja espontáneamente activa sus funciones de pensamiento.

Cuadro N°6.

Cuadro resumen de la categoría 3: El niño cuando dibuja espontáneamente activa sus funciones de pensamiento.

Categoría	Subcategorías
3. El niño cuando dibuja espontáneamente activa sus funciones de pensamiento.	3.1. El dibujo y la acción de dibujar. 3.2. El dibujo espontaneo 3.3. El dibujo y las experiencias del niño y la niña 3.4. El dibujo y el deseo del niño para dibujar

Nota. Elaborado por Toledo (2017).

Para la opinión de los docentes participantes en la investigación, en sus tareas básicas utilizan con significativa frecuencia el dibujo en sus actividades diarias. Eso motivó al investigador a indagar si el docente aprecia en el dibujo del niño, su evolución cognitiva, por cuanto para Piaget (1978), en la evolución del infante referida al dibujo, es común en sus dibujos simbólicos representar objetos sin darle una base o líneas de sustentación. Al respecto, se encontró lo siguiente:

Subcategoría 3.1. El dibujo y la acción de dibujar.

El hecho de dibujar implica el desarrollo de una actividad formativa en los niños. Por tanto, se hizo necesario acudir a los docentes participantes en el estudio a que expusieran sus puntos de vista sobre el dibujo y la acción de dibujar. Es así como en las respuestas de los IC se aprecia que para IC2, IC3, IC6, cuando dibujan de esa manera, es por no saber dibujar; sus respuestas así lo reflejan

“Cuando no sabe dibujar es por carencia de una buena base familiar” (IC2)

“La casa es uno de los temas preferidos por los niños, representan sus emociones vividas, desde el punto de vista social y nos transmiten información acerca de sus relaciones con los demás, la dibuja en el aire por no saber dibujar aun” (IC3)

“Porque como no saben dibujar, hay que recordarles que hay que ponerle piso a todo lo que está de pie” (IC6)

Hay que destacar que el niño no dibuja porque sabe hacerlo, lo hace para expresarse, para comunicar pensamientos y emociones, tal y como lo indica Cabezas (2007), pues no es conveniente dar modelos ni excesivas indicaciones, que no lo dejan crear ni innovar en su elaboración; sin embargo, los docentes a veces se empeñan en ver en los dibujos de los niños lo que ellos no han tenido intención de decir, como es caso de lo que señala IC2, quien considera que el niño cuando no sabe dibujar hace una casa en el aire, lo que la docente asocia con no tener una buena base familiar. Cuando en realidad lo que debe pasar es que el infante en su evolución no ha alcanzado todavía un nivel de desarrollo para realizar su dibujo con sustentación de base, porque desde el punto de vista cognitivo.

Según Silva (2014), el niño evoluciona en su conocimiento espacial referido a las nociones, relaciones y estructuras que establece con respecto a su espacio, como ámbito ilimitado donde están todas las cosas; por lo que el espacio es una entidad tridimensional que se extiende sin límites en todas las direcciones y es el campo de los objetos físicos, acontecimientos y de su orden y relaciones.

Por ello, el niño avanza progresivamente desde la concepción del espacio en un solo plano hasta la proyección del espacio tridimensional y cuando estructura las relaciones espaciales se incluye él mismo en el espacio, en forma progresiva, al principio como un objeto entre los otros objetos.

Por tal razón a veces parece como si las cosas que están en su dibujo estuvieran en el aire, pues en el período preoperacional marcado por el enfoque piagetiano, el infante no puede aún reunir en un sistema de coordenadas cartesianas las direcciones vertical y horizontal.

Por ello, en sus dibujos, los objetos hacen ángulos rectos con las pendientes y no son verticales, algunos se ven con transparencias y como si flotarían; por tanto, a juicio del investigador, la apreciación de IC2 es apresurada por cuanto no hay una evidencia a través del dibujo, que no exista una buena base familiar.

En cuanto a la expresión de IC3, quien añade que a través del dibujo se representan sus emociones vividas socialmente y sus relaciones con los demás, hay una coincidencia con lo señalado por Acevedo (1990), cuando expresa que el dibujo infantil es una expresión en la que el niño transmite emociones y sentimientos.

Para IC1 hay indicación de que el niño es libre con ilusiones y para IC4 eso revela una expresión de autoprotección; por lo que obvian lo que señala Piaget (1978), en cuanto a que el niño transita por diferentes etapas y como consecuencia de ello, sus representaciones van evolucionando; en

cambio IC5 responde que sus niños no dibujan así porque ya alcanzaron la capacidad para hacerlo, las respuestas de estos IC fueron así:

“La casa en el aire nos indica posiblemente que el niño es libre con ilusiones y sueños” (IC1)

“En este caso podemos encontrarnos con la expresión de autoprotección contra el mundo externo. Según la edad del niño, timidez, dificultad con las relaciones con sus iguales, miedos y sentimientos inferioridad” (IC4)

“No he tenido niños que dibujen casas en el aire, siempre le hacen suelo y el cielo con nubes y árboles, porque ya han alcanzado la capacidad para hacerlo” (IC6)

En este sentido, hay que insistir que la acción de dibujar no es solo motriz, porque si bien es cierto que cuando se realiza se ponen en movimientos los músculos finos de la mano, los cuales son necesarios para el niño desarrollarlos, porque la motricidad fina.

De acuerdo con Silva (2014), abarca una variedad de movimientos y destrezas, caracterizadas por el uso coordinado de segmentos corporales y pequeños grupos musculares, con una compleja y delicada interrelación de todas las modalidades de los órganos sensoriales y se aplican a objetos pequeños y a sectores limitados de espacio; también el acto de dibujar lleva consigo componentes afectivos, emocionales y cognitivos.

De tal manera, que es necesario que el docente comprenda cómo evoluciona el dibujo infantil, lo cual no puede hacerlo cuando impone lo que el niño debe realizar, sino cuando lo deja que lo realice de manera espontánea, porque solo así, según Almagro (2018), pone en funcionamiento su pensamiento, transmite emociones y experiencias de vida.

En este caso es necesario que el docente comprenda que no es necesario enseñar a dibujar al niño, sino que cada uno de acuerdo con su

proceso evolutivo, a medida que dibuja logra avanzar hacia niveles superiores de su pensamiento; por ejemplo, es que constituye un error darles formas para que rellene con el color indicado por el docente, con la intencionalidad que respete el borde de la silueta, porque el niño cuando se sale del borde, no es porque no sabe dibujar, sino porque no ha alcanzado el nivel desarrollo necesario, pero sus dibujos espontáneos son tan valiosos, como los que realizan otros con mayor competencia cognitiva.

Las apreciaciones de los docentes, también se pudieron apreciar cuando el investigador realizó las observaciones, pues en ellas se evidenció en los IC desconocimiento de las etapas evolutivas por las que transita el niño con respecto al dibujo, pues se hicieron exigencias que los niños no pudieron satisfacer, con el patrón del docente, como fue el caso de la ilustración que solicitó IC1 a la definición de la naturaleza, pues el docente pretendía que en un espacio muy pequeño, dibujaran un paisaje completo, lo que en opinión del investigador, lleva a inferir que hay cierto desconocimiento de lo que el niño puede hacer, de acuerdo con sus niveles de desarrollo.

Subcategoría 3.2. El dibujo espontáneo

El tema de dibujo es común en las actividades diarias del aula de clase. Tradicionalmente en la educación primaria es un ejercicio de notable frecuencia, aunque siempre predomina la acción inducida con normas de exigencia, pero las posibilidades de desarrollar el dibujo espontáneo son escasas.

En efecto, la intencionalidad de esta subcategoría es indagar si los IC dan relevancia al dibujo espontáneo como actividad necesaria para potenciar el pensamiento de los niños. Al respecto, Vásquez (2011), expresó que junto al juego es una acción propia del niño. En este caso, para la mayoría de los IC el dibujo espontáneo fomenta la creatividad (IC1, IC3, IC5)

“Para el desarrollo del nivel cognitivo, promoviendo la creatividad”
(IC1)

“El dibujo de manera espontánea es un medio para fomentar la creatividad y es la oportunidad para conocer lo que él niño (a) piensa, recuerda, siente, imagina o desea comunicar” (IC3)

“Porque así pone en manifiesto su creatividad y su imaginación”
(IC5)

“Porque pone su creatividad a volar” (IC6)

Es decir, los IC anteriores opinan que el dibujo espontáneo promueve la creatividad, lo que de acuerdo con Ríos (1999), es un proceso cognitivo de nivel superior; con lo cual está también de acuerdo el investigador; de ahí su insistencia de dejar que el niño dibuje de manera espontánea, porque ello les permite activar sus funciones de pensamiento.

Sobre el proceso creativo, Heller (1998), afirma que en él se dan seis etapas sucesivas, las tres primeras ocurren en la plataforma subconsciente, son las referidas a necesidad, preparación y gestación o incubación. Las otras tres etapas de iluminación, expresión y verificación se dan en los estratos conscientes.

Así una persona creativa es fundamentalmente una observadora que utiliza variadas fuentes de información; por ello, para que el docente pueda estimular el hemisferio derecho a través del pensamiento creativo, debe estimular en los estudiantes la capacidad de observación, como prerrequisito del acto creativo; lo que no se revela en ninguna de las respuestas de los docentes consultados.

En cambio, IC2 opina que dibujar espontáneamente aumenta su seguridad y para IC4 con ello acrecienta sus capacidades motrices; con respuestas como las que siguen:

“El dibujo libre aumenta su seguridad” (IC2)

“Les enseña a desarrollar sus habilidades motrices, les da más libertad de expresión y enriquecerán su mundo, el contacto con distintos materiales, estimulan sus ideas y su expresividad” (IC4).

En las respuestas de estos dos IC no se aprecia con claridad si dan importancia al dibujo espontáneo para potenciar funciones de pensamiento. Sin embargo, todos los IC en sus respuestas revelan que el dibujo espontáneo es importante, pero se quedan en esta expresión sin ahondar por qué es importante.

Pues tal y como lo explica Acevedo (1990), se debe dejar al infante dibujar de manera libre y espontánea sin que haya intervención del adulto; pues solo así podrá pensar, reflexionar, desarrollar su observación, hacer inferencias sobre lo realizado, nominar y definir los objetos que coloca, hacer comparaciones, entre otras funciones de pensamiento que es posible activar si se le deja que dibuje de manera libre.

Por tales razones, se insiste en la necesidad de no dirigir, no dar excesivas instrucciones para que el niño dibuje, porque el resultado será ejemplos de dibujos de lo que el docente quiere que se haga y no producto del pensamiento infantil.

En consecuencia, con respecto al dibujo espontáneo, se puede inferir en las respuestas de los IC y a través de las observaciones realizadas, que a pesar de la importancia que autores como Cabezas (2007) le dan al dibujo realizado por los niños de manera libre y espontánea, los docentes lo utilizan como complemento para los temas que los niños ven en las clases, por lo que les dan pocas oportunidades para la creación; tal como se apreció cuando UC5 les pidió hacer el escudo, pues en ello, los estudiantes no pudieron expresarse libremente en forma creativa.

Se trata de las tareas para la casa donde en la generalidad de los casos dibujar en la casa implica involucrar a los padres y o representantes en

el cumplimiento de esa actividad. Allí también se perciben los efectos del conductismo pues quienes colaboran con el niño o la niña, caen en la solicitud del mantenimiento de las estrictas recomendaciones, buscando que lo dibujado, este cerca de lo admirable.

Subcategoría 3.3 El dibujo y las experiencias del niño

En la perspectiva de los docentes que participaron en el estudio, con la manifestación de sus testimonios, obtenidos en la experiencia del día a día de su labor pedagógica, ha asignado fundamental importancia al dibujo. Desde su perspectiva, el dibujo espontáneo que realiza el niño es producto de su imaginación, de lo que ha vivido, lo que le ha dejado huella. Por eso es representativo de sus experiencias, pues sus vivencias están en su ser, las lleva consigo y necesita expresarlas, de ahí que lo acertado es dejar que lo haga, sin ser el docente u otro adulto quien le sugiera lo que debe hacer.

Sin embargo, como es tradicional, es el docente quien ordena a sus estudiantes elaborar el dibujo y generalmente establece las normas para hacerlo, como también las exigencias para evaluarlo. De allí la importancia de preguntar a los docentes involucrados en la investigación sobre la razón en ellos, por la cual se debe dejar que el niño dibuje desde sus propias experiencias.

De allí considerar lo destacable de propiciar en la escuela variadas experiencias, pues muchas veces, como consecuencia de la práctica conductista, los niños y las niñas no han tenido la verdadera oportunidad de disfrutar de su infancia; de ahí que sea la escuela el lugar donde pueda hacerlo, para lo cual se requiere de un docente dinámico, afectuoso, alegre y dispuesto a compartir; se trata de un maestro no imperativo, que ordena para que se hagan, sino quien sugiere, recomienda, orienta y participa con ellos de las actividades del aula, cuando, en especial, se deben elaborar dibujos.

Por cuanto para Almagro (2008), cuando el niño dibuja plasma sus experiencias, las cuales mientras más ricas son, más las representa en sus creaciones. En este caso, la mayoría de los IC (IC1, IC3, IC5, IC6) considera que a través del dibujo se puede conocer cómo es la vida del niño, con lo cual coinciden con el autor antes nombrado. Respondieron así:

“Para que de esta manera el docente pueda constatar la realidad que vive el alumno y poder trabajar con ello” (IC1)

“De esa manera él niño o la niña explica lo que refleja en su mundo interior, como se ven dentro de la familia, miedo, emociones y su forma de ver el mundo” (IC3)

“Porque así puede expresar lo que siente y ha vivido, muchas ocasiones dibujaran malas experiencias” (IC5)

“Porque así nos damos cuenta de sus sentimientos y de su vida” (IC6)

En cambio, para IC2, con el dibujo espontáneo, los niños al analizan los escenarios de su vida y para IC4 realimentan sus propias experiencias; éstas fueron sus respuestas:

“Eso sirve para que ellos analicen los escenarios de la vida cotidiana” (IC2)

“De esta manera se está retroalimentando de sus propias experiencias” (IC4)

Es así como en todas las respuesta, por alguna y otra razón, los IC señalan la conveniencia de dejar que el niño dibuje sobre sus experiencias, pero en las observaciones que realizó el investigador, solo pudo apreciar dibujos dirigidos, con lo cual se coarta la expresividad.

Es por tanto que cuando se revisan e interpretan las expresiones de los docentes, se observa la poca importancia que se le otorga, porque cuando se le ordena al niño dibujar sobre determinado tema, se le cercena su derecho a imaginar y a incluir dentro de su creación sus vivencias personales; por lo que Ponce (2012), niega la importancia del dibujo dirigido para la creatividad, pues es a través de la espontaneidad cómo el niño puede pensar por sí mismo, incluir situaciones personales, demostrar lo que ha vivido; todo ello solo podrá hacerlo cuando no tiene interferencia de los demás.

Lo anterior fue lo que se apreció en las observaciones, pues en ningún caso hubo dibujo espontáneo en el cual los niños pudiesen dibujar libremente, sin intervención del docente, solamente, en una ocasión IC3 tuvo que salir del aula, por lo que dijo a los niños que hicieran un dibujo mientras regresaba, pero los estudiantes no siguieron la indicación, sino que se dedicaron a conversar y a hacer tertulias.

En esto hay que reflexionar e invitar a los docentes para que depongan su autoritarismo y la poca importancia que le dan al dibujo espontáneo, porque es preciso que se entienda que el dibujo que realiza el niño en la escuela no es para satisfacer el mandato del docente ni para ilustrar un tema determinado, sino que el dibujo espontáneo es para permitir al niño pensar y poner a funcionar su operaciones mentales, con lo cual adquirirá competencias cognitivas que le van a ser útiles en todas las oportunidades de aprendizaje que tenga que transitar dentro de su escolaridad en los diferentes niveles educativos.

Subcategoría 3.4 El dibujo y el deseo del niño para dibujar

En el estudio hay suficientes razones para asignar valor pedagógico al deseo que los niños y las niñas manifiestan para realizar el dibujo desde sus propios propósitos. Por tanto, ante la escasa oportunidad que los niños

tienen para dibujar lo que ellos desean, los docentes involucrados en el estudio, emitieron sus opiniones sobre este aspecto que es de interés, pues cuando se permite al niño dibujar a su gusto, está poniendo en funcionamiento las diferentes funciones de pensamiento, tal y como lo señala Almagro (2008). Las respuestas de los IC son diversas y cada uno le otorga una razón diferente, lo cual se aprecia en lo siguiente:

“Porque al dejarlo libre se siente libre y autónomo, desarrollar sus propios pensamientos, emociones y reacciones por medio del dibujo” (IC1)

“De esa manera el docente puede saber más de su entorno familiar” (IC2)

“Así se siente seguro de lo que va a plasmar y de esta manera se le facilitara para explicar si se la piden”.

(IC3)

www.bdigital.ula.ve

“Se siente protagonista de su propia idea sin que lo limiten al momento de realizar su propio dibujo” (IC4).

“Ya como lo dije se le permite desarrollar su creatividad para que su dibujo quede como ellos deseen hacerlo” (IC5).

“Porque le dan importancia y valor a lo que hacen con cariño y emoción” (IC6)

En las observaciones realizadas, no se apreció que los docentes dejaran a los niños dibujar libremente, pues en todas las visitas de observación realizadas los docentes pidieron a los niños dibujar sobre un tema indicado, el cual estaba relacionado con el tema desarrollado en clase.

La significación que tiene que el mismo niño seleccione los materiales y recursos que va a utilizar en su dibujo, es necesaria para su deseo de dibujar, por lo que es necesario que el docente ofrezca diferentes recursos

para que sean los estudiantes quienes decidan lo que van a emplear, sin necesidad de indicarles cuáles deben usar.

Pues tal y como lo señala Acevedo (1990), no es el maestro quien va a dibujar sino el niño y por tanto, es quien tiene que decidir cómo y con qué representar, de lo contrario quien piensa es el adulto. También en este caso, sus respuestas fueron diversas:

“La importancia de el mismo darse cuenta la utilidad de los mismos si no son constatar que debe de cambiarlo” (IC1)

“Para poder desarrollar su creatividad” (IC2)

“El niño de esta manera puede demostrar sus habilidades sin limitarle los recursos o materiales que deben utilizar al momento d elaborar un dibujo” (IC3)

“Significa ser libre y utilizar los materiales y recursos que desea o para que su dibujo sea de su agrado” (IC4)

“Él escoge lo que desee así no se retraen de nada y hacen su dibujo lo mejor posible” (IC5)

“Una significación positiva en su aprendizaje” (IC6)

En este sentido hay que destacar que durante las observaciones realizadas por el investigador, los niños solo disponían del material y recursos que tenían en sus bolsos, los cuales en todos los casos eran creyones de madera y cuadernos personales, pero en el aula no habían materiales diversos para la escogencia, lo cual en opinión del investigar, limitan las posibilidades para el dibujo espontáneo.

Cuando el investigador se detiene en las respuestas de los IC puede darse cuenta que lo expresado fue para responder lo planteado, pero en la

práctica no se realiza así, porque en lo observado se vio cómo los docentes indicaban los materiales, les solicitaban a los estudiantes colocar los suyos sobre las mesas; en este caso siempre fueron los recursos tradicionales de creyones y cuadernos de los alumnos, sin ofrecer opciones de escogencias, con lo cual, según Rodrigo y Rodrigo (2012), se coarta su creatividad.

Desde lo enunciado, el estudio resalta que la iniciativa de proponer el dibujo espontáneo como posibilidad para ejercitar el pensamiento, implica asumir en la práctica pedagógica como tarea esencial y básica el proceso de aprender, desde una innovadora acción didáctica, donde la labor del docente debe ser de fundamental importancia. De esta forma, la Educación Primaria podrá cumplir con la misión encomendada en los diseños curriculares, de contribuir a formar integralmente a los niños.

Un aspecto a destacar es que el investigador encontró en las respuestas de los docentes el apego a lo tradicional; se aprecia que se da la orden de dibujar a los niños, pero con la intencionalidad de cerrar el tema desarrollado en clase, con pocas oportunidades para poner en activación el pensamiento y de esta manera activar todas las funciones cerebrales.

En las observaciones se pudo apreciar que los niños aun cuando hubieran tenido deseos por dibujar, sus ganas podrían verse frustradas al no disponer de tiempo y recursos a su alcance para hacerlo espontánea y libremente, pues en todas las ocasiones los dibujos fueron dirigidos, con instrucciones precisas y en un tiempo determinado.

Sin embargo, es importante que los docentes se hayan expresado sobre el dibujo espontáneo y que en ningún caso se pronunciaran en contra de él, por lo que es interesante estimular en ellos una actitud de aceptación hacia la necesidad de dejar al niño dibujar de manera libre y espontánea, de permitirle pensar y traducir su pensamiento a través de su creatividad, porque es preocupante que los estudiantes no puedan dibujar sino lo que se les ordena, con lo que no podrán en la escuela desarrollar sus

potencialidades creativas ni pensar por sí mismo, por cuanto, el niño cuando dibuja espontáneamente activa sus funciones de pensamiento.

En conclusión, los hallazgos encontrados referidos a la acción pedagógica del docente, el pensamiento infantil y el dibujo infantil, se puso de manifiesto que la práctica pedagógica de los docentes participantes en el estudio, no se orienta en forma acertada hacia el aprender, de acuerdo con las teorías planteadas, a excepción del conductismo.

Eso significa que en las instituciones escolares involucradas en el estudio, persisten los fundamentos teóricos y metodológicos de la educación tradicional, donde es evidente el rechazo al cambio, se contradice lo estipulado en las reformas curriculares, se desvía la naturaleza de los contenidos programáticos y se minimiza la condición del estudiante: niños y niñas, desde los conocimientos y prácticas establecidas para la educación primaria, donde ellos son los actores principales en la construcción de su conocimiento.

Del mismo modo, no se revela en los docentes actuantes dentro del proceso investigativo, que haya una incentivación del pensamiento infantil por medio del dibujo espontáneo, pues las actividades pictóricas están dentro de la directividad del maestro; igualmente, en cuanto al dibujo infantil, los docentes no lo utilizan convenientemente para la activación de las funciones de pensamiento, por lo cual es pertinente que se le ofrezcan fundamentos teóricos sobre estos aspectos, de manera que su acción pedagógica se corresponda con un enfoque analítico, reflexivo y constructivo que permita estimular el pensamiento infantil a través del dibujo espontáneo.

CAPÍTULO V

ELABORACIÓN TEÓRICA

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA ORIENTACIÓN DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE EN LA POTENCIACIÓN DEL PENSAMIENTO INFANTIL CON EL DIBUJO ESPONTÁNEO

Introducción

La información aportada por los informantes clave, como actores en esta investigación y a través de las observaciones realizadas por el investigador, en este capítulo, se exponen los fundamentos teóricos derivados del procesamiento de los datos aportados por los docentes participantes en esta investigación, considerados como aportes para orientar la acción pedagógica que debe desarrollar el docente, hacia la potenciación del pensamiento infantil, con el dibujo espontáneo, en la educación primaria.

Al respecto, se considera como punto de partida, a la categorización expuesta en el capítulo anterior, de donde han obtenido los conocimientos que pueden contribuir a innovar la labor pedagógica a cumplir por el docente de la educación primaria, más allá de la reproducción memorística tradicional en la práctica escolar, sustentada en la orientación positiva de la ciencia.

Por tanto, gracias a los fundamentos de la ciencia cualitativa, afincada en revelar la subjetividad de los participantes involucrados en este estudio, se obtuvieron categorías teóricas que pueden contribuir a comprender la necesidad de innovar los conocimientos y la experiencia de los docentes de la educación primaria, de su labor pedagógica en la potenciación del

pensamiento infantil con el dibujo espontáneo. En efecto, las categorías teóricas son las siguientes:

- **La práctica pedagógica debe ser orientada hacia el aprender de los estudiantes, desde la actividad pensante**
- **El docente de Educación Primaria incentiva el pensamiento infantil a través del dibujo espontáneo**
- **El niño cuando dibuja espontáneamente activa sus funciones de pensamiento**

Las categorías teóricas descritas se desagregan en aspectos abarcadores para la construcción de los fundamentos teóricos derivados de la manifestación de las concepciones de los Informantes Clave, involucrados en este estudio. Aquí se valoran sus aportes que en la mayoría de los casos obedece a su experiencia en el desenvolvimiento diario de su práctica escolar.

También es importante señalar que en el recorrido de la investigación, se encontraron hallazgos importantes, inferidos en las respuestas dadas por los informantes clave, como en las observaciones realizadas por el investigador; en especial, se demuestra el apego de los docentes a los fundamentos de la concepción conductista, evidentes en los resultados, testimonios manifestados ante las interrogantes del investigador.

Igualmente, en algunos casos hay atisbos de la escuela activa, pero siempre consideradas como confundidos en el marco de los fundamentos del conductismo, en una enseñanza que mide sus resultados, apegada en la objetividad, la fragmentación, el mecanicismo y lo infalible; es decir, en ese contexto, dibujar significa reproducir con elevado sentido de fidelidad, el objeto recomendado por el docente, donde los niños y las niñas, deben ajustarse a la copia y al calcado para dar cumplimiento a las exigencias del docente.

Del mismo modo, surge en los hallazgos, la confusión de concebir la creatividad, cuando se promueve la copia para dibujar. Eso significa la debilidad conceptual en el razonamiento lógico y en la expresión. Es que hay una excesiva directividad, lo cual limita al niño en su dibujo; en consecuencia, quien es creativo es el docente y no el educando.

Igualmente, hay poca demostración de trabajo comunitario con el cual se podría incorporar a la familia al trabajo escolar, dentro de lo cual están las situaciones de dibujo espontáneo. Asimismo se aprecia que la evaluación es de tipo tradicional, realizada a través de mediciones, bajo la concepción de evaluación por resultados, aun cuando en ocasiones se invite a un compañero a evaluar el dibujo realizado por el estudiante.

También, en el ambiente hay preocupación por la dimensión física, pero no se atiende lo funcional, lo temporal, ni lo relacional, en cuanto a cómo el ambiente escolar invita al niño a realizar sus dibujos, cómo hay una disposición del tiempo para dejarlo que pueda elaborar el dibujo libre y espontáneamente y que pueda relacionarse con diversos elementos para lograr poner de manifiesto su pensamiento creativo.

Todo lo anterior justifica la inclusión de esta categoría teórica, pues en ella se ofrecen fundamentos para que los docentes orienten su práctica pedagógica hacia el aprender de los estudiantes, desde la actividad pensante, lo cual es válido no solamente para el dibujo infantil, sino para toda la acción pedagógica que debe desplegar el maestro de Educación Primaria.

Los hallazgos destacados, entre otros, significan que, desde los testimonios manifestados por los docentes involucrados en el estudio, como en las observaciones realizadas por el investigador, sea imprescindible considerar fundamentos teóricos, cuyo propósito sea innovar las circunstancias enunciadas.

En consecuencia, a continuación se exponen las categorías teóricas, sustentadas en las orientaciones teóricas que pueden contribuir a mejorar la

calidad formativa del uso pedagógico del dibujo, en la pretensión de potenciar el pensamiento infantil:

Categoría teórica: La práctica pedagógica debe ser orientada hacia el aprender en los estudiantes desde el estímulo de la actividad pensante

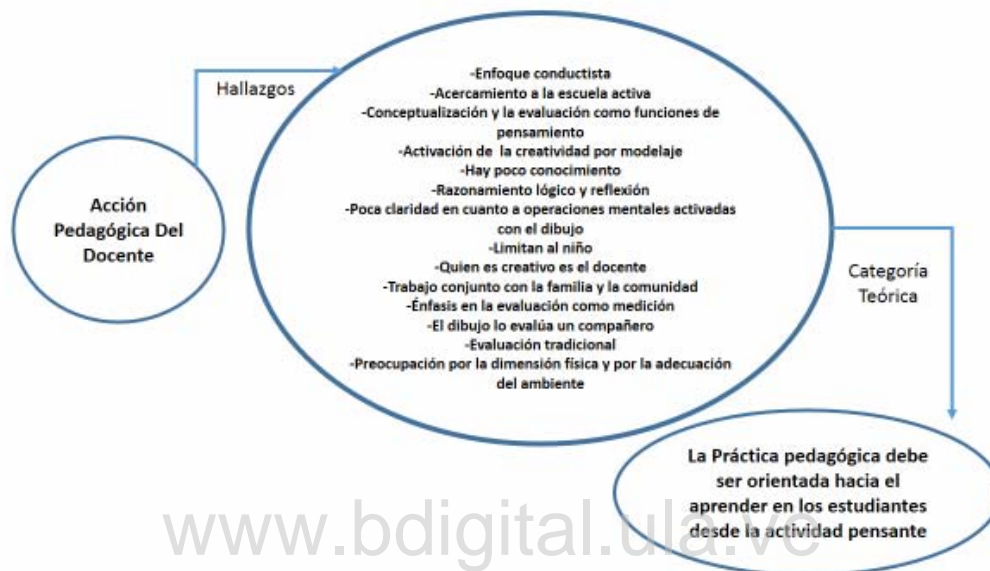


Gráfico 4 Categoría Teórica 1

Entendida la práctica pedagógica como la acción del docente para generar aprendizaje en los estudiantes, es necesario demostrar estrategias que puestas en práctica en el aula de clase, pueden ayudar para que los niños realicen actividades que permitan pensar, aprender y conocer. Pues como bien lo señala Ausubel (1995), si la acción pedagógica no tiene sentido para el aprendiz, éste no va a demostrar interés por aprender y conocer.

Sobre esa consideración, el investigador afirma que el docente debe desarrollar una práctica pedagógica con sentido formativo, en la cual como promotor social trabaje con la familia y la comunidad; igualmente, desarrolle una acción pedagógica que permita incorporar al estudiante en el proceso de evaluación; todo ello, en un ambiente de aprendizaje estructurado para la

construcción de aprendizajes. Por tanto, la práctica pedagógica, entre los aspectos a tomar en cuenta hacia el aprender en los estudiantes desde el estímulo de la actividad pensante y eso determina lo siguiente:

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEBE DESARROLLARSE CON SENTIDO CRÍTICO Y CONSTRUCTIVO

El docente de Educación Primaria, deberá desarrollar una práctica pedagógica que tenga sentido para los estudiantes; es decir, no ser un transmisor de conocimientos e informaciones, sino lograr que los alumnos aprendan porque en su enseñanza, presenta situaciones de aprendizaje interesantes, que están dentro de las necesidades de ellos, se adaptan a sus niveles de desarrollo, no les son ajenas a lo que viven en la cotidianidad ni las extrañan por no estar dentro de sus experiencias previas.

Por ello, hay que permitir al niño que se apropie de su cultura, a través de su intervención con el ambiente, de manera activa y reflexiva. Esto está en relación con lo señalado por González (2012), en cuanto a la necesidad de transformar la acción pedagógica ejercida por el docente, para que ésta sea significativa.

Por tanto, para el investigador en el proceso implícito en la práctica pedagógica, el estudiante no está solo, puesto que está rodeado de otras personas de las cuales recibe y ofrece colaboración para poder progresivamente alcanzar aprendizajes de acuerdo con sus niveles de desarrollo y las oportunidades que se le brinden para hacer posible el nuevo conocimiento.

Razón por la cual, el docente en su práctica pedagógica, debe propiciar que los alumnos construyan aprendizajes significativos, de esta manera les facilitará la activación de sus funciones de pensamiento, porque no será un simple receptor, sino que de manera activa busca pensar, aprender y conocer por medio de actividades que desea realizar y les

interesa hacerlo.

A fin de lograr que los estudiantes construyan aprendizajes significativos, el docente deberá ser un investigador permanente, para poder conocer qué les interesa a sus alumnos, qué necesitan, cuáles son sus potencialidades, cómo es el entorno socioeconómico y cultural que rodea al niño; porque todos estos asuntos les va a facilitar la planeación de su práctica pedagógica, para no caer en improvisaciones o tratar aspectos que él cree que son los indicados.

Otra cuestión interesante está referida a la acción del docente para promover las inteligencias múltiples en los niños, que Gardner (2003), ha identificado, por cuanto la inteligencia no es unitaria; es entonces, necesario que a través de la enseñanza que se les ofrezcan, puedan aprender, pensar y conocer poniendo en funcionamiento todas las inteligencias, aun cuando tengan una marcada tendencia hacia alguna o algunas de ellas; por cuanto si se les estimula, son capaces de operar con todas.

Por ello, el investigador sostiene que una vez que se comprende que la inteligencia no es algo único, sino por el contrario, existen múltiples tipos de ella que pueden ser desarrolladas en cada persona; le corresponde al docente de Educación Primaria, en su quehacer pedagógico, darle sentido a la enseñanza y lograr por medio de ella, el desarrollo de las inteligencias múltiples en los estudiantes, cuando aprenden, piensan y conocen.

Por ejemplo, es así que cuando el niño dibuja desarrolla no solo su inteligencia espacial creativa, sino que a la vez, cuando organiza sus materiales de dibujo hace agrupaciones, clasifica y sería, está aplicando su inteligencia lógico matemática.

También cuando conversa con sus compañeros sobre lo realizado, pone a funcionar su inteligencia lingüística y su inteligencia interpersonal, si se coloca música de fondo durante las actividades, el niño va a desarrollar su inteligencia musical; con la ejercitación de los pequeños músculos de la mano, cuando hace los trazos, líneas y figuras, activa su inteligencia

kinestésica, si reflexiona y medita sobre lo efectuado en su dibujo, es la inteligencia intrapersonal.

Asimismo, cuando en sus dibujos crea imágenes del entorno natural, estimula su inteligencia naturista; en fin, el dibujo espontáneo es una rica oportunidad para que el estudiante ponga en funcionamiento sus múltiples inteligencias; en consecuencia, el docente debe proponer esta actividad que tanto agrada al alumno para potenciar su pensamiento.

EL DOCENTE DEBE INTEGRAR SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD

El docente de Educación Primaria, deberá ser un agente de cambio, en lo cual se destaca, de acuerdo con las competencias descritas por Galviz (2007), el trabajo con la familia y la comunidad; sin embargo hay que destacar que se trata de trabajar con ellos, no para ellos ni en los lugares donde ocurre su vida, pues no se trata de intervención social, sino de un trabajo cooperativo, en el cual se comparten responsabilidades y se aprende unos de otros.

Por ello, en la concepción del investigador, la acción pedagógica del docente como promotor social, se sustenta en un irrestricto respeto por las costumbres y tradiciones que están en la familia y en la comunidad, sin tratar de manera imperativa de producir cambios, sino de que estos surjan de la convicción y necesidad de ellos.

Lo anterior lleva también implícito la aceptación de los patrones de crianza de cada grupo familiar, de cómo conciben los padres que deben educar a sus hijos y sobre esa base, estar al lado de ellos, provocar reflexiones y análisis que los lleven a considerar sus errores y a fortalecer sus logros, solo de esta manera la familia y la comunidad aceptará al docente como uno de ellos, interesado en su bienestar y progreso.

En la época actual, es imprescindible un docente consustanciado con

la población de la cual proceden sus estudiantes, por lo que es de gran importancia que la escuela propicie el desarrollo de los educandos como ciudadanos, pues a través de ellos se podrán obtener mejores modos de vida, lo que favorece también su identificación con su entorno, en el cual deberán participar en las mejoras comunitarias.

En tal sentido, la acción pedagógica del docente con la familia y la comunidad, trasciende el recinto escolar, porque debe desempeñar una labor comunitaria social, para ello, debe indagar todo lo relativo a la vida de la comunidad donde está inserta la escuela, así como conocer lo referente a la vida familiar del estudiante, para poder participar junto a ellos en la búsqueda de soluciones para los problemas que los aquejan, lo que debe realizarse en una acción integradora de la familia y la comunidad a la escuela.

Por ejemplo, el docente puede invitar a los padres para que interactúen con los niños, les expliquen su trabajo, lo que hacen, con qué lo hacen, qué requieren para ello, y sus resultados, en esta interacción podrán surgir temas que los estudiantes podrán plasmar en sus dibujos; igualmente, pueden realizarse con el apoyo de las familias, exposiciones de los trabajos pictóricos de los alumnos, lo cual constituye una oportunidad valiosa para el trabajo conjunto y para compartir experiencias.

EL AMBIENTE PEDAGÓGICO DEBE SER ESTRUCTURADO PARA FACILITAR LOS APRENDIZAJES

Un aspecto importante dentro de una práctica pedagógica orientada hacia el pensar aprender y conocer en los estudiantes, es la referida a la organización del ambiente de aprendizaje, que Iglesias (1996), ha estructurado en dimensiones, pues muchas veces los niños no aprenden porque están dentro de un ambiente que no invita a hacerlo; es decir poco atractivo para que en él sucedan situaciones para el saber y el pensar.

Por ello, el investigador asevera como imprescindible que el docente

estructure el ambiente, para que sea un escenario acogedor, que atraiga, con materiales y recursos que no sean solo decorativos, sino que estén al alcance de todos, con los cuales se pueda interactuar.

En la organización del ambiente, también hay que atender al tiempo y al espacio con los que se cuenta; porque no es lo mismo una jornada continua, de un solo turno, que la que sucede mañana y tarde con interrupción para el almuerzo; tampoco es lo mismo un salón espacioso que uno con espacio reducido, pues todos esos factores influyen en el aprendizaje y es el docente quien tiene la responsabilidad de atenuar los efectos negativos que pueden ocasionar.

También es importante que el docente incorpore a los estudiantes y a la familia en la organización del ambiente de aprendizaje, muchos recursos y materiales podrán hacerse o lograrlos con ellos, algunos podrán ser temporales, mientras se desarrolla un plan o proyecto, por ejemplo, utensilios del hogar que se requerirán, o herramientas para realizar determinada actividad.

En el caso del dibujo, el ambiente debe invitar a hacerlo, por lo que hay que disponer de materiales y recursos para su realización, muchos de ellos pueden ser elaborados en actividades de grupo, con materiales que están al alcance, son fáciles y económicos; es así que pueden lograrse colores nuevos a través de la combinación de los primarios, o matices agregando blanco o negro a los colores ya obtenidos; asimismo, con los niños y los padres, pueden fabricarse pinturas y materiales para pintar, como tablas de arte, pinceles, entre otros.

Es así que la debida estructuración del ambiente de aprendizaje va a resultar un incentivo para el desarrollo de las inteligencias múltiples en los niños, porque cuando dibujan pueden verbalizar, hacer conteos, organizar las imágenes en el espacio, escuchar música, relacionarse con los compañeros, reflexionar sobre sí mismo, dibujar elementos de la naturaleza y realizar movimientos manuales y dactilares, todo ello con aplicación de

procesos de pensamiento.

Por ejemplo, se podría crear en el aula un espacio para dibujar y pintar, el nombre se podrá escoger entre todos, en él se pueden colocar las paletas de pintura realizadas en clase por los niños, con una tabla forrada en plástico transparente; creyones y tizas de colores, pinturas elaboradas por los mismos estudiantes con colorantes, almidón líquido y conservante; papeles, telas, materiales para hacer marcos, entre otros recursos que los mismos alumnos con apoyo del docente pueden construir. En este espacio, los niños podrían realizar sus dibujos espontáneos, pues en muchas ocasiones, los docentes disponen de tiempo no programado que en oportunidades no se utiliza de manera provechosa con los educandos

LA ACCIÓN PEDAGÓGICA DEBE INCORPORAR AL EDUCANDO CON UN PROCESO DE EVALUACIÓN CUALITATIVA

La evaluación debe ser un proceso de participación a todos los entes educativos; sobre esto ha insistido Flórez (1999), cuando habla de una evaluación de cuarta generación en la cual están los estudiantes quienes deben junto al docente, conocer de antemano qué van aprender, lo cual está en relación con los objetivos que se van a alcanzar en atención a las áreas de contenido del currículo.

En tal sentido, el investigador afirma que cuando la tiene un carácter constructivo, va a permitir al niño de Educación Primaria acordar con el docente qué, cómo, cuándo y dónde se va a realizar la evaluación de lo aprendido y de los conocimientos adquiridos; por tanto, el docente deberá conocer lo que los quieren aprender, lo que les interesa, pueden alcanzar, las necesidades que en ellos se evidencian, lo que ya saben, entre otros aspectos; al lado de ello, también debe indagar cómo desean ellos demostrar lo que aprendieron y qué técnicas e instrumentos desean que se les aplique.

Como puede apreciarse, lo anterior es un proceso complejo, mucho

más complicado que anunciar a los alumnos la fecha en la cual se les aplicará un examen y los contenidos del mismo, para otorgar una calificación, porque la evaluación no es para medir conocimientos, sino para valorar junto con los niños lo aprendido y lo que se debe aprender.

Por tal razón, cuando el docente construye con los alumnos el proyecto o plan de aprendizaje, deberá indagar los saberes previos y preverse en la planificación, cómo se va a evaluar, estas ideas deben surgir de los propios estudiantes; es más, podrían surgir algunas formas de evaluación para unos y otras para otros.

En el caso del dibujo espontáneo, es necesario que no se valore la creación del niño, sino junto a él, apreciar lo realizado, cualquiera sea su resultado, pero si se podrá apreciar el empeño, la responsabilidad y el esfuerzo realizado para lograr su dibujo; puesto que de esa manera se propician actitudes de responsabilidad y compromiso.

De tal manera, que el docente deberá evaluar permanentemente, observar sistemáticamente todo lo que sucede en su aula y fuera de ella, inclusive en ocasiones inesperadas, como podrían ser encuentros fortuitos fuera de la escuela, pues ello son indicadores de su desarrollo y evolución.

Eso también le permitirá detectar situaciones de riesgo, tanto en lo que se refiere a lo físico, social o psicológico; por ejemplo, si ocasionalmente se encuentra con un niño trabajando en la calle, debe inmediatamente indagarse por qué esta situación de riesgo y conocer bajo qué condiciones se produce.

Igualmente, deberá mantenerse contacto permanente con el grupo familiar para poder conocer y valorar situaciones que incidan en el crecimiento y desarrollo de los estudiantes; del mismo modo, hacer un diagnóstico del contexto comunitario para conocer situaciones de riesgo que puedan repercutir en la formación de los niños.

En definitiva, la evaluación debe realizarse con el estudiante, con su participación, por ello debe ser también diferenciada, pues cada niño es

distinto al otro, con niveles de desarrollo individuales, que integre lo cognitivo, lo afectivo, social, físico y motor.

Asimismo, se debe partir de un diagnóstico realizado permanentemente para poder propiciar las potencialidades que están en cada estudiante. Esto va a ayudar a la formación de valores y hábitos de vida y a que ellos desarrollen sus múltiples inteligencias cuando deban pensar cómo valorar lo que realizan.

Es por tales razones que resalta la importancia del desarrollo de una práctica pedagógica orientada hacia el aprender de los estudiantes desde el estímulo de la actividad pensante, por cuanto se requiere la formación de personas que innoven, sin dejar que los demás piensen por ellos.

El país en las circunstancias actuales deberá contar con ciudadanos que puedan producir cambios productivos, hacer la Venezuela que se quiere, para lo cual se requiere de aguzar el pensamiento, crear soluciones, ser distintos y conscientes de la necesidad de contar con individuos que han podido desarrollar su inteligencia, con autonomía y decisión en su acción.

Un ejemplo de evaluación constructiva referida al dibujo espontáneo, se podría visualizar, si el docente en reunión de grupo, planifica la actividad con los estudiantes, para darles oportunidad de realizarlo sin intervenciones del adulto; en esta planificación, se deberá incluir cómo se evaluará, como sería el respeto al tiempo establecido, su realización sin molestar al compañero, el cuidado de los materiales que se utilicen, pero sin que haya apreciaciones valorativas del resultado final, pues cada uno será quien apreciará lo efectuado

En cuanto a los hallazgos encontrados en relación con que la práctica pedagógica debe ser orientada hacia el aprender en los estudiantes desde la actividad pensante, el desarrollo de la indagación sobre pensamiento infantil, se tiene que la mayoría de los IC consultados dieron en sus testimonios significativa importancia al proceso de observación como función de pensamiento, aun cuando ello no lo pusieron de manifiesto en las

observaciones que realizó el investigador; lo mismo cuando consideran que hay que dejar al niño tomar sus propias decisiones y comentar sus dibujos, lo cual tampoco se pudo apreciar cuando se observó. Igualmente, se puso de manifiesto que los IC no tienen completa claridad en cuanto a lo referido a los procesos cognitivos tanto básicos o superiores propiciados a través del dibujo espontáneo.

Por tanto, se aprecia como necesario teorizar sobre la incentivación del pensamiento infantil a través del dibujo espontáneo, porque así el docente podrá contar con fundamentos que le permitan producir cambios favorables en su acción pedagógica que cumple en la Educación Primaria.

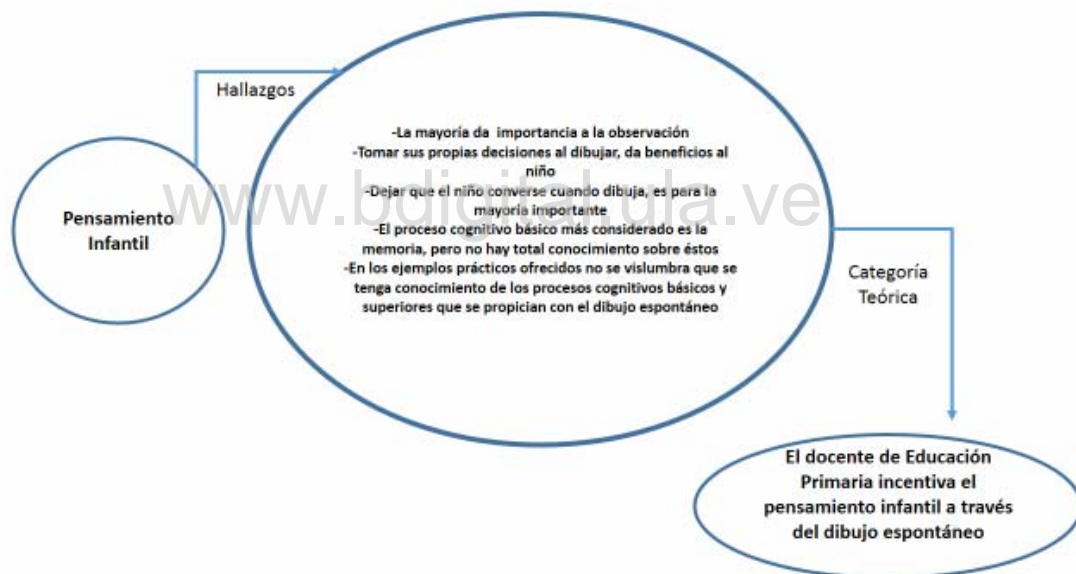


Gráfico 5 Categoría Teórica 2

Categoría Teórica: El docente de Educación Primaria debe incentivar el pensamiento infantil, a través del dibujo espontáneo

El pensamiento infantil, como ya lo explica, Piaget (1970) se desarrolla de manera progresiva, a través de la incentivación que el niño reciba; de ahí

la importancia que el docente estimule todas las funciones cognitivas, las cuales evolucionan de acuerdo con las características y potencialidades de cada educando, por cuanto el pensamiento resulta de la aplicación de una serie de procedimientos mentales que conducen al niño hacia el aprendizaje, el conocimiento y el saber. Estos procesos en un primer período son sencillos, pero a medida que se avanza en el desarrollo son más complejos.

Sobre la base de lo antes señalado surge la afirmación de la necesidad que el docente por medio del dibujo espontáneo estimule en los alumnos sus procesos cognitivos básicos, también los de alto nivel, pues ellos pueden propiciarse cuando el niño dibuja sin imposiciones; por cuanto, el dibujo espontáneo facilita el poder pensar y de esa manera desarrollar sus inteligencias. Al respecto, desde las concepciones de los Informantes clave, se debe dar énfasis en los siguientes aspectos:

EL DOCENTE DEBE ESTIMULAR LOS PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS

Cuando los niños dibujan de manera espontánea, tienen necesariamente que pensar para poder hacer las representaciones mentales que luego van a plasmar en su dibujo, porque el pensamiento se organiza en patrones cognitivos que son la plataforma mental sobre la que se precisa la experiencia o la realidad; en esto hay que considerar que los alumnos de Educación Primaria, ya han alcanzado el pensamiento operacional concreto, aun cuando algunos pocos estén pensando a nivel preoperatorio. De ahí que Ríos (1999), sostenga que hay funciones básicas y superiores de pensamiento.

Por tanto, el investigador, afirma que ya desde el primer grado, los estudiantes son capaces de realizar abstracciones; puede establecer relaciones, mantener la direccionalidad de su pensamiento y revertir mentalmente una acción realizada. Es decir, avanza desde un pensamiento

preoperacional a uno concreto hasta lograr el pensamiento lógico abstracto, lo cual puede suceder si recibe la estimulación necesaria.

Se destaca que cuando el niño dibuja de manera espontánea, lo hace con libertad, en una representación voluntaria, porque ha tomado la iniciativa de hacerlo para expresar, en un acto empático, con total autonomía para crear lo que quiere, en comprensión de su mundo exterior e interior; razón por la cual el docente debe dejarlo dibujar sin interferir en su proceso creador, porque los procesos mentales de imitación y memorización generan otras capacidades cognoscitivas que deben ser desarrolladas a través de la acción pedagógica y de esta forma se el pensamiento y la activación de los procesos cognitivos; tanto básicos, como superiores

Es por tanto, que en sus experiencias de aprendizaje vividas por los alumnos, deben activar procesos de pensamiento, dentro de los cuales está la observación, sin la cual es difícil construir una noción del objeto. Esta observación debe ir más allá del solo mirar, pues es necesario realizarla con todos los sentidos que sean posibles utilizar y ello, con un acercamiento e interacción con la cosa observada; solo así podrán identificar las cualidades, propiedades, atributos, características de las cosas, personas o situaciones que observa.

También es importante que los niños aprendan a definir, que es otra de los procesos cognitivos básicos, que se logra cuando ya se ha podido observar, pues a través de lo que ha captado en la observación podrá construir una definición, con la que podrá darle significado a lo conocido, lo realiza a través de la ordenación de lo captado, para ello requiere pensar en él, describir el objeto, por lo que es necesario que se le estimule este proceso, pues generalmente, el docente presenta ya la definición y los niños la memorizan.

Igualmente, la memorización constituye otro proceso cognitivo básico por medio del cual se pueden guardar los conocimientos, de ahí la importancia de no memorizar solo lo que se le presenta, sino almacenar lo

que ellos han conocido, por lo que se requiere de un maestro con habilidad para que los estudiantes memoricen lo que les interesa y les va a resultar de utilidad; por eso la memoria es la memoria es fundamento del pensamiento y por cuanto permite el almacenamiento de los conocimientos para su recuperación cuando sea necesario, por ello, se acumulan experiencias, que luego pueden ser evocadas.

Otros procesos cognitivos básicos son los de análisis y capacidad de síntesis, a través de ellos se llega a la comprensión del objeto, cuando se es capaz de aprenderlo en su totalidad y luego separarlo en sus partes para construir un nuevo todo.

A partir de la comprensión del objeto, cosa, persona o situación, se puede poner a funcionar el proceso de comparación, la cual se efectúa cuando ya se tienen las características y atributos de los objetos; entonces se establecen relaciones entre ellos, para determinar semejanzas o diferencias, lo que agudiza el pensamiento. Es por ello, que cada estudiante debe establecer sus criterios comparativos, sin ser el docente quien los indique; de esta manera va a surgir otro proceso, como es el de clasificación que conduce al agrupamiento de acuerdo con semejanzas y a la separación en atención a las diferencias.

Asimismo, está otro proceso básico, como es la inferencia, la cual como operación cognitiva se plantea una cuestión no conocida, pero se realiza sobre la base de lo ya conocido, sobre lo cual se efectúan conclusiones. Por esta razón, se requiere por parte del docente la presentación de situaciones para que los niños hagan sus inferencias; lo que debe realizarse sin premura, después de haber observado, definido, comparado, analizado haber puesto a funcionar su pensamiento.

Finalmente, en las funciones de pensamiento esta otro proceso básico, como es el de seguir instrucciones, en él hay que precisar términos, secuencias, recursos y metas los cuales se traducen, emplean y aplican por

medio de instrucciones ofrecidas de manera escrita, oral o gráfica, o con operaciones de tipo intelectual.

Este proceso es muy importante, porque muchas personas cometen errores por no haber aprendido a seguir instrucciones, a veces el solo hecho de llenar una planilla, que ofrece las instrucciones para hacerlo, se convierte en un inconveniente, por no saber cómo realizarlo. Por eso se resalta la necesidad de que los niños en Educación Primaria, aprendan a utilizar este proceso básico y puedan con acierto seguir instrucciones dadas, sin hacer divagaciones que lo alejan de lo que tienen que realizar.

Como puede apreciarse entre estos procesos cognitivos básicos existe una vinculación, que los convierte en uno necesario para el otro. Todos resultan imprescindibles para el aprendizaje, puesto que son habilidades mentales para conocer y entender el mundo circundante, con ellos se procesa la información, se elaboran juicios, se toman decisiones y se comunican los conocimientos a los demás; que son habilidades cognitivas de nivel superior, formadas a partir de los procesos cognitivos básicos desarrollados desde los primeros años.

En consecuencia el docente debe darle mucha importancia a estos procesos y propiciar situaciones de aprendizaje para que los estudiantes piensen, aprendan y conozcan, con la ejercitación de sus procesos cognitivos básicos y de esta manera avanzar hacia los superiores o de alto nivel.

Todo lo anterior puede hacerse desde el dibujo espontáneo, pues cuando a los niños se dejan que dibujen de esa manera, deberán pensar y aplicar observaciones, hacer definiciones e inferencias, memorizar lo que desean elaborar, comparar, analizar y seguir instrucciones; lo cual los ayuda a desarrollar sus múltiples inteligencias.

Una actividad que sirve de ejemplificación, sería invitar a los niños a salir al espacio exterior para que observen a la Naturaleza, sus elementos, las formas que están en ella, su disposición, entre otras y luego invitarlos a

que realicen un paisaje de acuerdo con lo que observaron; de esta manera, cada uno de acuerdo con su imaginación, la experiencia vivida y su creatividad, realizará el paisaje de la manera que considere conveniente.

EL DIBUJO SE INCENTIVA CON LOS PROCESOS COGNITIVOS DE EVALUACIÓN CRÍTICA Y CONSTRUCTIVA

En la escuela primaria no solo hay que incentivar el desarrollo de los procesos cognitivos básicos para que el niño pueda poner a funcionar su pensamiento, a través del dibujo espontáneo, sino que también será necesario estimular los procesos que Ríos (1999), denomina de alto nivel, también llamado superiores, con ellos el educando pondrá en acción los procesos de toma de decisiones, creatividad y resolución de problemas hacia el desarrollo de las inteligencias múltiples. Esto es así porque cuando el estudiante realiza sus creaciones pictóricas pone en acción la cognición que le permite aprender sobre el mundo circundante.

En este sentido, en la escuela primaria, el niño cuando dibuja, pone en funcionamiento sus capacidades intelectuales tanto básicas como superiores; éstas últimas referidas a la toma de decisiones, creatividad y resolución de problemas. En cuanto a la toma de decisiones, en este proceso el niño activa su criterio personal, aplica sus estructuras mentales para hacer y actuar en concordancia con sus razonamientos y pensamiento.

Por lo que la toma de decisiones está vinculado con la afectividad y emocionalidad, pues en ocasiones, el temor a equivocarse hace que haya inhibición, o porque el educando no ha estructurado una sólida autoestima bien estructurada.

Hay asimismo, errores en la toma de decisiones generados por debilidades en los procesos cognitivos para construir conocimiento, porque cuando no se conoce el objeto adecuadamente, la decisión puede ser

equivocada. Todo esto resalta la importancia de que el docente estimule en los alumnos el proceso de toma de decisiones.

En relación con el proceso cognitivo superior de creatividad, se genera del pensamiento sintético; ejemplo de ello, es cuando el niño hace su dibujo, analiza sus elementos pictóricos, luego lo puede reconstruir y presentar un todo surgido de la síntesis; esto le permite en su proceso de síntesis cambiar escenas o introducir nuevos elementos. Por eso es importante dejarlo que sea él quien transite por este proceso, sin darle opiniones no solicitadas, ni dirigir su creación, porque el resultado no será suyo, sino de la persona que interviene.

En lo referido a la resolución de problemas que es un proceso cognitivo de orden superior es una operación para encontrar vías que permitan resolver situaciones; esta es una habilidad cognitiva que debe ser desarrollada a través del planteamiento de opciones que conduzcan a la escogencia de aquella que satisfaga mejor la meta o la necesidad.

Es por eso que hay que organizar un ambiente de aprendizaje para que el estudiante cuando dibuje, pueda resolver sus problemas, en cuanto, por ejemplo, a los materiales que va a utilizar, el tema que va a dibujar, dónde lo quiere realizar, entre otras opciones que le permitan decidir y actuar.

Todas las expresiones anteriores exponen la consideración sobre que el dibujo debe emanar del pensamiento del niño y no del adulto, por lo que es imperativo dejarlo en libertad para que realice sus producciones pictóricas, piense y produzca por sí mismo.

La intervención del docente solo debe ser para mediar, pero no para entorpecer la creación, pues el dibujo es una forma de expresarse y cada quien se expresa a su modo. Por tal razón, es necesario propiciar el dibujo infantil para potenciar las inteligencias y con ellas las funciones del pensamiento del niño.

Además, el investigador, sostiene que cuando se realiza una evaluación

constructiva, en la cual el niño participa, podrá desarrollar su sentido crítico, apreciar él mismo dónde falló, qué aprendió y cómo puede mejorar su aprendizaje; esto es válido cuando dibuja de manera espontánea, pues podrá decidir qué y cómo hacer, para luego ver lo que hizo, cómo lo realizó y qué puede mejorar en lo realizado.

Un ejemplo de lo anterior sería dejar que el niño y la niña, después de una experiencia de aula, como podría ser una representación dramática, realizaría en el rincón para dibujar y pintar un dibujo producto de la experiencia vivida, en esta actividad ni debe haber intervención del docente, sino que se debe dejar que el niño cree su propio dibujo; posteriormente, el mismo niño podrá presentar al grupo lo que ha realizado y en ello deberá poner a funcionar su pensamiento crítico, cuando valora lo efectuado, lo que considera es representativo de la dramatización que se realizó en el aula, qué aprendió lo que hizo y cuáles errores hubo que se pueden superar.

EL DIBUJO ESPONTÁNEO CONTRIBUYE A PROMOVER EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS NIÑOS

El niño cuando dibuja espontáneamente, sin estar dirigido por el docente, deberá poner a funcionar su pensamiento, a través de representaciones mentales que le permitan interpretar su realidad y su mundo; es decir, puede interiorizar el mundo exterior a través de una imagen construida por él; esto sucede, en lo que Piaget (1978) explica, cuando expresa que sucede a partir de haber logrado la permanencia del objeto, pues al principio solo experimenta con los colores, raya, ejercita su coordinación óculo manual, sin intencionalidad alguna.

Entonces, el investigador afirma que en la etapa simbólica, el niño a través del dibujo representa la realidad con trazos que tienen alguna semejanza con la realidad que dibuja; por lo que el símbolo es creado por el infante para plasmarlo en el dibujo que realiza, por eso es individual; de tal

manera, su dibujo es parecido a lo que quiere representar. Luego, el símbolo se convierte en señal, que es un indicio que ni se diferencia de su significado, pues, por ejemplo, el ala del avión que dibuja, es una parte de él.

En razón de ello, el dibujo que realiza un niño que se encuentra en la etapa de operaciones concretas, como la mayoría de los que cursan los grados de primaria, es realizado a través de representaciones de la realidad tal como la ve en la práctica y así debe ser aceptado por el docente.

Cuando el niño avanza y es capaz de utilizar su pensamiento abstracto, las representaciones que realiza a través del dibujo son más elaboradas y traducen lo que está en su interioridad, por ello, el maestro no debe intervenir y dejarlo que disfrute de su creación e imaginación, pues cuando el adulto interviene coarta la libertad, interrumpe el proceso creativo, interfiere el proceso de pensamiento y cohibe la espontaneidad. Razón por la cual hay que dejarlo que dibuje, que piense y represente a su antojo.

En definitiva, es importante que el docente de Educación Primaria incentive el pensamiento infantil para que pueda aprender y conocer, ser creativo y crítico, lo cual es posible a través del dibujo infantil, porque no se trata de hacer niños pintores, sino de propiciar situaciones en las cuales puedan ser autónomos, actuar con espontaneidad, expresarse libremente y con criterio propio, con lo cual podrán desarrollar todas sus inteligencias y comprender mejor su realidad.

Se puede invitar a los niños a realizar representaciones pictóricas de manera libre, sobre situaciones acaecidas en la escuela, como por ejemplo, la celebración de la Navidad. Aquí el educando podrá dar rienda suelta a su creatividad, sino que de manera autónoma hará su dibujo, se expresará sobre lo que quiere: por eso en algunos dibujos se verán los adornos navideños, en otros a Santa Claus, el pesebre, en fin, cada uno libremente escogerá su motivo.

En relación con que el docente de Educación Primaria debe incentivar el pensamiento infantil a través del dibujo espontáneo, también hubo

hallazgos resaltantes, como fueron el poco conocimiento que de los procesos evolutivos en la construcción del dibujo, por lo que surgen exigencias que el niño no puede satisfacer.

También se revela que por diversos motivos dan importancia al dibujo espontáneo, a dejar que el niño dibuje libremente lo que desea y a proveerlos de diferentes materiales para que puedan dibujar a su antojo, pero esto no lo practican con ellos en sus aulas.

Es así como lo revelado en la investigación a través de la participación de los informantes clave y con las observaciones emprendidas por el investigador, dando como resultados lo evidenciado a través de la aproximación teórica correspondiente con una acción pedagógica ante la potenciación del pensamiento infantil con el uso del dibujo espontáneo; se puede considerar necesario plantear aspectos relacionados con el dibujo infantil, para apoyar al docente en su comprensión que hay que dejar al infante dibujar espontáneamente para que pueda activar sus funciones cognitivas.

Se considera que de lo contrario se estará propiciando la formación de un niño inseguro, que deja que a los demás pensar por él, con ausencia de espontaneidad y libertad, lo cual repercute en toda su actuación dentro de la escolaridad, como fuera de ella, por eso surge como categoría teórica: El niño cuando dibuja espontáneamente activa sus funciones de pensamiento.

Esta categoría se formula con la intencionalidad de hacer comprender a los docentes que no es con una enseñanza de corte tradicional, verbalista, además de conductista, como se pueden formar niños pensantes, por eso, como apoyo se dan sugerencias de cómo hacer de la práctica pedagógica algo distinto a lo rutinario, en la cual los estudiantes sientan el deseo de aprender en forma libre y espontáneamente en la producción de sus conocimientos.

Por ejemplo, cuando los niños hacen su dibujo con motivo navideño, habrá representaciones simbólicas, porque están en este nivel

representativo; otros ya harán dibujos más elaborados, en los cuales incluyen imágenes visuales; pero en todos los casos, para poder elaborar sus dibujos, los niños y las niñas, tendrán que activar el pensamiento y sus funciones cognitivas,

Categoría teórica: El niño cuando dibuja espontáneamente activa sus funciones de pensamiento

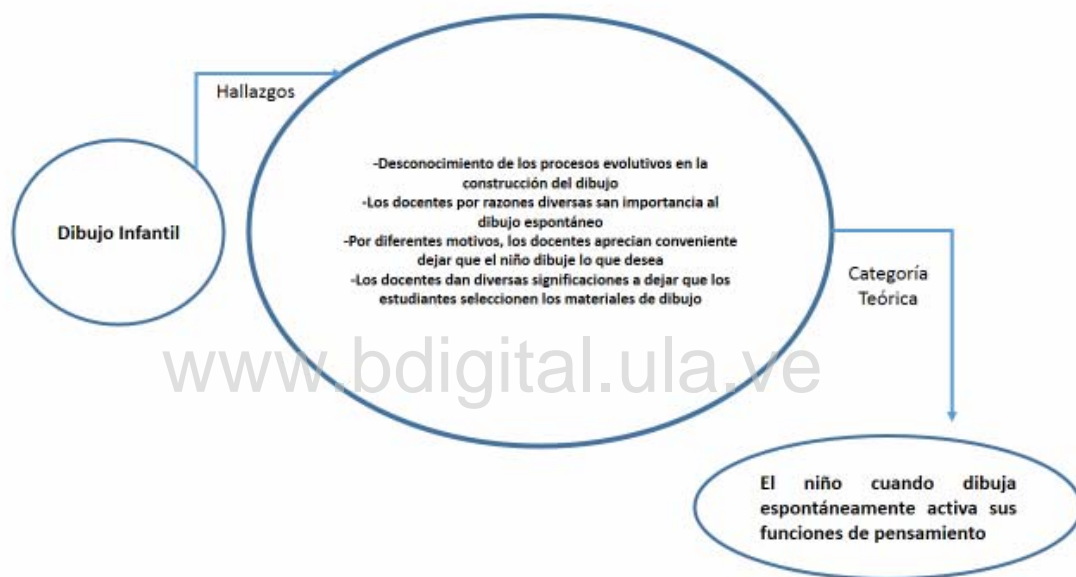


Gráfico 6 Categoría Teórica 3

Entendido que el dibujo espontáneo activa las funciones de pensamiento, lo que ha sido explicado por Almagro (2008), es conveniente considerar que las representaciones pictóricas las realiza el infante, de acuerdo con sus procesos de desarrollo cognitivo, lo cual se inicia en la etapa sensoriomotora, cuando garabatea sin intención de representar algo, lo hace por el placer de imitar la acción de dibujar o por jugar con los materiales; luego, cuando ya alcanza la capacidad representativa, puede interpretar la realidad a través de representaciones simbólicas hasta que en

su evolución logra reproducir la realidad tal como la ve en la práctica, con una intensa necesidad de hacerlo, lo que sucede a los inicios del período de operaciones concretas y avanza con su razonamiento lógico.

Por ello, es importante no dirigir al niño en sus dibujos, porque lo importante es incentivarlo para que lo realice libremente, facilitando situaciones de aprendizaje que conduzcan a la realización de producciones pictóricas, en las cuales los estudiantes pongan a funcionar su pensamiento, sin que otro piense por él, para que el dibujo sea verdaderamente la expresión de lo que piensa y vive.

En consecuencia, el docente en su acción pedagógica, deberá incentivar el dibujo espontáneo en sus estudiantes, con ello, les va a permitir pensar y desarrollar sus múltiples inteligencias, pues cuando el alumno dibuja pone en funcionamiento todas sus capacidades mentales y no una sola. A continuación, se explican:

LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE DEBEN FACILITAR LA EVOLUCIÓN CONSTRUCTIVA DEL DIBUJO EN EL NIÑO

Comprender que el dibujo se desarrolla a través de una evolución en su cognición, tal como lo explica Piaget (1978), permite al docente la planificación de situaciones de aprendizaje para que este proceso se desarrolle. Por eso el docente actual es más que un facilitador de aprendizajes, pues cumple una acción mediadora para que el niño transite desde un menor conocimiento a otro mayor, de acuerdo con la manera de utilizar su pensamiento, poder ser activo, manifestar sus intereses y necesidades para formar sus saberes.

Eso obedece a que quien aprende, no es un memorizador pasivo de lo que otros le enseñan; sino por el contrario, es un ser que participa y construye conocimientos sobre la base de sus experiencias anteriores; es decir, no se caracteriza al aprendiz por su capacidad para acumular datos,

repetir sucesos y fórmulas, sino por estar activo mental, física y afectivamente, por eso la memoria no es el instrumento único del pensamiento, sino que hay otras capacidades cognoscitivas que deben ser incentivadas a través de la acción pedagógicas, las cuales pueden desarrolladas a través del dibujo espontáneo.

Lo anterior requiere la creación por parte del docente de un ambiente pedagógico rico en oportunidades, como exigencia para que los estudiantes pongan a funcionar su pensamiento a través de sus diferentes funciones cognitivas y así adueñarse del conocimiento; por eso, cuando el niño dibuja activa sus funciones cognitivas, lo que lo coloca en condiciones de aprender.

Por ello, son necesarias las estrategias que se planifiquen, pues una estrategia que el docente presente, va a conducir a diferentes actividades por parte de los estudiantes, dentro de las cuales estarán las relacionadas con el dibujo. En ello se pueden prever tanto las actividades de tipo individual como colectivo.

Por ejemplo, la decoración de un mural en la escuela, puede realizarse en conjunto, pero en ello, también el docente deberá que los estudiantes planifiquen lo que van a realizar, pues deberán decidir, qué van a hacer, cómo, quienes realizarán una parte y quiénes otros, los materiales que van a requerir y cómo los lograrán, en fin, todo lo que conlleva la elaboración de un mural en la institución.

Igualmente, habrá actividades de tipo individual, en ellas cada alumnos, en función de sus necesidades e intereses realizará su dibujo; lo debe realizar él solo, sin que el docente le diga qué, cómo y con que hacerlo, porque lo que se busca es que sea el niño quien piense y decida.

Lo importante no es encontrar errores, sino llevarlo a pensar darle la posibilidad de corregirse a sí mismo para que construya su propio proceso de razonamiento y pueda pensar por su propia cuenta, pues cuando se les dice que está equivocado o por ejemplo, que su dibujo no representa lo que él dice, se les priva de la posibilidad de corregir su propio proceso de

razonamiento, lo mismo sucede cuando se les da la respuesta correcta para que la aprenda y memorice; por lo que es imprescindible que sea él mismo quien se corrija a través de su propio proceso de pensamiento.

Lo anterior conduce a la promoción de la autonomía en el alumno, lo que es posible si el docente reduce su poder y se permite al niño que se desarrolle según sus propias características y niveles de desarrollo, de esa manera podrá construir sus construyan su propio conocimiento; por tanto, se le debe estimular a actuar y a respetar sus propias convicciones, pareceres, puntos de vista y escogencias.

En esto se resalta la importancia de las situaciones de aprendizaje para que los niños evolucionen con respecto al dibujo, en lo que está la necesidad de propiciar entre ellos el intercambio y la coordinación de ideas, los cuales favorecen el desarrollo integral del educando. Por eso, cuando deben intercambiar puntos de vista con los demás compañeros aprenden unos de otros y avanzan en su desarrollo cognitivo, para poder pensar por sí mismos con sentido crítico.

Igualmente, es de importancia la interrelación social en pequeños grupos de trabajo cuando se dibuja, porque ello incentiva el proceso de pensamiento, al dar oportunidad a plantear sus respuestas, a confrontarlas, a intercambiar opiniones; por cuanto, si los integrantes de un grupo discuten y se plantean ideas, sin ninguna interferencia del docente, podrán razonar y evolucionar en las etapas de construcción del dibujo.

De esta manera, aprenden a trabajar juntos, a respetar las ideas de los demás, a acogerse a la opinión de la mayoría y a ayudarse mutuamente, en un aprendizaje recíproco y de ayuda mutua, pues así son activos, no sólo físicamente sino mental y emocionalmente; por lo que el docente debe procurar que los alumnos observen, que sean curiosos, definan situaciones y hechos, descifren sus problemas, tomen iniciativas, sean críticos, relacionen las cosas y tengan confianza en sí mismos y en sus propias habilidades para analizar y resolver problemas.

Una situación de aprendizaje podría ser la realización de un mural en la escuela con la participación de estudiantes de todos los grados el cual desde su planificación debe ser realizada por los niños, son ellos quienes deben decidir el tema de la elaboración pictórica, la distribución espacial, los materiales, colores y pinturas a utilizar, lo que hará cada estudiante o grupo de niños, de acuerdo con lo que ellos hayan decidido. Esto les va a permitir evolucionar en la construcción del dibujo infantil, pues unos aprenderán de los otros, en un trabajo de aprendizaje cooperativo.

EL DIBUJO ESPONTÁNEO EXPRESA LO QUE EL NIÑO SIENTE, PIENSA Y VIVE

El dibujo infantil como expresión que traduce el pensamiento del niño y le permite representar cómo es su mundo, cómo lo siente, cuál es su realidad, por cuanto de acuerdo con Piaget (1970), la representación es la interiorización del mundo exterior; el investigador, afirma la necesidad de estimularlo en la escuela primaria.

Esto es muy importante cuando se trata de estudiantes que proceden de comunidades que están en desventaja social, como es el caso de muchos que cursan estudios en las escuelas públicas, porque la situación actual del país ha ocasionado muchos problemas de índole socioeconómico y cultural, que repercuten en la formación integral que debe propiciarse en la educación primaria.

Por tanto, le corresponde a la escuela servir, de alguna manera, de paliativo de lo antes señalado, para que los niños puedan vivir su vida de infantes; de ahí la necesidad de propiciar experiencias de vida que nutran su vida, que los haga sentir felices, con entusiasmo por aprender y estar en la escuela.

Por ello, el docente debe planificar con los niños actividades placenteras, interesantes y que los ayude a construir sus conocimientos; en

este sentido, son múltiples las experiencias que se pueden realizar, por ejemplo, paseos y visitas a lugares de interés, las cuales pueden efectuarse dentro de la misma comunidad o a sitios cercanos.

Una de ellas, por ejemplo, podría ser visitar otra escuela situada en la misma localidad, bien sea del mismo nivel de Educación Primaria o de educación media, pues llama la atención que aun cuando estén cercanas, muchos de los estudiantes jamás han visitado ese plantel.

Eso va a generar muchos conocimientos y actividades que podrán emprenderse a partir de ello, la primera, parte de la planificación de la visita, los requerimientos indispensables para su realización, como son los permisos, autorizaciones, acompañantes, normas a cumplir, entre otros. Luego los asuntos de interés que los niños indiquen, deben indagar, la manera de hacerlo, las interacciones que se van a producir en la visita. Para esto es importante que el docente y una comisión de alumnos visite previamente el lugar, para poder con los directivos acordar algunas actividades para la recepción de los estudiantes.

Lo anterior es un caso importante, pues habrá muchos otros lugares que pueden ser visitados, como parques, plazas, iglesias, comercios, posadas, parajes, centros de salud, la casa de un vecino, la radio comunal, por nombrar algunos, que pueden ser visitados y obtener de ellos experiencias enriquecedoras que luego los estudiantes pueden dibujar sobre ellas y activar sus funciones de pensamiento, pues se hace necesario que esta valiosa manifestación pictórica sirva para aprender, pues dejar que el niño dibuje en forma espontánea es darle oportunidad para que potencie las funciones de su pensamiento, que en el caso del ejemplo anterior lo hace desde el mismo momento cuando se selecciona el lugar a visitar.

Ante la situación expuesta, un ejemplo pudiese ser que dentro de la institución se podrán presentar oportunidades para que los estudiantes expresen sus vivencias a través del dibujo. Por ejemplo, organizar festividades, cumpleaños, gimkanas, eventos deportivos, excursiones,

exposiciones de sus trabajos, entre otros. También, solucionar alguna situación que necesite atención en la escuela, por ejemplo, el deterioro de los espacios externos, áreas verdes, campo deportivo, reparación de algunos materiales y recursos.

En definitiva, propiciar múltiples situaciones de aprendizaje, que pueden ofrecerse para que el niño las vivencie e incentive su dibujo espontáneo, para lo cual debe pensar, por sí mismo, sin que el docente piense por él o le imponga temas para dibujar.

LAS ACCIONES PEDAGÓGICAS DEBEN INCENTIVAR LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES POR MEDIO DEL DIBUJO ESPONTÁNEO

En la época actual se tiene que la inteligencia no es un don de pocas personas, que se podía medir; se consideraba que unos la poseían en un nivel alto, otros no tan alto y algunos en muy poco nivel; por el contrario, hoy existen comprobaciones realizadas, entre otros, por Gardner (2003), sobre la inteligencia como algo desarrollable en cada persona, de acuerdo con sus potencialidades personales.

Por ello, es necesario que el docente realice acciones pedagógicas para que los niños desarrollen sus inteligencias lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, intrapersonal, intrapersonal, naturalista y corporal-kinestésica.

A continuación, se presentan ejemplos de acciones pedagógicas que incentivan las inteligencias múltiples por medio del dibujo espontáneo, las cuales pueden ser, con las adecuaciones necesarias, de acuerdo con las características y edades de los niños de todos los grados de Educación Primaria puedan realizarlas, pues cada uno dibujará y actuará según sus niveles de pensamiento y procesos cognitivos.

Inteligencia lógico matemática:

La inteligencia lógico matemática, de acuerdo con los estudios de Gardner (2008); puede ser desarrollada. Por lo que el investigador, afirma que el dibujo cuando es espontáneo conduce a su desarrollo, pues los niños para dibujar de manera espontánea, realizarán agrupamientos y clasificaciones de los materiales que van a utilizar, algunos los organizarán sus creyones o pinturas de acuerdo con el color o los matices que van a aplicar, otros los acomodarán según el momento cuando los van a requerir; con ello están haciendo comparaciones, estableciendo semejanzas y diferencias, que son operaciones de la clasificación y de la seriación, cuando en la primera agrupan en atención a las semejanzas y separan por las diferencias; en la segunda, cuando establecen relaciones comparativas entre los elementos de un conjunto y ordenarlos según sus diferencias, en forma creciente o decreciente.

Igualmente, como síntesis de la clasificación y la seriación realizan actividades referidas al número, pues éste es la clase formada por todos los conjuntos que tienen la misma propiedad numérica y que ocupa un rango en una serie que ha sido considerada también a partir propiedad numérica; por eso cuando por ejemplo, hacen conteos de lo que disponen para dibujar, están construyendo su noción de número.

De esta manera están desarrollando su inteligencia lógico matemática, pues con el dibujo espontáneo, pueden establecer las propiedades de los objetos y los sujetos, captar semejanzas y diferencias para elaborar relaciones significativas, realizar ordenamientos lógicos y establecer correspondencias.

Una actividad que sirve de ejemplo a lo anterior es cuando se coloca el material al alcance de los niños, ellos se los reparten; en esto es corriente ver que agrupan los creyones por color, los comparan por tamaño, los cuentan, antes de empezar a dibujar

Inteligencia Lingüística

En los estudios de Gardner (2008), se afirma que la inteligencia lingüística es desarrollable, por lo que en aseveración del investigador, se plantea que ello es posible a través del dibujo espontáneo; por cuanto, con ello están enriqueciendo su capacidad lingüística a través de verbalizaciones e imágenes; muchas veces se puede observar a los niños colocando palabras a sus dibujos, lo cual es completamente aceptable, pues sienten el deseo de expresar con escrituras lo que han plasmado.

En sus dibujos, los niños traducen vivencias y luego pueden realizar acciones de describir, narrar, observar, comparar, relatar, valorar, sacar conclusiones y resumir lo realizado, ello, los ayuda en su expresión verbal, también a valorar su trabajo y a pensar sobre lo efectuado.

En lo que respecta al dibujo, el estudiante por medio de su creación, utiliza el lenguaje gráfico, a través del cual manifiesta intereses, gustos, necesidades y requerimientos, expresando con claridad lo que desean, sin recurrir a otro medio como el disgusto, la apatía, o la introversión. Igualmente, pueden memorizar algunas palabras nuevas importantes para su aprendizaje.

Por ello, el docente debe estimular por medio del dibujo, la inteligencia lingüística en los niños; lo hará con la proposición de diferentes situaciones de aprendizaje, por ejemplo, solicitar que hablen de lo que dibujaron, por qué lo hicieron, cómo y qué utilizaron; permitir que entre ellos intercambien opiniones, o que establezcan una comunicación consigo mismo y verbalicen lo que realizan; es decir, cuando el niño dibuja usa ambos hemisferios cerebrales al pensar y hacer uso de la palabra gráfica traducida en su lenguaje interno.

Inteligencia Espacial

La inteligencia espacial, según la explicación de Gardner (2004), es la que facilita el uso de los sistemas simbólicos para transformar las

percepciones que se hayan obtenido. De ahí que la imagen visual en el niño es la significación de su mundo. Por lo que con el dibujo espontáneo, los estudiantes hacen uso de su habilidad con las imágenes, tanto las que surgen de su pensamiento, como las que visualizan en el mundo exterior circundante, de esta manera transforman sus percepciones, imaginan movimientos y desplazamientos internos que se dan entre las partes de una distribución espacial; con ello pueden recrear situaciones de la experiencia visual y observar direcciones, tanto en el espacio concreto, como en el abstracto.

En tal sentido, el docente debe desarrollar acciones pedagógicas para incentivar la inteligencia espacial en los estudiantes, a través del dibujo, porque así los ayuda a tener una buena percepción espacial, para que imaginen, manejen y resuelvan problemas de manera acertada, diferencien formas y objetos vistos desde diferentes ángulos y se sitúen en el mundo visual para poder hacer transformaciones sobre las percepciones, demostrando su sensibilidad en aspectos referidos a forma, color, tamaño, línea, figura, espacio y sus relaciones.

En sus dibujos los alumnos exploran, cuando usan materiales de dibujo son flexibles e inventivos, emplean líneas y formas para generar figuras muy diversas en sus trabajos. Por tanto, el docente debe dejarlos dibujar espontáneamente y presentar estrategias que conduzcan a ello, como por ejemplo, hacer en equipo un póster o un mural, crear un álbum de arte, variar, utilizar pinturas al agua o al óleo, por nombrar algunas.

En fin, es relevante que el docente de oportunidad al alumnos de realizar dibujos espontáneos porque con ellos desarrolla su inteligencia espacial, pues ejercitan su inteligencia visual al organizar en un espacio dado la imagen, plasmar lo que ha retenido su memoria visual, por eso es necesario que el docente proporcionar oportunidades innovadoras para que los niños dibujen de manera espontánea las imágenes visuales que perciben del exterior y que a través de su creación pictórica las van a realizar.

Inteligencia Musical

La inteligencia musical es considerada por Gardner (2004), como la habilidad para pensar en términos de sonidos, ritmos y melodías y para entender, apreciar y dar opiniones acerca de la música; por lo que es importante que se incentive en la escuela primaria, lo que puede hacerse a través del dibujo espontáneo.

En este trabajo ya se ha expresado, que la música tiene impacto en el estado del cerebro humano; incluso cuando el niño está en el vientre materno y aún no ha nacido. De ahí la importancia de estimular la inteligencia musical para que los estudiantes sean capaces de cantar, entonar, tocar instrumentos, escuchar y responder a la música; así como memorizar canciones, recordar melodías, ritmos y mantener el tiempo en una pieza musical; y música en cuando dibujen lo harán con ritmo, con armonía en los colores.

Es conveniente que el docente cree un ambiente propicio para escuchar música; luego, conversar con los niños sobre lo que piensa cuando escucha música, los colores e imágenes que le vienen a la memoria y los sentimientos que en ellos produce.

También es conveniente colocar fondo musical cuando los estudiantes dibujan, por lo que hay que seleccionarla muy bien, para no producir un efecto contrario al deseado, como es el de desarrollar la conciencia musical con melodías de diferentes tipos de ritmo, tono y timbre, de esta manera podrán apreciar cómo se transmiten sentimientos y emociones, igualmente, puede el docente invitar a los estudiantes a dibujar su reacción ante la música escuchada.

En consecuencia, es importante que el docente propicie con el dibujo espontáneo el desarrollo de la inteligencia musical, desarrollada a la par de las otras inteligencias, por lo que en ello se pone de manifiesto el papel relevante de esta inteligencia, que debe también, poseerla el docente de

Primaria.

Inteligencia Interpersonal

La inteligencia interpersonal es estudiada por Gardner (2003), como la de las relaciones, es una inteligencia de tipo social, que permite entender a los otros seres. Por eso, el investigador sostiene la importancia de incentivarla durante su escolaridad para poder ser capaz de establecer con sus compañeros acuerdos razonados y desarrollar valores como el amor, la libertad, el respeto, la solidaridad, la empatía, y la amistad, compartir con los otros todo lo bueno que hay en sí, dar y aceptar cariño, realizar proyectos para el bien común y contribuir en el crecimiento personal de todos.

Una oportunidad para lo anterior la ofrece el dibujo, pues con actividades de elaboraciones pictóricas, los niños comparten ideas y sentimientos, se ayudan unos a otros, se prestan materiales, opinan sobre los dibujos sin descalificar, manifiestan sentimientos y emociones.

Es por tales razones, que el docente de Educación Primaria, ante el dibujo realizado por los estudiantes asuma una actitud de empatía y que a su vez los conduzca a ser empáticos, de esta manera los ayuda a mantener entre ellos relaciones afectivas, colaborar y solicitar ayuda, apoyar a los compañeros, entender sus estados de ánimo, sus emociones para fomentar una relación armónica y de mutua comprensión.

Muchas veces, el dibujo infantil, traduce el estado de ánimo del estudiante; ante esta situación se hace necesario que indague lo que le sucede, por qué está de determinado ánimo, ante lo cual deberá asumir un comportamiento comprensivo y ofrecer apoyo, sin intentar ni obligarlo a dibujar, sino proponerle dejar la actividad para otra ocasión.

De tal manera, es importante que el docente en su acción pedagógica potencie el pensamiento infantil con el dibujo espontáneo y en ello fomente en los niños la inteligencia interpersonal, con lo cual está propiciando el compañerismo, la sana convivencia en el ambiente escolar, pues el

compañerismo refuerza con las relaciones interpersonales desarrolladas en un escenario estimulante, agradable y de seguridad, con ello se facilita el comportamiento y las actitudes de los estudiantes, en un esfuerzo compartido por lograr valores y objetivos comunes, tan necesarios en esta época de conflictos y separaciones.

Una situación referida a la inteligencia interpersonal, podría ser organizar grupos al azar, por ejemplo, colocar en una bolsa papeles numerados del 1 al 5 si se van a conformar cinco grupos, habrá tantos distribuidos equitativamente, como alumnos estén en el aula; de esta manera cada niño saca un papel con el número que indica a qué grupo pertenece; luego cada grupo deberá realizar en el espacio exterior una actividad pictórica colectiva, para ello deberán llevar sus tabletas de pintura y los demás materiales que requieran, lo cual se decidirá entre los integrantes del equipo. Esto permitirá compartir, intercambiar idea, relacionarse en una interacción armónica personal con sus compañeros

www.bdigital.ula.ve

Inteligencia Intrapersonal

La inteligencia intrapersonal, junto con la interpersonal, es considerada por Goleman (2002), como una capacidad social, relacionada con las emociones, lo que permite a la persona su propio entendimiento y su dominio personal. Es decir, facilita en la persona la construcción de una percepción referida a sí; por ello, el investigador insta a los docentes para que desarrollen en los niños desarrollan esta inteligencia y puedan llegar a conocerse a sí mismos, detectar sus debilidades y fortalezas, trazarse metas de vida.

De ahí la importancia de que los docentes organicen un ambiente que fortalezca la autoestima de sus estudiantes, así como prever espacios para el trabajo y aprendizaje individual y colectivo, lo que puede hacerse a través del dibujo espontáneo.

Los estudiantes pueden aprender a reflexionar sobre sí mismos, sus

actuaciones, por lo que el docente debe incentivar la realización de actividades, que como el dibujo, propician el uso de la imaginación. Es conveniente que durante las actividades de dibujo, los docentes organicen el trabajo en espacios silenciosos y lugares donde el niño pueda dibujar y reflexionar.

También pueden planificar proyectos en los cuales los estudiantes puedan explorar sus intereses y habilidades; se les debe estimular en de material para hacer un álbum personal, así, los niños de educación primaria, adecuadamente estimulados y en pleno desarrollo, serán capaces de dominar sus impulsos, sus emociones y hasta programarlas.

Es importante considerar que a través del dibujo espontáneo, el niño avanza en su autoconocimiento; es decir, al conocimiento de sí mismo, lo cual es importante porque aprenderá a conocerse desde su emocionalidad, para saber cuáles son sus debilidades y potencialidades y poder fortalecer las primeras y cambiar las segundas, en un diálogo y reflexión consigo mismo.

Es oportuno resaltar que en cuanto al dibujo, se deben organizar espacios en los cuales los niños pongan a funcionar su creatividad, lugares que inviten a la creación pictórica, como por ejemplo, colocarse en contacto con la naturaleza y de manera espontánea dibujar, sin ser dirigidos ni interrumpidos por el docente.

Es necesario comprender que cuando el estudiante está en su proceso creador, reflexiona, habla consigo, desecha formas o imágenes que ha elaborado porque no son de su agrado y no lo satisfacen, pues en su valoración no la consideran de importancia; en fin, es necesario que por medio del dibujo, el docente estimule la inteligencia intrapersonal en los alumnos como una manera de potenciar el pensamiento infantil.

Inteligencia Kinestésico Corporal

La inteligencia kinestésico corporal, también llamada físico

kinestésica,, según Gardner (2004), es la que permite manipular objetos y perfeccionar habilidades de tipo físico. Está vinculada con la posibilidad de utilizar el cuerpo como forma de expresión y comunicación, con ella se pueden realizar movimientos manuales y corporales en forma controlada y específica, en la expresión de ideas y sentimientos, gestos y movimientos corporales.

Por tal razón el investigador asevera que se puede estimular la inteligencia kinestésico corporal por medio del dibujo; para lo cual, el docente debe propiciar el uso de todos los sentidos, así como la gestualidad, el movimiento, la interpretación, la comunicación, la expresión,, pues cuando los niños dibujan comparan, miden, relatan, transfieren, demuestran, desplazan, interactúan, resumen, interpretan, clasifican, entre otras acciones; por ello, es frecuente mirar a un educando cuando dibuja y observar sus movimientos, pues gesticula con expresiones de rechazo o satisfacción por lo que va logrando, hace mediciones con sus propios dedos para comprobar perspectivas, se puede reír con agrado ante su creación, hasta dar golpes rítmicos con su creyón para indicar que ha terminado si obra.

Por esto, cuando el niño dibuja, pone en funcionamiento su sistema muscular, utiliza la mano, pero también puede contraer los músculos de otras partes del cuerpo, porque está tenso, o distenderlos porque está relajado, todo lo cual es importante dentro de su proceso creativo.

Todo lo anterior refuerza la posición de que es importante presentar acciones pedagógicas para incentivar la inteligencia kinestésico corporal por medio del dibujo infantil como potenciador del pensamiento, pues los niños cuando dibujan manejan diversos recursos y materiales, hacen movimientos utilizando pequeños grupos musculares de las manos, con lo que desarrollan su coordinación psicomotriz, en la cual están comprometidas funciones psíquicas y físicas, por ello, es oportuno propiciar este tipo de inteligencia, en los estudiantes

Inteligencia Naturalista

La inteligencia naturalista, en las explicaciones que ofrece Gardner (2004), es utilizada cuando se observa, estudia y aprecia la naturaleza, ella permite admirar la belleza natural, valorar el bien que aporta a la humanidad, asumir una actitud de sostenibilidad para conservar y preservar el ambiente como legado para las futuras generaciones, así como conservar el patrimonio que se ha heredado, desarrollar la curiosidad entre otros aspectos que son importantes dentro del ciclo vital de la persona. Por ello, todo docente, tiene la responsabilidad fomentar valores a sus alumnos.

El investigador señala que la inteligencia naturalista está en función de una sensibilidad hacia las formas naturales y las características de la tierra: las plantas, los animales, las formaciones de las nubes; con ellas, los niños más pequeños disfrutan imaginando y creando ilusiones y figuras, razón por la cual es necesario estimular a los estudiantes para que sean capaces de defender la naturaleza que los rodea y sentirse integrante de ella. Por tanto, es de suma importancia, que el docente estimule en los alumnos este tipo de inteligencia, con actividades enmarcadas en el desarrollo sustentable, como necesidad imperiosa de esta época, en la cual se ha producido un acelerado deterioro y destrucción del ambiente.

Por lo que es importante que para estimular esta inteligencia naturalista con el dibujo espontáneo, el docente invite a los estudiantes a observar la Naturaleza, describir sus componentes y elementos que están en ella y le llaman la atención; de esta manera, cuando esta función del pensamiento es realizada y se internaliza lo observado, los educandos en sus producciones pictóricas, colocarán lo observado y que en ellos dejó impresión emocional, ante lo cual, siente necesidad de exteriorizarla mediante el dibujo que realiza.

En definitiva, se puede afirmar la necesidad de presentar acciones pedagógicas para incentivar las inteligencias múltiples por medio del dibujo espontáneo, por cuanto, cuando el niño dibuja espontáneamente, activa sus

funciones de pensamiento, las cuales son importantes para conocer y aprender. Todo lo anterior lleva al investigador a sostener que el dibujo infantil, cuando es espontáneo, potencia el pensamiento infantil, con lo cual podrá aprender y conocer mejor, pues ejercitará con él las estructuras mentales, flexibilizará sus funciones cognitivas hacia un desarrollo cognitivo más acorde con las etapas que transita en su ciclo vital; pues los niños deben aprender a conocer, a utilizar todo su cerebro cuando aprende y a activar tanto el hemisferio cerebral derecho, como el izquierdo, de esta manera, el dibujo espontáneo, le facilitará el desarrollo de las inteligencias.

Sin embargo, lo expuesto solo será posible, si el docente de Educación Primaria, transforma su acción pedagógica, para dejar atrás las posturas positivistas de una pedagógica tradicional y atreverse a innovar para hacer más significativa su práctica pedagógica; solo así se podrán formar niños críticos y creativos, con pensamiento flexible y autónomos.

Es conveniente señalar que todo este recorrido investigativo, que dio origen a los fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo, se realizó con la intencionalidad de apoyar al docente, quien requiere ayuda para en su acción pedagógica, para que desde una visión actualizada y constructiva pueda potenciar el pensamiento de los alumnos, lo cual es factible por medio del dibujo espontáneo.

En consecuencia, el investigador considera necesario dentro de la formación del docente, abordar un enfoque actualizado, porque las universidades también están apegadas a concepciones positivistas, llenas de verbalismo y pasividad, en las que lo importante es cumplir con un programa, que el profesor desarrolla de manera informativa, con exigencias para que el estudiante demuestre haber memorizado contenidos. Es necesario formar docentes con pensamiento abierto al cambio, capaces de apoyar al estudiante, de compartir con él experiencias y de dejarlo que piense por sus propios medios y no que repita el pensamiento de quien le enseña.

Por tanto, se revela importante que haber podido generar una aproximación teórica acerca de la formación del docente que permita una acción pedagógica ante la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo, pues con ello, se podrán producir cambios significativos que mejoren la práctica pedagógica del maestro de Educación Primaria.

REFLEXIONES FINALES

El estudio se considera como un aporte a una temática de notable interés en la formación de los niños y las niñas, pues asume una tarea esencial en lo pedagógico para su formación como es dibujar y activar el pensamiento infantil, en un contexto donde se da prioridad a la memorización, como la manifestación del aprendizaje.

Por tanto, el hecho de acudir a docentes que laboran en la educación primaria, es reconoce su condición de actores de fundamental importancia en la elaboración de conocimientos sobre la acción pedagógica para educar en un periodo tan interesante como es la edad de seis a doce años, donde es imprescindible valorar el desarrollo de los procesos analíticos y reflexivos en los estudiantes.

Es de esta forma, como al plantear la problemática que caracteriza al citado subsistema educativo y, en especial, la acción pedagógica realizada, se ha pretendido acudir a los investigadores de este campo del conocimiento, con el propósito de elaborar realizar una aproximación teórica, acorde con la transformación del objeto de estudio.

Eso fue determinante en dirección el método para interrogar a los docentes de Educación Primaria consultados, sobre la acción pedagógica realizada cuando utilizan didácticamente el dibujo infantil. De allí el reconocimiento a los docentes participantes en la investigación, pues ellos , han facilitado sus puntos de vista sobre la puesta en práctica del dibujo

espontáneo y potenciar las funciones de pensamiento, que los niños y las niñas deben desarrollar para poder aprender y conocer.

Por ello, se pudo apreciar que las concepciones de los docentes con respecto a la estimulación del pensamiento infantil mediante el dibujo espontáneo, son en su mayoría de corte tradicional, en la que el docente dirige y el estudiante cumple con las instrucciones dadas. Sin embargo, es interesante apreciar que ellos dan importancia al dibujo infantil, aunque en su acción pedagógica, no lo incluyan para su realización espontánea por parte de los niños

También se desprende del análisis e interpretación de lo encontrado que los docentes que participaron como actores de este estudio, tiene en su imaginario social con respecto al dibujo, que éste debe enseñarse, para que los niños se desarrollen y aprendan a dibujar de acuerdo con patrones previamente establecidos, por lo que uso didáctico del dibujo espontáneo, está en esa dirección, lo que conduce a deducir que el concepto de dibujo espontáneo se puede calificar de desvirtuado, en los espacios escolares y en la formación docente, en Venezuela

Por eso, es recomendable una revisión reflexiva y profunda de los diferentes pensum en las carreras de educación ofrecidas en el país, pues difícilmente los docentes pueden aplicar postulados y teorías que no conocen, bien porque no les fueron dadas durante su formación profesional, o porque se dio la información teórica y no se enseñó a integrar ese conocimiento en su práctica pedagógica.

Eso hace necesaria la formación de un docente con actitud reflexiva para el desempeño de una función más activo y protagónica, cuando se pretende superar el privilegio de la memorización por el pensamiento abierto al diálogo y la discusión. De allí la necesidad de reivindicar en la formulación de propuestas curriculares, como en las discusiones pedagógicas programadas en las escuelas, el desarrollo de una dialogicidad para establecer acciones pedagógicas, con propósito de cambio y transformación.

En lo referente al dibujo, se destaca en los docentes, que hay un afán porque los niños dibujen tal y como los maestros creen que debe ser, sujeto a patrones, para lo cual hay que dar instrucciones y enseñar a realizarlo, en atención a las líneas, color, matices, composición, ritmo y demás elementos pictóricos. Es decir, se repite el esquema utilizado durante la formación escolar de los docentes que hoy administran las aulas de clases, ignorando los avances que ofrecen las diferentes teorías, producto de investigaciones que están dirigidas a elevar los procesos cognitivos que se ejercitan en el quehacer diario del aula de clase.

Razón por la cual, la acción pedagógica con respecto al dibujo infantil para potenciar las funciones del pensamiento, es débil y siempre con la tendencia a lo tradicional y al verbalismo, para lograr la elaboración de dibujos que se parezcan a lo indicado por el docente, quien ofrece dar instrucciones de lo que se debe dibujar, sin apreciar la importancia de la no directividad, ni la intervención para no interrumpir el acto creador del estudiante, por eso hay prácticas erradas, en las cuales se coloca a los educandos en condición de oyentes, repetidores, en actitud de pasividad para reproducir lo indicado.

En consecuencia, es evidente que en lo referente al pensamiento infantil, exista mucha confusión en los docentes consultados; pues en sus expresiones hay divagaciones con respecto a las funciones de pensamiento. Se trata de una manifestación de una acción pedagógica tradicional, que tiene al docente como protagonista de la práctica pedagógica, pues es quien enseña lo que considera conveniente que se aprenda y lo hace dirigiendo, dando instrucciones, sin tomar en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos.

Igualmente, no se le da importancia a los procesos cognitivos básicos y superiores; como son los procesos de observación, memorización, definición, análisis, capacidad de síntesis, comparación, clasificación e

inferencia, en el caso de los primeros; y, toma de decisiones, creatividad y resolución de problemas, en los segundos.

Lo anterior es preocupante, porque mientras los docentes no comprendan el proceso a través del cual el niño se desarrolla, conoce y aprende, no podrán respetar la evolución natural por la cual todo infante transita, con ello se podrán producir alteraciones y vulnerar el proceso, con exigencias que el educando no podrá satisfacer, porque aún no está en condiciones de hacerlo.

Además, se destaca en los docentes participantes en el estudio, en cuanto al dibujo infantil, la apreciación es que no es una actividad usual en los estudiantes de Educación Primaria atendidos por este personal. Es evidente que hay confusión en cuanto a lo importante que es dejar al niño que dibuje de manera espontánea y sobre lo que desee hacer, para lo cual hay que disponer de materiales y recursos para que él mismo los seleccione; por ello, es conveniente que a los docentes se les ofrezcan orientaciones sobre este aspecto, de manera que puedan comprender la importancia que tiene para su aprendizaje y desarrollo, el dibujo espontáneo para potenciar las funciones de pensamiento.

Sobre tales consideraciones es importante que el docente de Educación Primaria oriente su práctica pedagógica hacia el pensar, aprender y conocer en los estudiantes, dentro de lo que se destaca la incentivación del pensamiento infantil a través del dibujo espontáneo, pues cuando el niño dibuja de manera franca y sincera, activa sus funciones de pensamiento y con ello desarrolla también, sus inteligencias múltiples. Por ello se invita al docente que en su acción pedagógica propicie el dibujo infantil, pues ello le va ayudar a potenciar su pensamiento y hacer de la escuela un lugar para aprender, conocer, saber y disfrutar de lo aprendido.

En consecuencia, el investigador considera importante la realización de investigaciones sobre el tema del dibujo infantil, porque se requiere que los docentes comprendan que su labor no es enseñar a dibujar, para eso

están los especialistas que trabajarán con los niños que demuestren aptitudes hacia lo pictórico o los profesores de Educación Media responsables de administrar asignaturas con ese fin. Pero en Educación Primaria, lo destacable es que el educando desarrolle sus competencias cognitivas hacia el pensar y aprender, porque así se coloca en condiciones de apropiarse del conocimiento, lo cual puede ser desarrollado por medio del dibujo espontáneo.

Otro aspecto que debe ser objeto de indagación es lo relacionado con la formación del docente, para apreciar qué aprende en la universidad, qué recurso humano se está formando en los centros superiores de formación docente, para que sobre esa base, presentar propuestas que eleven la calidad formativa del maestro de Educación Primaria, porque muchas veces se hacen exigencias que no están en consonancia con lo que les enseña la universidad.

Es así que el investigador, se propone mejorar la situación encontrada, a través de los fundamentos teóricos y metodológicos para la orientación de la acción pedagógica del docente en la potenciación del pensamiento infantil con el dibujo espontáneo, los cuales se ofrecen como un aporte, para que los maestros de Educación Primaria, permitan al niño ser más autónomo cuando dibujan, sin tener que darle instrucciones de cómo hacerlo, porque el dibujo espontáneo debe surgir de ellos y no de lo que el adulto desea.

Al respecto, también el investigador recomienda desarrollar estudios a nivel doctoral en lo referido a la acción pedagógica que se desarrolla en la educación primaria, en lo referido a la acción pedagógica realizada en las escuelas normales; indagar con historias de vida, las concepciones de educadores reconocidos por su capacidad pedagógica innovadora; Asimismo, considerar opciones pedagógicas para potenciar el pensamiento infantil y el mejoramiento pedagógico de la práctica escolar, entre otros aspectos.

REFERENCIAS

- Alberca, F. (2011). *Todos los niños pueden ser Einstein*. España: El Toromítico
- Armstrong, G (1994). *Las Inteligencias Múltiples en el Aula*. Buenos Aires: Manantial
- Arias, F. (2006). *Metas y Errores en la elaboración de Tesis de Investigación*. Caracas. Episteme
- Armas R. (2004). *El ambiente para el aprendizaje significativo*. Caracas: CUC
- Arnal, J; Del Rincón, D. y Latorre, A. (2001). *Investigación Educativa*. Barcelona: Labor
- Ausubel, D. (1995). *Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo*. Méjico: Trillas.
- Bachelard, G. (1986). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Bandura, A. (2002). *Social cognitive theory in cultural context*. Journal of Applied Psychology: An International Review, 51, 269–290.
- Berrios, O. y Briceño, Y. (2009). *Enfoques epistemológicos que orientan la investigación*. San Cristóbal: ULA
- Bisquerra, R. (2008). *Educación Emocional para la convivencia*. Madrid: Ministerio de Educación Política Social y Deporte
- Blanco, R. (2013). *El Pensamiento Lógico Desde La Perspectiva De Las Neurociencias Cognitivas*. Asturias: Universidad de Oviedo
- Bronfenbrenner, U. (1987) *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós
- Cabezas, C. (2007). *Análisis y características del dibujo infantil*. Jaén: Ittakus
- Calero, M. (2009). *Aprendizaje sin Límites, Constructivismo*. México: Alfaomega

- Campbell, L. (1996). *Inteligencias Múltiples*. Tenerife: Troquel
- Castro, A. (2000). *Las inteligencias múltiples en la escuela*. Argentina: Educuencias
- Chadwick, C. (1984). *Tecnología Educativa – Taller para Facilitadores del Proyecto Familia*. Caracas: ME-OSPP
- Cipulla, M (2011). *El Rol del Docente como Promotor Social en el Contexto de la Integración Escuela-Comunidad en la Escuela Integral Bolivariana “Francisco De Miranda”*. Revista científica digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales [Revista En Línea], Disponible: http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/CUAD_5.pdf. [Consulta 2016, diciembre,20]
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial N°: 5453. (Extraordinaria)*, Marzo 24, 2000. 137
- Cordero, M., Hernández, J., Ortiz, J. (1999) *Introducción a la Investigación*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Csikszentmihalyi M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row
- De Bono, E. (1986). *Aprender a Pensar*. Caracas: ME- OSPP
- Del Pozo, M. (2005). *Una experiencia a compartir*. Cataluña: Altés
- De Novi, E. (1984). *Enfoques Teóricos de los Programas para el Desarrollo de la Inteligencia*. Caracas: ME – OSPP
- Ebbinghaus, D. (2003). *La Inteligencia Emocional*. Trabajo Monográfico. [Documento en línea]. Disponible en <http://www.monografias.com> [Consulta: 2016, Julio, 20).
- Espriu L. (1993). *El Pensamiento Creador en el Niño*. Material mimeografiado. Autor
- Estanga, C. (2010). *Modelo de acción comunitaria que promueva el rol del docente como autor y actor de las transformaciones en las organizaciones educativas*. Barquisimeto: UPEL
- Fernández, O. (2007). *Diccionario de investigación holística*. Caripito. Sypal

- Fernández, A. (2007). *Enfoques psicológicos*. Caracas: Ópalo
- Feuerstein, R. Y Kozulin, A. (2002). *Nuevo enfoque de evaluación dinámica del potencial de aprendizaje*. Revista Iberoamericana de Educación. Congreso para el Talento de la Niñez, Ciudad de México, Junio 2002.
- Feuerstein, R. (2003). *Enriquecimiento instrumental*. Baltimore: Universidad de Baltimore
- Flórez, R. (1999). *Evaluación, Pedagogía y Cognición*. Santafè de Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill
- Fraga J. (2009). *El talento nace en el preescolar*. [Tesis de grado en línea] Universidad Central de Venezuela. Caracas. Disponible en: <http://www.redalyc.org.ao/>. [Consulta: 2016, enero 12].
- Frostig, M. (1980). *Método de evaluación de la percepción visual*. México: El Manual Moderno.
- García, E. (2001). *Mente y cerebro*. Madrid: Síntesis
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós
- Gardner, H. (2003). *La Inteligencia en el Hombre*. España: La Torre.
- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles*. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (2008). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. 3ra. Ed. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. Feldman, D. y Krechevsky, M. (1998). *Proyecto Spectrum*. New York: Teachers College Press
- García (2012) *Inteligencias Múltiples y variables psicoeducativas en estudiantes de Educación Secundaria*. España; Universidad de Alicante
- Goleman, D. (2002). *La Inteligencia Emocional. ¿Por qué es más importante que el cociente intelectual?* México: Trillas
- Gómez, G. (2008). *La pedagogía tradicional en las facultades de Derecho en Colombia* Revista VIA IURIS, núm. 5, julio-diciembre, 2008, pp. 105-

109 Fundación Universitaria Los Libertadores Bogotá, Colombia

- Gomis, N. (2007). *Evaluación de las Inteligencias Múltiples en el Contexto Educativo, a través de Expertos, Maestros y Padres*. Tesis Doctoral: España: Universidad de Alicante
- González, O. (2012), *Educación Intercultural: Un Espacio para la Transformación de la Práctica Pedagógica*. Cumaná: Universidad de Oriente
- Grupo Dextro (2016). *Habilidades Humanas*. [Documento en línea]. Grupo Dextro. Disponible: www.dextro.com.mx. [Consultado: 2016, diciembre, 22].
- Guber, R. (2001). *La Etnografía, Método, Campo y Reflexividad*. Bogotá: Norma
- Habermas, J. (1972). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Heidegger, M. (1994). *Superación de la Metafísica*. España: Universidad de Barcelona
- Herbert. B. (1982). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona Hora D.L.
- Heller, M. (1998). *El arte de enseñar con todo el cerebro* Caracas: Estudio
- Iglesias F (1996) *La Organización de los Espacios en la Educación*. Madrid: Narcea
- Itriago, T. (2002). *El enfoque conductual y su aplicación en las aulas*. Caracas: Miralejos.
- Jensen, E. (2008). *Cerebro y aprendizaje*. Madrid: Nercea
- Kamii. C. (1992). *La autonomía en el niño*. Barcelona: Pablo del Río.
- Largacha, C. Pinzón, A. y León, E. (2016). *La fusión de la gerencia humanista y el aprendizaje organizacional producen organizaciones sostenibles y de excelencia*. [Documento en línea], disponible: <http://www.scielo.org.co/pdf/ean/n78/n78a06.pdf>. [Consulta: 2016, diciembre 30]

- Lamoggia, F. (2012). *Capacitación del Profesorado Venezolano. Experiencia de Consolidación de los Círculos de Acción Docente en la Educación Básica*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Ley Orgánica de Educación (1980). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela* N° 2.635 de fecha 28 de julio de 1980
- Ley Orgánica de Educación. (2009) . *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.929 (Extraordinario), Agosto, 15 2009.
- Lizano P. y Umaña V. (2008). *La Teoría de Las Inteligencias Múltiples en la práctica docente en Educación Preescolar*. [Revista Electrónica en línea]. *Educare*, vol. XII, núm. 1, 135-149. Universidad Nacional. Costa Rica. [Consultado: 2016, diciembre, 22].
- Majluf, Al (1993). *Alegría. Marginalidad, Inteligencia y Rendimiento Escolar*. Lima: Brandon Enterprise S.R.
- Martín, M. (2004). *Niños inteligentes*. España: Palabra
- Martínez M. (1999) *Nueva Ciencia; su desafío, lógica y método*. Méjico. Trillas.
- Martínez M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Primera Edición. Editorial Trillas. México.
- Martínez M. (2007) *El Paradigma Emergente. Hacia una Nueva Teoría de la Racionalidad Científica*. Barcelona, España: Gedisa
- Ministerio de Educación (1996). *Currículo Básico Nacional*. Caracas: DGE BMD
- Ministerio de Educación (1997). *Orientaciones para la implantación del Currículo Básico Nacional*. Caracas: DGE BMD
- Ministerio de Educación y Deporte (2005). *Bases Curriculares*. Caracas: Noriega
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: Noriega
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana

- Packert, M. (2001). *La Investigación Hermenéutica en el Estudio de la Conducta Humana*. Berkeley: Universidad de California
- Piaget (1970). *El método genético en la Psicología del pensamiento*. Psicología de la Educación. Madrid: Morata.
- Piaget (1975). *La Equilibración de las Estructuras Cognitivas*. Madrid: Morata.
- Piaget (1978). *Seis Estudios Psicológicos*. Madrid: Editorial Seix Barral.
- Piaget, J. (1978). *La Construcción de lo Real en el Niño*. Madrid: Seix Barral
- Ponce, A. (2012). *Desarrollo del potencial creativo en la infancia: reflexiones desde el museo como entorno comunicativo* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.uam.es/mikel.asensio> [Consulta: 2017, enero 30]
- Prieto, M. y Ballester, P. (2003). *Las Inteligencias Múltiples*. Madrid: Pirámide
- Pucheta, M. (2003). Noción de ontología presente en Foucault. Universidad Católica de Córdoba. [Documento en línea]. Disponible: http://www.ucc.edu.ar/paginas/filosofia/public_alumnos/FoucaultMatiasPuchetta.pdf [Consulta: 2017, abril 2]
- Reyes, J. *Aprendizaje memorístico versus aprendizaje significativo. ¿Puede resolverlo la educación primaria? La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Pepito Tey".*
- Ríos P. (1999). *Desarrollo del pensamiento como eje transversal*. Revista Educación 181. Caracas
- Rodrigo, I. y Rodrigo, L. (2012). *Creatividad y Educación. España: Universidad de Valladolid*
- Rodríguez G., G.; Gil F., J. y García J., E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, S. L.
- Roger, C. (2000): *El Proceso de Convertirse en Persona*. 3ª. Ed. Buenos Aires. Paidós

- Ruiz, O. (1996). *Perspectivas en la investigación cualitativa*. España: Universidad de Valencia.
- Ruiz, Y. (2007). *Evaluación del Rendimiento Estudiantil*. San Cristóbal, Venezuela: UNET.
- Sainz, A. (2002). *Teorías sobre el arte infantil: Una mirada a la obra de G. H Luquet*. Arte, Individuo y Sociedad. España; Anejo
- Sampieri, J.(2003). *Metodología de la Investigación*. (3a.ed.). México: McGraw- Hill/Interamericana
- Sandin, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw- Hill
- Sanz, L. (2013). *Entre libertad y determinismo. Genes, cerebro y ambiente en la conducta humana*. Madrid: Cristiandad
- Serdoz, E. (2007). *Educación Musical en la Infancia*. Material para las participantes en la Licenciatura en Educación. Caracas: Universidad José María Vargas
- Shannon A. (2013). *La Teoría de Las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza de Español*. Salamanca: Universidad de Salamanca
- Silva, M. (2014). *La construcción del conocimiento en el niño*. Guía para los participantes. San Cristóbal: Educator
- Smith, E. y Kosslyn,S. (2008). *Procesos cognitivos*. Barcelona: Grijalbo
- Soto, V. (2013). *Diseño y Aplicación de un Programa de Creatividad para el Desarrollo Del pensamiento Divergente en el Segundo Ciclo de Educación Infantil*. Madrid: Universidad Complutense
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*, Antioquia: Universidad de Antioquia, Colombia
- Vallejo; J. (2006). *Introducción a la psicopatología y la Psiquiatría España*, : Elsevier
- Vezub, L. (2007). *La formación y el desarrollo profesional docente frente a*

los nuevos desafíos de la escolaridad. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. [Revista en Línea], disponible: <http://www.ugr.es/~npcal/recfpro/rev111ART2.pdf>. Recuperado de <http://www.ciegr.org.ve/aula>. [Consulta: 2016, diciembre 30]

Villalobos, E. (2007). *Didáctica Integrativa y el Proceso de Aprendizaje*. México: Trillas

Villegas, J. (2006). *Filosofía en la investigación*. Caracas: Ópalo

Teixidó, J. (2009). *Aprender a aprender*. Barcelona, España: Xarxa

Toledo, D. (2015). *Diseño, construcción y validación de una escala de medición de la valoración que hace el docente de Educación Primaria del dibujo espontáneo para potenciar las funciones del pensamiento infantil*. Ponencia Presentada en el Congreso de Investigación en Pedagogía. San Cristóbal: ULA

Wertheimer, M. (1959). *Pensamiento Productivo*. Chicago: Universidad de Chicago

www.bdigital.ula.ve

ANEXOS

www.bdigital.ula.ve

[ANEXO A]

[GUIÓN DE ENTREVISTA A LOS INFORMANTES CLAVE]

Guión de Entrevista

Unidades de análisis iniciales	Preguntas
ACCIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cómo se puede estimular el pensamiento infantil a través del dibujo espontáneo? 2. ¿Qué operaciones mentales activa en el niño cuando le propone dibujar de manera espontánea? 3. ¿Por qué la intervención del docente al dar instrucciones sobre el dibujo, coarta la originalidad del alumno? 4. ¿Cuáles acciones pedagógicas realiza para promover el aprendizaje en los niños a través del dibujo? 5. ¿Cuál es su acción pedagógica como promotor social? 6. ¿Cómo considera que debe evaluarse el dibujo infantil? 7. Cuando los niños se disponen a dibujar, ¿Cómo organiza el ambiente de aprendizaje y qué recursos y materiales les ofrece?
PENSAMIENTO INFANTIL	<ol style="list-style-type: none"> 8. ¿Cuál es la importancia de dejar al niño que observe lo que va a plasmar en su dibujo? 9. ¿Qué beneficios le presta al niño tomar sus propias decisiones cuando va a dibujar? 10. ¿Qué importancia tiene dejar que el alumno converse sobre lo que dibujó? 11. Cuando el niño dibuja libremente ¿Cuáles funciones cognitivas básicas pone en funcionamiento? 12. ¿Podría dar ejemplos prácticos sobre las funciones básicas y superiores que el niño puede activar cuando dibuja de manera espontánea?
DIBUJO INFANTIL	<ol style="list-style-type: none"> 13. ¿Por qué el niño dibuja una casa como si estuviera flotando en el aire? 14. ¿Qué importancia tiene que los niños dibujen de manera espontánea? 15. ¿Por qué debe dejar que el niño dibuje sobre sus experiencias? 16. ¿Cuál es la importancia de permitirle al niño que seleccione libremente el tema que va a plasmar en su dibujo? 17. ¿Por qué debe dejar que el niño dibuje lo que desea? 18. ¿Qué significación tiene que el mismo niño seleccione los materiales y recursos que va a utilizar en su dibujo?

[ANEXO B]
[GUIÓN DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE]

GUIÓN DE OBSERVACIÓN

Unidades de análisis iniciales	Aspectos a observar
ACCIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimulación que realiza el docente del pensamiento infantil a través del dibujo espontáneo 2. Funciones de pensamiento que el docente activa en el niño cuando le deja dibujar espontáneamente 3. Operaciones mentales que el docente promueve para el proceso creativo del niño cuando dibuja 4. Intervención del docente cuando el niño dibuja 5. Acciones pedagógicas realizadas por el docente para promover el aprendizaje en los niños a través del dibujo 6. Acción pedagógica del docente como promotor social en la comunidad 7. Evaluación que el docente realiza del dibujo infantil 8. Organización del ambiente de aprendizaje y recursos y materiales que ofrece el docente a los estudiantes para que dibujen de manera espontánea
PENSAMIENTO INFANTIL	<ol style="list-style-type: none"> 9. Estimulación por parte del docente del proceso de observación a través del dibujo espontáneo 10. Incentivación por parte del docente para que el niño tome sus propias decisiones al dibujar 11. Estructuras cerebrales que activa el docente en los niños a través del dibujo espontáneo 12. Funciones cognitivas básicas que activa el docente en su interacción con el niño cuando éste dibuja de manera espontánea 13. Acciones que realiza el docente para estimular las funciones cognitivas básicas y superiores cuando los niños dibujan de manera espontánea
DIBUJO INFANTIL	<ol style="list-style-type: none"> 14. Conocimiento que evidencia el docente sobre las etapas evolutivas del dibujo infantil 15. Ocasiones en las que el docente permite a los estudiantes dibujar espontáneamente 16. Oportunidades que ofrece para que el niño dibuje sobre sus experiencias 17. Admisión del docente para que el niño seleccione libremente el tema que va a plasmar en su dibujo 18. Significación que le otorga el docente de permitir que el mismo niño seleccione los materiales y recursos que va a utilizar en su dibujo