

## ANEXO 2

### FORMULARIO DE LA DESCRIPCIÓN DE LA TESIS DOCTORAL O DEL TRABAJO DE GRADO

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS DOCTORAL O TRABAJO DE GRADO: La Educación Artística: aportes al desarrollo de la argumentación oral de niños de primer grado

SUBTÍTULO, SI LO TIENE: \_\_\_\_\_

#### AUTOR O AUTORES

Apellidos Completos	Nombres Completos
Castillo Pabón	Nathaly Gisela
Posada Silva	Nathalya Andrea

#### DIRECTOR (ES) TESIS DOCTORAL O DEL TRABAJO DE GRADO

Apellidos Completos	Nombres Completos
Tolmos Saponara	Daniel

#### ASESOR (ES) O CODIRECTOR

Apellidos Completos	Nombres Completos
Moncada	Leonor

TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE: \_\_\_\_\_ Licenciada en Pedagogía Infantil \_\_\_\_\_

FACULTAD: \_\_Educación\_\_\_\_\_

PROGRAMA: Carrera \_\_\_ Licenciatura X Especialización \_\_\_ Maestría \_\_\_ Doctorado \_\_\_

NOMBRE DEL PROGRAMA: \_\_\_\_\_ Licenciatura en Pedagogía Infantil \_\_\_\_\_

NOMBRES Y APELLIDOS DEL DIRECTOR DEL PROGRAMA:

\_\_\_\_\_ María Consuelo Amaya Bahamon \_\_\_\_\_

CIUDAD: BOGOTA AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO: 2009 \_\_\_\_\_

NÚMERO DE PÁGINAS 124 \_\_\_\_\_

**TIPO DE ILUSTRACIONES:**

- |   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ilustraciones  | <input type="checkbox"/> Planos      |
| <input type="checkbox"/> Mapas  | <input type="checkbox"/> Láminas     |
| <input type="checkbox"/> Retratos   | <input type="checkbox"/> Fotografías |
| <input type="checkbox"/> Tablas, gráficos y diagramas <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/>  |

**SOFTWARE** requerido y/o especializado para la lectura del documento \_\_\_\_\_

**MATERIAL ANEXO** (Video, audio, multimedia o producción electrónica):

Duración del audiovisual: \_\_\_\_\_ minutos.

Número de casetes de vídeo: \_\_\_\_\_ Formato: VHS \_\_\_\_ Beta Max \_\_\_\_ 3/4 \_\_\_\_ Beta Cam \_\_\_\_ Mini DV \_\_\_\_  
DV Cam \_\_\_\_ DVC Pro \_\_\_\_ Vídeo 8 \_\_\_\_ Hi 8 \_\_\_\_

Otro. Cual? \_\_\_\_\_

Sistema: Americano NTSC \_\_\_\_\_ Europeo PAL \_\_\_\_\_ SECAM \_\_\_\_\_

**Número de casetes de audio:** \_\_\_\_\_

**Número de archivos dentro del CD** (En caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado):  
\_\_\_\_\_

**PREMIO O DISTINCIÓN** (En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial):  
\_\_\_\_\_

**DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:** Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. (En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Unidad de Procesos Técnicos de la Biblioteca General en el correo [biblioteca@javeriana.edu.co](mailto:biblioteca@javeriana.edu.co), donde se les orientará).

**ESPAÑOL**

- Oralidad

-Didáctica, configuración didáctica y  
secuencia didáctica

-Educación artística

**INGLÉS**

-Orality

-Didactic, configuration didactic and sequence didactic

-Art education

**RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS:** (Máximo 250 palabras - 1530 caracteres):

Debido a las diversas observaciones y consiguientes inquietudes surgidas a lo largo de la carrera, en virtud al trabajo realizado en diferentes instituciones educativas de la ciudad. En ellas se ha encontrado que la educación básica desatiende el espíritu de la enseñanza de la educación artística y sus inmensas posibilidades en el desarrollo de la oralidad de los niños. Por todos es sabido que la escuela ha privilegiado los procesos de lectura y escritura (Ruiz, 1997), en detrimento de la oralidad y la escucha.

Es esta la directriz que nos pone de cara a la necesidad e importancia de diseñar e implementar una secuencia didáctica mediante la cual se logre aproximar a los niños(as) de seis años de edad a situaciones discursivas orales de una manera motivadora y significativa, desde la producción, interpretación y contextualización de manifestaciones propias del arte.

Due to the various comments and subsequent concerns raised throughout the race, according to work done in different educational institutions of the city. They found that basic education ignores the spirit of the teaching of arts education and its immense potential to develop the orality of children. Everyone knows that the school has privileged the processes of reading and writing (Ruiz, 1997), to the detriment of oral and listening.

This is the guideline that puts us ahead of the need and importance of designing and implementing a teaching sequence which is achieved by bringing together children (as) to six years of age on oral discourse situations in a motivating and significant from production, interpretation and contextualization of art forms themselves, for that matter, the plastic.



Pontificia Universidad  
**JAVERIANA**  
Bogotá

## **Facultad de Educación**

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Proyecto de investigación

### **LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: APORTES AL DESARROLLO DE LA ARGUMENTACIÓN ORAL DE NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMER GRADO DE ESCOLARIDAD**

#### **Estudiantes**

Nathaly Gisela Castillo Pabón  
Nathalya Andrea Posada Silva

#### **Asesor de proyecto**

Daniel Tolmos Saponara

Bogotá, octubre de 2009



Bogotá, Noviembre 30 de 2009

Señores  
**BIBLIOTECA GENERAL**  
Pontificia Universidad Javeriana  
Ciudad

Estimados señores:

Cordialmente presentamos a ustedes el proyecto de grado **“La educación artística: aportes al desarrollo de la argumentación oral de niños de primer grado”**, realizado por Nathaly Gisela Castillo Pabón y Nathalya Andrea Posada, aprobado por el director de proyecto Daniel Tolmos Saponara y el respectivo jurado, como requisito para obtener el título de Licenciado (a) en Pedagogía Infantil.

Atentamente,

  
**MARIA CONSUELO AMAYA B.**  
Directora Licenciatura

**Artículo 23, resolución N° 13 de 1946:**

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>6</b>
<b>1. EL PROBLEMA</b> .....	<b>10</b>
1.1. ANTECEDENTES. ¿QUÉ HAY? AL OÍDO DE LAS INVESTIGADORAS .....	10
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	12
<b>2. JUSTIFICACIÓN</b> .....	<b>13</b>
2.1. ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ? UN SUEÑO CON ALAS PROPIAS.....	13
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	<b>14</b>
3.1. “BUEN VIENTO Y BUENA MAR”. ÍTACA NOS ESPERA.....	14
OBJETIVO GENERAL .....	14
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	14
<b>4. MARCO DE REFERENCIA</b> .....	<b>15</b>
4.1. ...O EL ENTRAMADO TEÓRICO.....	15
4.2. LA ORALIDAD.....	15
4.3. ENSEÑAR A ARGUMENTAR O EL ARTE DE LA PERSUASIÓN.....	24
4.4. LA ARGUMENTACIÓN ORAL .....	27
4.5. ORALIDAD EN NIÑOS DE SEIS AÑOS .....	29
4.6. DIDÁCTICA, CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS Y SECUENCIA DIDÁCTICA.....	31
4.7. EDUCACIÓN ARTÍSTICA .....	33
4.8. EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA .....	36
4.9. PROBLEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO .....	37
4.10. EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO ÁREA FUNDAMENTAL DEL CURRÍCULO.....	39
4.11. EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL .....	40
<b>5. DISEÑO METODOLÓGICO</b> .....	<b>43</b>
5.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN. LA BITÁCORA: AVENTURA DE LA DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN.....	43
5.2. FASES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO.....	44
5.3. POBLACIÓN .....	44
5.4. MEDICIONES E INSTRUMENTOS .....	45
<b>6. PROYECTO DIDÁCTICO</b> .....	<b>46</b>
6.1. SECUENCIA DIDÁCTICA .....	46
<b>7. ESTRUCTURA DE LAS CLASES Y PRIMEROS RESULTADOS DESCRIPTIVOS</b> .....	<b>52</b>
7.1. EL TEXTO FINAL.....	52
7.2. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS Y PRIMER ANÁLISIS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA .....	61
7.3. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: APORTES AL DESARROLLO DE LA ARGUMENTACIÓN ORAL DE NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMER GRADO DE	

ESCOLARIDAD.....	71
<b>8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>78</b>
<b>9. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>80</b>
<b>10. ANEXOS.....</b>	<b>84</b>

## INTRODUCCIÓN

*Mientras, el cuerpo se concentra en el desciframiento y reproducción de signos escritos, pasará el tiempo de correr, de explorar con sorpresa cada novedad del entorno, de pasar las horas conversando y narrando historias inverosímiles, a través de las cuales se recrea el idioma y se fabrican los sentidos de la vida.*

Francisco Cajiao, *La piel del alma .Cuerpo, educación y cultura*

### **¿Qué nos trae por acá?... las preguntas por el ser y el hacer con el lenguaje oral**

“En el principio era Brahma, con el cual estaba la Palabra y la Palabra es Brahma” (Los Vedas); “en el principio era la Palabra, y la Palabra estaba con Dios y la Palabra era Dios (Evangelio de San Juan)... Con independencia de raza, política, religión, sexo, todos los pueblos invariablemente se han referido simbólicamente a lo que algunos han dado en llamar “sonido cósmico”, eterno y universal, reconocido como verdadera esencia de vida, de conciencia, de sentido; “principio sensible e inteligible”: la palabra.

La palabra y el poder que entraña; unidad entre el *decir* y el *hacer*. Porque al decir algo, estamos haciendo algo. La palabra implica movimiento, pertenencia, predicación, trátase de verbo, sustantivo, adjetivo, respectivamente. Ella tiene la plenipotencia de habitar nos de principio a fin. Nos habilita como seres humanos, pensantes, éticos y políticos. Por eso, somos hechura de palabras. Por medio de ellas construimos un lugar en el mundo; y con ella también construimos las instituciones.

Ubicándonos en un lugar *muy acá* de la historia, siglo XXI, y a propósito de las instituciones, particularmente, las escolares, en los últimos años hemos venido escuchando en nuestro entorno la reiterada queja de la carencia de lo oral en los niños y niñas y el poco manejo del lenguaje en general; es más, hemos venido enfrentándonos al angustioso cuestionamiento acerca de las razones de este fenómeno, lo que muy a nuestro pesar, pero con un gran sentido de realidad, podríamos denominar "nuestro fracaso" como docentes, en la formación oral, lectora y escritora.

A pesar de que en los marcos teóricos de los programas del currículo de algunas instituciones escolares, y acorde con las propuestas del Ministerio de Educación, en el área de español y literatura "se recupera la importancia de darle a la enseñanza de la lengua escrita un enfoque comunicativo y próximo a los procesos de construcción del niño", en la práctica se conservan las técnicas, las estrategias y actividades pedagógicas derivadas de los métodos tradicionales, centrando la lectura y escritura en la decodificación y codificación de sonidos, descuidando, de

esta manera, sus aspectos comprensivos y comunicativos y, lo más lamentable, ignorando su sentido y su función social y cultural.

Lo anterior, con el agravante que desconocemos que el niño(a) entra en contacto con el lenguaje desde mucho antes de ingresar a la educación formal y llega pleno de expectativas y de ganas de aprender a un espacio que, en primer lugar, no tiene en cuenta su experiencia de vida –léase, saberes previos- y, en segundo lugar, presta más atención a la lectura y escritura dejando a un lado su voz. En coherencia con lo dicho “se sostiene el valor relevante de la escuela en la enseñanza de las Artes como lenguajes artísticos y como posibilidad para todos los alumnos. En muchos casos es la única oportunidad que tienen los niños de conocer los lenguajes artísticos desde el *hacer* –cantar, bailar, actuar, dibujar, filmar, etcétera – y desde la ocasión de disfrutar de las producciones de otros[...]. En este marco se espera que a lo largo de la escolaridad primaria los alumnos hayan tenido variadas oportunidades para:

- producir a partir de los lenguajes artísticos para conocer sus posibilidades expresivas y comunicativas, y los aportes de cada uno en este campo de conocimiento<sup>1</sup>;
- apreciar producciones de diferente tipo y reflexionar sobre su propia producción y las de sus compañeros para ampliar su sensibilidad estética;
- conocer el Arte de su tiempo y del pasado para tener una visión más amplia de su cultura y de diversas manifestaciones de otros tiempos y lugares” (Parra, 2005, 10).

“Cada uno de los lenguajes artísticos tiene distintas características y promueve aprendizajes bien diferenciados. La práctica y el conocimiento de cada uno permite ampliar las posibilidades expresivas y comunicativas de los alumnos, y ofrecen nuevos modos de acceder al universo simbólico”<sup>2</sup>. Son estas razones para buscar con nuestro proyecto el abordaje de la plástica como pretexto para cualificar el lenguaje oral de los niños y niñas como nos lo presenta el currículo de Buenos Aires: “El mundo de la imagen tiene hoy y ha tenido siempre una intensa presencia en la vida humana. La imagen permite representar nuestro mundo interior y nuestra particular experiencia como seres humanos, nos permite ‘hacer visibles’ ideas y emociones, y participar de lo creado por otros seres humanos”<sup>3</sup>.

Cabe anotar que proyectos como este son muy escasos en nuestro país, pues el interés de los investigadores se ha centrado más en la lectura y la escritura que en la oralidad, como puede evidenciarse, por ejemplo, en los estados de arte sobre investigación en educación, publicados por Colciencias (2000). Sin embargo, no sólo son los investigadores; los mismos profesores restan valor a la generación de

---

<sup>2</sup> *Ibíd.*, 17

<sup>3</sup> *Ibíd.*, 35

espacios en los cuales se pueda fomentar la oralidad; para muchos, ésta es mal interpretada, entendiéndose como la simple respuesta que da un estudiante a la pregunta formulada por el maestro. En otros casos, los más comunes, el profesor teme al aula en donde se generen conversaciones y diálogos, y busca espacios en los cuales los estudiantes se mantengan en silencio y sea la voz monocorde del docente la única autorizada para expresar opiniones y conocimiento, siendo relegada la del estudiante al uso exclusivo de las respuestas.

Por las razones expuestas, surgen entonces varias preguntas acerca de cómo favorecer y vigorizar la voz del niño(a) de una manera creativa, motivadora y significativa para él. Este proyecto de investigación se encarga entonces de implementar una Secuencia Didáctica que fusione en su espíritu oralidad y plástica, en la búsqueda de una voz infantil matizada de emociones, sentimientos, vivencias; en otros términos, el atributo rector de la misma es concebir situaciones discursivas orales en torno a la producción, apreciación y contextualización de la plástica, como expresión, de suyo, del Arte.

Con este objetivo como horizonte, la realización del proyecto requirió de un método investigativo de carácter social, de medios y de investigación cualitativa. Así mismo, demandó la elaboración de un marco conceptual que soportara la estructura plena de nuestra investigación; el mismo obra como *caja de resonancia* entre teoría y práctica. Es irrefutable que una prédica sin práctica es “letra muerta” y ésta, precisamente, no es la suerte que deseamos a un esfuerzo abigarrado de tensiones, atenciones, certidumbres e incertidumbres...

Expuestas las razones que originan esta inquietud investigativa, el marco conceptual desarrolla asuntos como: oralidad, argumentación oral, enseñanza de la argumentación oral, desarrollo del lenguaje oral del niño(a) de seis años de edad, didáctica, configuración didáctica, secuencia didáctica, educación artística y expresión plástica y visual, cuestiones que fundamentan y guían el estudio. De igual manera, se toma como referencia a autores muy importantes dentro de este campo, entre ellos: Gardner, Eisner, Agirre, Barco, Barbosa, Ferreiro, Ong, Dolz, para citar algunos.

Previo al marco conceptual, damos sustento al por qué (justificación), al qué buscamos (objetivos) y, posteriormente, acometemos con ahínco la lectura y análisis de la experiencia, a la luz de diferentes categorías propias de esta investigación.

Nos queda por aclarar, entre muchas otras, que este proyecto de investigación nace como *reflexión deliberada*, en primera instancia, para optar al título de Licenciada en Educación Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá; en segunda instancia, ofrecer a un grupo de niños y niñas de primeros grados de escolaridad, una forma placentera de acercarse al complejo mundo de la argumentación oral por medio de la expresión artística, concretamente, la

pintura.

Dejamos abierta al docente y al estudiante – maestro(a) la invitación a seguir reflexionando alrededor de estrategias novedosas que viabilicen la incursión de los niños(as) en edad escolar, al mundo vivaz de los lenguajes.

## 1. EL PROBLEMA

### 1.1. Antecedentes. ¿Qué hay? Al oído de las investigadoras

Hoy, en nuestro país, es muy escasa la investigación alrededor de la enseñanza de la educación artística y los aportes al desarrollo del lenguaje oral de los niños desde esta disciplina. Dos de las razones obedecen a que, de un lado, el interés de la escuela se ha centrado en enseñar las asignaturas por separado; de otro, en el caso de la enseñanza del lenguaje oral, el énfasis se ha puesto en el desarrollo de la lectura y la escritura; en consecuencia, se le ha restado importancia a la escucha y al habla. Frente a este panorama es apremiante el diseño de propuestas didácticas de intervención novedosas y eficaces que consoliden el lugar que deben ocupar las cuatro habilidades lingüísticas, sin privilegio de una sobre otra.

En esta línea, y en relación con el tema de la oralidad y su enseñanza, encontramos un campo investigativo casi desierto, particularmente en el contexto colombiano; así lo demuestran, entre otras fuentes, los Estados del Arte Sobre Investigación en Educación de Colciencias (2000). El rastreo, correspondiente a los últimos diez años, fue realizado por la Biblioteca General de la Pontificia Universidad Javeriana a diversas bases de datos. Entre los hallazgos, relacionamos los siguientes:

- Bases de datos Nacionales: se hicieron consultas en la Biblioteca de la Universidad Nacional de Colombia, Biblioteca de la Universidad San Buenaventura, sede Bogotá; Biblioteca de la Pontificia Universidad Javeriana, Biblioteca Luis Ángel Arango, Biblioteca Universidad Externado de Colombia, y Colciencias.

De la anterior indagación, estos son los resultados:

- **Tesis:** Correa Medina, Dimaté Rodríguez & Martínez Álvarez (1999), *Saber y saberlo demostrar: hacia una didáctica de la argumentación*; Tolmos Saponara & Arias Murillo (2006), *La actividad metaverbal en la enseñanza de la argumentación oral en niños de tercer grado de básica primaria*; Rojas Suárez, Lozada Cedano & Cifuentes Muñoz (2006), *Enseñanza de la oralidad en la educación inicial un estado del arte*; Chamorro Muñoz & Torres Bohórquez (2009), *Reconstrucción de los principios de una didáctica para el desarrollo de la democracia oral escuela Los Puentes Úmbita Boyacá e Institución Educativa Distrital Eduardo Santos*.
- **Libros:** Renkema (1999), *Introducción a los estudios sobre el discurso*; Ferreiro (2002), *Relaciones de independencia entre oralidad y escritura*; Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls (2002), *Las cosas del decir manual de*

*análisis del discurso*; McEntee Sullivan (2004), *Comunicación oral*; Vila i Santasusana (2005), *El discurso oral formal contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*; Barragán, Camps, Claustre Cardona, Ferrer y otros (2005), *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*; Avendaño & Miretti (2006), *El desarrollo de la lengua oral en el aula: Estrategias para enseñar a escuchar y hablar*.

- Bases de datos Internacionales: en este ítem se consultaron la MLA Bibliography, y Dissertation Abstracts (tesis doctorales). Al consultar ambas bases sólo ubicamos el libro de Joaquim Dolz (2000), *Las Actividades Metaverbales en la Enseñanza de los Géneros Escritos y Orales*.

En relación con la oralidad, las investigaciones de Ong (1987), Olson (1995), Schnewly (1999), Dolz (2000) y Ferreiro (2002) fueron nuestro sustento, en tanto parten de una reflexión profunda acerca la escritura y la oralidad, y sus relaciones y sus particularidades. Plantean la necesidad de hacer un mayor énfasis en la enseñanza de la expresión oral.

En cuanto a la enseñanza de la Educación Artística, la indagación pertinente fue realizada en la Biblioteca General de la Pontificia Universidad Javeriana, teniendo como norte los últimos diez años. Grosso modo, relacionamos los textos más relevantes.

Eisner (1999), *Educación la visión artística*; Hernández Belver (2000), *Educación artística y arte infantil*; Efland (2002), *Una historia de la educación del arte tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*; Barco Rodríguez (2003). *Introducción al énfasis en educación artística*; Acha Valdivieso (2004); *Educación artística escolar y profesional*; Lomas (compilador, 2004), *Cambiar la escuela, cambiar la vida lecturas y materiales para la transformación de la educación primaria*; Eisner (2004), *El arte y la creación de la mente el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*; Arañó Gisbert (2005), *La mirada inquieta educación artística y museos*; Agirre Arriaga, Imanol (2005), *Teorías y prácticas en educación artística ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*; Larrañaga Torrentequi (2005), "La Educación artística en los niños"; *Rutas pedagógicas de la educación artística en Bogotá*; Feo Ardila (2008), "La educación artística y su relación con la educación para la paz, en los grados quinto de primaria de los colegios distritales de la Localidad de Bosa de la ciudad de Bogotá" (Tesis de grado obtenido, Pontificia Universidad Javeriana. Inédita).

## 1.2. Formulación del problema

Entremos en materia y planteemos entonces que la problemática que da lugar a esta investigación es la pregunta por las situaciones discursivas orales que rodean la producción, interpretación y contextualización de manifestaciones propias del arte que apunten, a su vez, al desarrollo del lenguaje oral de niños de primer grado de básica primaria. En coherencia con lo planteado, y sin perder de vista la necesidad de materializar esta pregunta de investigación en un contexto en particular, elegimos el Colegio Distrital Juan Francisco Berbeo con miras a realizar allí la investigación, a partir de una secuencia didáctica propuesta por las estudiantes, en primer lugar; en segundo lugar, acogiéndonos al esfuerzo que este colegio viene realizando a propósito de las múltiples inquietudes que han detonado alrededor de la enseñanza del lenguaje oral, y de éste en conexión con la enseñanza de la educación artística, particularmente.

Pues bien, a lo largo de las experiencias como maestras en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil hemos observado que en las prácticas de enseñanza de la educación artística en diversas instituciones de Bogotá se realiza una interpretación inadecuada de lo que ella significa. Sucede, por ejemplo, que los docentes relacionan la educación artística con la decoración, con las manualidades y el aprovechamiento del tiempo libre o, en otros casos, se enfatiza en el aprendizaje de algunas técnicas artísticas, sin que éstas se relacionen con la libre expresión,<sup>4</sup> a partir de la apropiación de los diversos lenguajes del arte. Nada distinto sucede con la enseñanza del lenguaje oral en los niños, puesto que dan por sobrentendido las distintas situaciones discursivas en donde los estudiantes hablan, argumentan, discuten, narran, exponen, entre otras.

En este contexto, nuestra pregunta de investigación queda planteada así: ¿cómo influir, mediante la apreciación, producción e interpretación visual en la cualificación de la argumentación oral de estudiantes de primer grado de básica primaria?

Adelantándonos un poco a la presentación de los resultados de esta investigación, dejamos saber que las prácticas de enseñanza del lenguaje oral, y la relación que existe entre ésta y las artes en el Colegio Distrital Juan Francisco Berbeo, se orientaron hacia un proceso en el cual los niños y las niñas lograran expresar, comunicar, argumentar y narrar sus emociones y sentimientos. En su consecución, se utilizaron diferentes herramientas que obraron como apoyaturas en el desarrollo de la experiencia.

---

<sup>4</sup> En el entendido de que la libre expresión, léase libertad de expresión, posibilita en el ser humano el despliegue de sus habilidades; por tanto, de su talento para percibir, interpretar, nombrar y re-crear el mundo de manera estética y creativa.

## 2. JUSTIFICACIÓN

### 2.1. ¿por qué y para qué? Un sueño con alas propias

El presente trabajo de investigación, como ya lo advertimos, nace de las diversas observaciones y consiguientes inquietudes surgidas a lo largo de la carrera, en virtud al trabajo realizado en diferentes instituciones educativas de la ciudad. En ellas se ha encontrado que la educación básica desatiende el espíritu de la enseñanza de la educación artística y sus inmensas posibilidades en el desarrollo de la oralidad de los niños. Por todos es sabido que la escuela ha privilegiado los procesos de lectura y escritura (Ruiz, 1997), en detrimento de la oralidad y la escucha.

Es esta la directriz que nos pone de cara a la necesidad e importancia de diseñar e implementar una secuencia didáctica mediante la cual se logre aproximar a los niños(as) de seis años de edad a situaciones discursivas orales de una manera motivadora y significativa, desde la producción, interpretación y contextualización de manifestaciones propias del arte, para el caso, las plásticas. Agregamos que la propuesta se dirige especialmente a esta población, pues, generalmente, a esta edad los niños y niñas se encuentran cursando los primeros grados escolares. Es en este tiempo cuando en la mayoría de las escuelas comienzan a enseñarles a “leer”, a “escribir”, y a “hablar” mediante métodos tradicionales: la plana, la repetición de sílabas, el aprendizaje de letras, las frases ideales –“la niña es bonita”, “el sol es amarillo”, “la rosa es roja”-, la memorización de palabras fuera de contexto; en fin, la incursión *formal* al aprendizaje de la lengua materna con una escasa conexión con la realidad que los circunda.

En virtud de lo anterior, esta propuesta de investigación se traza como propósito nodal una nueva forma de acercar e invitar a los niños a incursionar en situaciones discursivas significativas, en donde primen los intereses y las experiencias de ellos, esto es, que logren desplegar sus ideas y sentimientos; propuesta desde donde se les posibilite ser productores, intérpretes y críticos de su propia obra y la de sus pares, en la observación de una actitud ética.

Finalmente, es importante resaltar que este proyecto de investigación se realiza, así mismo, con el fin de cumplir con uno de los requisitos académicos para obtener el título de Licenciada en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Proyecto tan elevado nos llena de orgullo, pues en este empeño va puesto el convencimiento de que con él estamos aportando a la construcción y aplicación de estrategias innovadoras y significativas a la educación local, regional y nacional.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. “Buen viento y buena mar”. Ítaca nos espera**

##### **Objetivo General**

Generar situaciones discursivas orales en torno a la producción, apreciación y contextualización de las artes visuales para que niños de primeros grados de escolaridad desarrollen su capacidad oral.

##### **Objetivos Específicos**

- Aproximarse al nivel de argumentación oral de niños en primeros de escolaridad, respecto de las artes visuales, buscando con ello el entendimiento de sus necesidades en este ámbito.
- Generar una reflexión acerca de cómo la plástica obra como fundamento en la cualificación del lenguaje oral argumentativo de niños y niñas en primeros grados de escolaridad.
- Reflexionar en torno de las bondades que encierran las prácticas de enseñanza de la educación artística en la calidad de los discursos orales argumentativos de los niños en primeros grados de escolaridad.
- Diseñar una secuencia didáctica que aborde la plástica como propuesta que apunte al desarrollo del lenguaje oral argumentativo de niños(as) en primeros grados de escolaridad.

## 4. MARCO DE REFERENCIA

### 4.1. ...O el entramado teórico

Dar estructura a un marco teórico -en el caso de aquellos hombres y mujeres que se arriesgan en el complejo mundo de las teorías- o para el caso de este ejercicio académico, marco de referencia, equivale a una escucha atenta por parte nuestra de quienes han pensado y reflexionado una cuestión en su singularidad. Equivale, además, asumir el riesgo de imbricar nuestra voz, pues no se trata de devolver intacta la cita textual; se trata, más bien, de adentrarse en ella y leer en sus propios códigos, así como lo indica Zuleta (1982) en su texto *Sobre la lectura*, y conciliar en nuestro texto la voz de ambos: ellos y nosotras. Nosotras, para construir historia, es decir, contexto, alrededor de la experiencia que estamos contando.

Dicho lo anterior, en este apartado se presenta un recorrido teórico que fundamenta y guía nuestro trabajo de investigación; oralidad, enseñanza de la argumentación oral, argumentación oral, desarrollo del lenguaje oral del niño(a) de seis años de edad, didáctica, secuencia didáctica, configuración didáctica, educación artística y expresión plástica y visual. Estos conceptos representan los términos claves para la investigación, puesto que nos ayudan a delimitar el objeto de estudio. En cada concepto tratamos de profundizar e identificar su pertinencia en el contexto del proyecto que ahora descansa en sus manos.

### 4.2. La oralidad

*La oralidad es con el otro y no para el otro.  
Contar oralmente es contar con el otro como interlocutor  
y nunca como espectador.  
[...].  
Su ejercicio y desarrollo  
mental comienza realmente cuando se habla para ellos,  
y prosigue con la oralidad cuando se habla con ellos,  
una oralidad que debe ser en plenitud  
a lo largo de toda la existencia humana.*

Francisco Garzón Céspedes<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> *Manifiesto Universal por los Derechos de los Niños a la Oralidad y a los Cuentos*, fue presentado en la Feria del Libro de 2009 por su autor Francisco Garzón Céspedes (Cubano).

El lenguaje oral constituye el modo natural de manifestación verbal. En palabras de Miretti (2001) es “el medio de comunicación humana a través de signos verbales, que se producen mediante un aparato fonador y que se percibe a través del oído”. No obstante, añade, para que esto suceda se hace ineludible todo aquello que rodea a la comunicación, esto es, el entorno verbal y lo que conlleva para la adquisición del código lingüístico. La comunicación oral se constituye, así, en un eje importante de la vida social de cada ser humano, en particular, y un componente esencial de supervivencia para el desarrollo de la vida social de toda comunidad, en general.

La comunicación oral, agrega Miretti<sup>6</sup> rodea la cotidianidad de los seres humanos que alterna entre prácticas discursivas más cotidianas, por tanto, espontáneas e informales –verbigracia, despedidas, agradecimientos, saludos- “y otro tipo de intercambios más elaborados en cuanto a su contenido, más formales y planificados (conferencias, entrevistas, debates)”, concluye.

En esta misma línea, aporta Puyuelo (1998), el lenguaje oral permite al ser humano no solo expresar sentimientos, sino también comprender ideas y adquirir conocimientos; es “una conducta comunicativa, una característica específicamente humana que desempeña importantes funciones a nivel cognitivo, social y de comunicación”, dice. Este proceso, bien lo sabemos, se inicia desde las primeras semanas de nacimiento – miradas, sonrisas, gestos, balbuceos- y continúa con las interpretaciones lingüísticas pronunciadas por los adultos, es decir, la palabra, interpretaciones que se prolongan a lo largo de la vida individual y social:

La toma de la palabra en los niños es la manifestación de algo privado en un espacio público, que sale de él y obtiene consecuencias. En este sentido, los usos de la palabra en el primer ciclo son una prioridad fundamental, la palabra hablada, escrita, dramatizada, imaginada, representada, en fin, múltiples lenguajes constituyen el énfasis de la comunicación en este espacio.<sup>7</sup>

Pese a su carácter efímero, la oralidad facilita una comunicación espontánea, ininterrumpida, constante y eficaz, gracias a la contingencia del cuerpo y sus extensiones: la voz, los gestos, las posturas que siempre nos dirán del otro, de sus emociones, de sus sentimientos. Obra, en la palabra hablada, una especie de *feedback* que ayuda a desambiguar lo obscuro o los sobreentendidos. En esta misma línea, a través del lenguaje articulado (oral), recibimos y transmitimos información de muy diversa naturaleza e influimos sobre las otras personas con las que interactuamos, regulando y orientando su actividad, al tiempo que ellas influyen sobre nosotros y pueden regular y orientar nuestra propia actividad. De ahí que la expresión oral entre a ser tan relevante en la vida de todos los seres

---

<sup>6</sup> *Ibíd.*

<sup>7</sup> *Ibíd.*

humanos, indistintamente de los grupos sociales, culturales, políticos que conformen.

Permítannos realizar el siguiente apunte: parece obvio afirmar que el lenguaje es un fenómeno oral. Sin embargo, el desarrollo de la expresión escrita ha prevalecido sobre la expresión oral sin que exista un trabajo equivalente o, por lo menos, una *razón lógica* que lo explique. Como denuncian sociólogos, lingüistas y formadores (Wirthner, Martin y Perrenoud, 1991) “la enseñanza formal de la lengua oral y de su uso en diferentes situaciones de comunicación ocupa actualmente un lugar limitado. Los medios didácticos y las indicaciones metodológicas son bastante escasos. La formación del profesorado presenta lagunas importantes”.

Con lo dicho, pareciera que aún en la escuela persiste un desconocimiento por lo que la oralidad representó en el surgimiento de la conciencia, y con ella la necesidad de nombrar el mundo y sus objetos; el cuerpo, y sus contingencias, tuvo un *asidero* en la re-presentación, en el pensamiento, en el signo. En fin, que la voz humana se constituyó en vehículo de sentido. Nada más cercano a esto que las palabras de Lomas (1994) cuando afirma que:

la oralidad fue, durante mucho tiempo, el único sistema de expresión de hombres y mujeres, así como de transmisión de conocimientos y tradiciones. Hoy, todavía, hay sociedades que se comunican exclusivamente mediante la lengua oral. Sin embargo, la escritura es el sistema de expresión que mayor prestigio tiene. Como está despojada de una serie de características que provienen del sonido (por ejemplo la entonación, el ritmo, las pausas y otros que forman parte del sistema de la lengua) se interpreta como lo perfecto, y la oralidad como lo imperfecto, problemático y difícil de estudiar.

Lo anterior nos ratifica en lo esencial que resulta la palabra oral en las sociedades, declárense modernas o posmodernas, no obstante ser difícil, imperfecta y problemática. Al fin y al cabo, da identidad al sujeto, construye voz en grupo y es, aunque suene paradójico, afectiva, efectiva y eficaz para la comunicación. La palabra, entonces, la voz, la comunicación tú a tú, fue lo primero que el hombre desarrolló antes de pasar a la escritura. Sin embargo, desde una perspectiva histórica absolutamente comprobable, la narración oral sobrevive a la escritura, se mantiene allí, a su lado, en el pasado, comprobable en el presente y ciertamente como futuro virtual.

En el texto *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*, el escritor Walter Ong (1987) menciona una de las ventajas que tiene la oralidad sobre la escritura: esta última no puede “defenderse” como lo hace la palabra hablada; es decir, la escritura como acción es pasiva. Además, continúa Ong, si bien hoy en día sabemos que la escritura impulsó el desarrollo del pensamiento, se cree que tanto la escritura como el pensamiento, así como las nuevas tecnologías, se pueden

enriquecer aún más con el desarrollo y estructuración de la oralidad, siempre y cuando se le *devuelva* con creces la importancia que tiene.

Respecto de la contribución que Dolz (1997) hace en esta misma vía, se propone explorar el interés de la articulación de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la lengua a nivel de la escuela primaria; así lo expresa:

el diálogo argumentativo oral; la presencia de dos interlocutores «cara a cara» aparece como fundamental para facilitar la toma en consideración del punto de vista del otro. El niño se adapta con mayor facilidad y de manera inmediata a la posición del contrario, mientras que en un monólogo argumentativo oral o escrito debe realizarse un esfuerzo mucho mayor para identificar la finalidad y el destinatario del discurso. Con esto se puede lograr, anticipar globalmente la posición del destinatario, justificar y apoyar su punto de vista con un conjunto de argumentos, rechazar los posibles argumentos contrarios, planificar la sucesión de los argumentos y su articulación y negociar una posición aceptable para todos.

Para Ruiz,<sup>8</sup> por su parte, el diálogo y las conversaciones – léase, charlas- en el aula de clases, desde la educación primaria, son de suprema valía. A propósito, así se refiere Reyes (1960), el gran humanista del siglo XX, en su artículo “El arte de hablar”<sup>9</sup> acerca de la charla: “El saber charlar –ya que en charlas se resuelven todas las instancias del trato humano– no es cosa de poca monta, sino un capítulo fundamental de toda educación verdadera” (324).

Infortunadamente, el acto de charlar ha sido y sigue siendo objeto de censura, por tanto, de castigo en la escuela, y la censura es uno de los factores propiciadores de la inhibición y la resistencia de los niños y jóvenes hacia la escritura. La confianza en la charla y la discusión sobre los textos, en otras palabras, cuando han fortalecido la oralidad o lo que en sociolingüística se ha dado en llamar *competencia comunicativa*, podrán dar el paso dialéctico hacia la escritura, sin que ésta sea impuesta (MEN, 1998).

Y no es coincidencia que el pedagogo bogotano Cajiao Restrepo (1996) entre a interceder por la voz de los niños y niñas en el aula, allí en donde confluye un variopinto repertorio de interpretaciones del mundo y sus fenómenos. “La escuela”, refiere, “debe convertirse en un gran proscenio donde el niño hablando, interactuando desarrolle su capacidad simbólica; jugando construya su propio pensamiento, su propia manera de ver e interpretar el mundo; indagando y preguntando disfrute del asombro al descubrir lo nuevo. Porque su mundo simbólico lo cimienta cuando se da, cuando habla, cuando pregunta, cuando se ubica.” Él es un convencido de que el maestro necesita trabajar más el fenómeno

---

<sup>8</sup> *Op. Cit.*

<sup>9</sup> Publicado inicialmente en su libro *Los trabajos y los días*.

de la oralidad, el habla, “el símbolo que determina la competencia lingüística del niño”. Es más, atender el habla en esos primeros años de escolaridad, significa entender que el niño es un sujeto que habla y que es hablado en un entramado de voces:

Los cuentos[...] le permiten al niño construir los pronombres y entrar en un espacio-temporal donde configura lo masculino y lo femenino. Aquí la ciencia-ficción juega un papel fundamental por ser los niños unos grandes televidentes de las series de dibujos animados. Un profesor que no de cuenta de los “Power rangers”, o de los “Caballeros del Zodiaco” está limitado para hablar con sus alumnos de primaria, porque simplemente no tiene la voz de los niños. Los comics, según trabajos de Eco, constituyen una gran herramienta para el acceso progresivo de los niños al campo de la lingüística simbólica, primero; y, luego, al campo de la escritura.<sup>10</sup>

Muy cercano a lo dicho por Cajiao, Ruiz<sup>11</sup> puntualiza que cuando el niño ya puede hablar se siente en confianza con otras personas, usa el lenguaje para hacerse entender y referirse a sí mismo. Incluso a esta edad temprana “el niño ya relata, explica, argumenta, hipotetiza, predice, pregunta, aclara, opina[....] Claro está, esto lo hace con los rasgos propios del desarrollo lingüístico y experiencial que su entorno le ha permitido en los pocos años de vida que aún tiene. Hasta el fin de la educación primaria deberá dar muchos pasos en su dominio de la lengua oral”, enfatiza el autor.

Permítannos esta breve digresión. Íntimamente ligada al espíritu del habla, está la escucha. Mucho antes de que el niño aprenda a hablar, ha escuchado, por tanto, ha interiorizado palabras, nociones, gestos de sus seres más cercanos. Ha *escuchado* el mundo de los sonidos, pero también ha accedido al silencio reparador y esencial en sus formas más elementales. Una escucha atenta deviene en el entendimiento y respeto por la palabra del otro; a la par, el ejercicio de su propia palabra y toma de postura. De un buen escucha, un buen retórico, y viceversa. En definitiva, habla y escucha se imbrican, se sostienen y completan.

A todo lo dicho hasta aquí se suma lo relevante del contexto sociocultural en el que se desarrollan los niños(as), puesto que el estrato socioeconómico, la cultura, las experiencias personales, entre otras, influyen en el manejo adecuado o no, en la comunicación afortunada o no, del lenguaje oral.<sup>12</sup> De allí que desde el primer ciclo la construcción de una voz en grupo es una prioridad para el desarrollo holístico de cada ser humano, ya que una comunicación afortunada en las

---

<sup>10</sup> *Ibíd.*

<sup>11</sup> *Op. Cit.*

<sup>12</sup> En el entendido que la *adecuación* se refiere a la escogencia de las mejores soluciones lingüísticas para que la comunicación sea, en lo posible, efectiva y eficaz. Además, atiende al qué se dice, por qué, cuándo, cómo, a quién, para citar algunas.

interacciones grupales sirve de pauta para otras relaciones en otros contextos sociales y culturales. Un niño que está en condiciones de expresarse frente a un grupo, con seguridad, de modo pertinente, en función de la situación y los propósitos comunicativos, cuenta con condiciones para actuar de manera activa y ética en la vida social.

En este sentido, la pedagogía y, en especial, la didáctica de la lengua oral, requieren de un cuidado especial y de un trabajo sistemático e intencional, de manera análoga a como se aborda, por ejemplo, la lengua escrita o la lectura, para garantizar las condiciones para la participación en la vida social.

Por lo dicho anteriormente, el presente trabajo de investigación surge de la responsabilidad que tiene la escuela, desde el primer ciclo, en la construcción de la voz del sujeto en el aula, como camino seguro, digámoslo, en la construcción de identidad, autonomía, sentido de pertenencia social y participación en la propuesta de sociedades democráticas. Planteado así, la construcción de una voz en el ámbito escolar implica un trabajo serio, honesto, intencional y con unos objetivos previamente analizados, puesto que el hablar, por ser condición connatural a los seres humanos, en muchos momentos vividos en el aula es una actividad improvisada.

E insistimos en que se trata de un trabajo serio, honesto e intencional, puesto que las planeaciones áulicas nos muestran, en general, que se planea y ejecuta sin tener en cuenta ni las necesidades propias de los niños, niñas y jóvenes que desde muy temprana edad asisten a la escuela; ni las situaciones reales y significativas, extensivas a textos reales de comunicación, por ejemplo. Todo ello con un agravante: en su mayoría, las instituciones educativas no tienen espacios adecuados para la muestra o exposición de las creaciones artísticas de niños y jóvenes.

Por ello nuestro esfuerzo estuvo puesto en el diseño e implementación de una propuesta seria, honesta e intencional que condujera poco a poco por los caminos de la creatividad oral y plástica, no obstante, repetimos una vez más, las limitantes de tiempo y espacio. Consideramos, entonces, que uno de los cuellos de botella está materializado en los enfoques metodológicos, como lo designan algunos; otros, estrategias metodológicas o didácticas. Lo cierto es que una planeación al garete, es decir, carente de intención, sin previo diagnóstico de necesidades, gustos, inclinaciones naturales, habilidades, aptitudes, está condenada al fracaso. Tal vez, esto último se constituyó en la fortaleza, en el puntal de nuestro proyecto de investigación. Hubo un hilo conductor al cual nos aferramos con plena convicción y a él adherimos a los niños y niñas; gustosos aceptaron el reto.

Retomamos el hilo y afirmamos que si bien es cierto en las clases *se habla mucho*, investigaciones llevadas a cabo en el aula (Edwards y Mercer, 1988):

han constatado lo que se ha dado en llamar la “ley de los dos tercios”, según la cual, dos tercios de todo el tiempo en que en una clase se habla, corresponden a la palabra del maestro. [...] lo que queda es un tercio a repartir entre 20 y 25 alumnos. [...] . Si al aspecto cuantitativo le sumamos el cualitativo, nos encontramos con una serie de respuestas, desde los alumnos, a preguntas formuladas por el profesor, que tienen por objeto comprobar la atención de los estudiantes y posibilitar el aprendizaje rotativo. El profesor explica, ordena y organiza la actividad de la clase, decide de qué hay que hablar[...].

Acorde con lo expuesto, se podría pensar que es exigua la construcción de discursos orales, y las consiguientes prácticas, en el aula de clases. Y es precisamente este espacio por antonomasia el apropiado para construir un saber y para “hacer cosas con las palabras”, cosas que indefectiblemente estarán atravesadas por la experiencia individual y colectiva:<sup>13</sup>

en las aulas casi nunca se habla [...] casi nunca se enseña que los textos tienen una textura y una contextura y que es en el uso donde es posible atribuir sentido a lo que decimos cuando al decir hacemos cosas con las palabras [...] de ahí que el cambio en la educación lingüística de la infancia, la adolescencia y la juventud deba comenzar por ponernos de acuerdo en algo tan evidente como que nada es más ajeno a la clase de lengua que el silencio: el habla de las personas debe entrar en las aulas de forma que sea posible [...] recuperar la palabra en la clase de lenguaje. (Lomas, 1994, 15).

Qué equivocados estamos en relación con las conversaciones que circulan en el aula al concebirlas o innecesarias o simple y llanamente una “falta de disciplina”. La insistencia, entonces, debe dirigirse a recuperar la voz de los estudiantes en dos vías: una, construyendo el discurso de los saberes; dos, incorporando el discurso de las distintas disciplinas a los discursos y prácticas cotidianas; en otras palabras, la escuela deberá, desde los inicios de la oralidad, ayudar a fundar un discurso que nos contenga como seres sujetos de discurso, sujetos de saber, sujetos políticos y sujetos éticos.

Pero ¿cómo construir un discurso oral que instale a los niños como seres pensantes, reflexivos, propositivos y éticos? Iniciemos con lo básico: aprender a

---

<sup>13</sup> He aquí la enorme riqueza de la tradición oral: los mitos y leyendas son transmitidos, vía oral, de una generación a otra, pero en ese tránsito se van incorporando experiencias individuales y colectivas; es esta la originalidad de lo que siempre es contado, e infinitivamente renovado.

hablar,<sup>14</sup> esto, es, aprender a interlocutar. Tarea tan compleja demanda de las personas (niños, jóvenes y adultos) la asunción de distintos roles: quien contesta, quien formula la pregunta, quien explica, quien resume, quien informa, quien concluye; en pocas palabras: el que reelabora lo escuchado y lo integra a su propio discurso.

He aquí el trabajo constante del docente en la construcción y consolidación de esta propuesta:

la organización de la tarea, la distribución de roles, la gestión del tiempo y el espacio en la clase son en gran medida su responsabilidad, por lo que su modo de planificar el trabajo va a incidir directamente en las oportunidades que los alumnos tengan de tomar la palabra. Así, trabajar en pequeños grupos donde los asuntos sobre lo que se trata exijan discusión, negociación, y elaboración conjunta, ofrecerá a los aprendices un mejor marco para el desarrollo de estas habilidades comunicativas y les hará participar de un modo intelectualmente más activo". (Bikandi, 1997:2)

Pero, recojamos un poco, de todo lo dicho hasta aquí acerca de la oralidad, y concentremos el esfuerzo en lo que hace parte de nuestro horizonte: el desarrollo de la oralidad en la educación primaria, más concretamente, en los primeros años de escolaridad, y, valor agregado, las tareas que deben trazarse desde la didáctica de la lengua en torno de esta inquietud.

Bianchi Bustos & Tusón (1991) dan cuenta de los usos sociales de la lengua oral y escrita en nuestra cultura. Así, desde aportes de las disciplinas lingüísticas y las contribuciones de la didáctica de la lengua podrían plantearse los siguientes propósitos para la enseñanza en el área:

1. Participar en situaciones de intercambio oral en donde resulte necesario exponer, argumentar, explicar, formular, solicitar, demandar, debatir, etcétera, con pares y adultos, acerca de los diferentes contenidos curriculares y otros temas de la vida escolar y/o extraescolar.
2. Producir textos orales con diversos propósitos y a partir de ellos reflexionar alrededor de los distintos tipos de normas y registros discursivos, según la situación comunicativa o contextos; a la par, establecer relaciones entre los diferentes aspectos organizativos del lenguaje oral y las circunstancias en las que se emplean.
3. Observar, reflexionar y apreciar las diversas variedades lingüísticas como formas diferentes, y no deficitarias, del lenguaje, en los medios de

---

<sup>14</sup> No hablamos de las primeras palabras después del nacimiento. Nos referimos a la noción de hablar como sinónimo de conversar, platicar, dialogar; en otros términos, admitir a otro que ocupa un lugar, también, desde la palabra.

comunicación, los ámbitos de trabajo y recreación, la familia, el vecindario y otras comunidades.

4. Producir textos orales en la variedad dialectal de origen, sexo, edad y estrato social del hablante de manera que conlleve a la reflexión atinente a la adecuación a la circunstancia comunicativa; así mismo, a la evaluación de la necesidad o no de realizar modificaciones en los planos semánticos, morfológicos y fónicos.

A los planteamientos anteriores se adiciona el hecho de grabar cada una de las sesiones que constituyen la secuencia didáctica, con el objetivo de observar, y sobre todo, reflexionar colectivamente sobre el uso de la palabra que hacen los estudiantes; así mismo, se trata de comprobar hasta qué punto aplican estrategias espontáneas que fomentan el pensamiento y el habla reflexiva. En efecto, Tusón & Nussbaum (1991) mencionan que: “necesitamos dotarnos de algún instrumento que nos ayude a definir las situaciones de comunicación oral que vamos a trabajar en clase, a seleccionar los discursos orales que pueden ser analizados”; todo ello conlleva una selección de contenidos y unos criterios de evaluación a emplear en cada caso. Visto así, “la mejora de las destrezas de la comunicación oral requiere un esfuerzo” en todos los frentes, puesto que no resulta suficiente considerar eventos en los cuales los niños y las niñas puedan expresarse. Es preciso, además, fijar objetivos y contenidos claros y graduados que abarquen todos los aspectos implicados en la mejora de la comunicación oral y una reflexión a fondo sobre cómo vincularlos con las necesidades reales de comunicación”.<sup>15</sup>

Para cerrar este apartado traemos al escenario a Camps (2005), quien desde su artículo *Hablar en la clase, aprender lengua*, da a conocer diversos usos y funciones de la lengua oral en la escuela; aduce que ésta impacta toda nuestra vida y entra a *ser* y *hacer* parte de nuestra forma de estar en el mundo, por tanto, del ser y el hacer en la escuela. Por esta razón, es difícil definir en qué momento se habla sólo para establecer contacto o para regular la vida de la clase, o cuándo se habla para aprender o para aprender a hablar. La misma autora propone cuatro puntos de vista que pueden ayudar en la reflexión sobre la enseñanza de la lengua oral: 1) hablar para regular la vida social escolar; 2) hablar para aprender y para aprender a pensar; 3) hablar para leer y para escribir; y, 4) hablar para aprender a hablar.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> *Ibíd.*

<sup>16</sup> Grosso modo, en esto consisten los puntos de vista que propone la autora: A. Hablar para regular su vida social escolar: el aula es un espacio de vida diferente a su medio familiar y como tal fuente de contrastes, diferencia de pareceres, tensiones, conflictos que tendrán que ser resueltos con el diálogo. Aprender a hablar de todo lo mencionado, es aprender a convivir en la diferencia, y encontrar vías de entendimiento entre las personas. B. Hablar para aprender y para aprender a pensar: el diálogo permite hacer evidente los conceptos de los estudiantes y su transformación en el contraste dinámico con los de los demás compañeros y con los que propone el profesor como objeto de aprendizaje. Pero el dialogo, no solo permite construir el saber conceptual, sino también la formación moral de los sujetos. C. Hablar para leer y escribir: Las investigaciones sobre los procesos de lectura y escritura han evidenciado que la interacción oral es un instrumento imprescindible para que los alumnos aprendan a enfrentarse por sí mismos con la construcción del significado a través de los textos. El lenguaje oral es un instrumento necesario para la construcción del lenguaje escrito,

### 4.3. Enseñar a argumentar o el arte de la persuasión

Un chiquillo, reiteradamente decepcionado y traicionado por alguien que él creía amigo, se lo contó a su padre preguntándole por qué pasan estas cosas. El padre le respondió contándole esta historia:

Un día un escorpión llegó a la orilla de un río y, teniendo que pasar al otro lado, empezó a buscar un medio que le llevase sin riesgo de ahogarse. De repente, viendo a una rana que estaba tomando el sol, una idea hizo mella en su mente. Decidió formularle su propósito preguntándole:

- Oye rana, ¿podrías llevarme a la otra orilla nadando conmigo en la espalda?

La rana le contestó:

- ¿De verdad me crees tan idiota? Sé muy bien que una vez subido en mi espalda me clavarás tu aguijón matándome.

- No seas tonta -replicó el escorpión- ¿cómo podría hacerte eso? ¿Acaso no sabes que nosotros no sabemos nadar y que si yo te matase moriría contigo?

La rana, reasegurada por este razonamiento lógico pensó: " Es verdad. Si me matara, él también se moriría... y no creo que esa idea le guste..."

- De acuerdo, sube. Te llevaré -dijo el batracio.

El objetivo del discurso argumentativo, no cabe duda, es el de convencer a otro o a otros mediante la afectación para lograr la modificación de sus actitudes o comportamientos; en otros términos, conseguir su adhesión. Goza, así mismo, de dos connotaciones: la argumentación lógica razonada, o su equivalente, la argumentación convincente; y, la persuasión afectiva o argumentación persuasiva. A tenor de lo sucedido en el cuento, *Mi naturaleza*, que sirve de abre bocas al tema de la enseñanza de la argumentación oral, digamos que se cumplen a cabalidad los dos criterios descritos; el final corresponde al plano de aquello que "se escapa de las manos":

El escorpión se acomodó en la espalda de la rana y ésta empezó a cruzar el río. Una vez llegados a la mitad del torrente, en el punto más profundo, el escorpión levantó su pincho y, de un rápido golpe, lo clavó en la cabeza de la rana. Ésta, agonizando atónita, apostrofó:

- ¿Qué has hecho, imbécil? ¡Ahora te vas a morir tú también, cretino!

- Lo sé -contestó el alacrán- pero soy un escorpión y ésta es mi naturaleza.<sup>17</sup>

Nada distinto, nos atrevemos a decir, a lo que sucede con la naturaleza inasible, resbaladiza y compleja del discurso.

Con claridad meridiana esta narración nos introduce al ámbito de la argumentación; pero, las preguntas rectoras para el tema que nos asiste son: ¿cómo provocar el pensamiento crítico-creativo en los niños y niñas?, ¿de qué forma se logra el enriquecimiento del lenguaje oral, paralelo al desarrollo de la imaginación y la libertad...? A lo dicho se suma el hecho que la argumentación no

---

tanto en su comprensión como en su producción. D. Hablar para aprender a hablar: aprender a hacer una exposición oral, a presentar un trabajo, una investigación, a realizar una entrevista...etc., es complejo, pues requiere de preparación, planificación del trabajo, durante las cuales hay que leer, sintetizar, hablar y discutir con el profesor, los colaboradores, hay que aprender recursos y formas de la lengua específicas del género." *Op. Cit.*

<sup>17</sup> *Mi Naturaleza*, cuento de Marc E. Boillat de Corgemont Sartorio. Tomado de: <http://rie.cl/?a=148294>

solo demanda la apropiación de unas estructuras sintácticas y semánticas; requiere, además, unos textos de la vida real –la noticia<sup>18</sup>, el informe, la crónica, la narración; el grafiti, la caricatura, la pintura...- ¡ah!, y un interlocutor válido; es decir, unas conversaciones reales, con unos sujetos reales que discurren alrededor del mundo –léase, la familia, la escuela, el barrio, la ciudad...-. Tratemos de poner orden a tantos asuntos y pensemos, entonces, en los niños y niñas de primeros grados de escolaridad y la necesidad de formarlos como seres críticos y propositivos.

En definitiva, para el logro de una competencia argumentativa, por consiguiente, el desarrollo de un pensamiento crítico, no es suficiente el ejercicio de la intuición, en tanto no basta argumentar intuitivamente; es necesario conocer el uso, por una parte, de algunas reglas fundamentales para elaborar argumentos de diversa índole y, por otra, de determinadas estrategias discursivas que potencien la eficacia de la argumentación. En palabras de Pérez (2005):

Desde el primer ciclo se debe trabajar por la construcción de la voz del sujeto en el aula como una vía privilegiada para la construcción de la identidad, la seguridad y el sentido de pertenencia social. Un niño que está en condiciones de expresarse frente a un grupo, con seguridad, de modo pertinente en función de la situación y los propósitos comunicativos, cuenta con condiciones para actuar de manera activa en la vida social. De otro lado, la construcción de una voz en el espacio escolar implica un trabajo intencional y sistemático por parte de la escuela, pues el habla, a pesar de ser una condición natural de los sujetos, no se desarrolla de modo natural; implica una orientación[...].

Hechas las anteriores precisiones, y en relación con la enseñanza de la argumentación oral, específicamente para el diseño de la secuencia didáctica, se tomaron en cuenta las cinco fases que propone Jany Cotteron (1995). La autora propone adaptar los principios de organización de las secuencias didácticas en cinco grandes fases que integran las diferentes dimensiones del discurso argumentativo y que tienen como objetivo dar a los estudiantes los instrumentos necesarios para que desarrollen sus capacidades en la producción y comprensión de textos argumentativos (orales y escritos).

Pues bien. De acuerdo con Cotteron, estas cinco fases están relacionadas con la secuencia didáctica que se implementó en el Colegio Distrital Juan Francisco Berbeo, dirigida más concretamente hacia la expresión oral.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> A propósito, Martínez (2002, 163) manifiesta: “La argumentación ha sido muy descuidada en la educación. Se ha constatado que los textos de opinión no aparecen en los manuales escolares y los juicios de valor, las opiniones morales, siguen siendo expresadas en la escolaridad a través de los relatos, sin que los sujetos se asuman como sujetos discursivos con opiniones explícitamente expresadas.”

<sup>19</sup> Valga advertir que este escrito es el resultado de la investigación emprendida, las reflexiones en torno de ella y el análisis que nos propusimos alrededor de los temas ya enunciados.

- **Primera fase:** se elabora y discute con los alumnos un proyecto de producción de textos que terminará cuando acaben las actividades propuestas (Dolz, 1994). Se pone en marcha una situación de argumentación de la cual derivan unos objetivos de aprendizaje.
- **Segunda fase:** los alumnos producen un primer texto argumentativo que permite al enseñante evaluar no sólo los problemas de escritura de los alumnos, sino también sus capacidades en este ámbito. Esta primera redacción servirá, asimismo, para establecer un contrato didáctico que justifique las actividades de aprendizaje ulteriores como recursos que se pondrán a disposición de los alumnos para que progresen.
- **Tercera fase:** los alumnos realizan una serie de talleres que les posibilita la familiaridad con diferentes contenidos de enseñanza propios de la argumentación. Estos talleres pueden abarcar debates, juegos de rol, ejercicios de comprensión, de observación, de análisis de textos, de vocabulario, de producción simplificada, así como ejercicios sobre las unidades lingüísticas o expresiones características de la argumentación.
- **Cuarta fase:** finalmente, gracias a lo que han aprendido en los talleres mencionados, los alumnos revisan y reescriben su primer texto o escriben un nuevo texto argumentativo. Al comparar este texto con el primero, los alumnos y el profesor pueden medir los progresos alcanzados.
- **Quinta fase:** en esta fase se evalúa la comprensión de textos argumentativos por parte de los alumnos.

Es entendible que las fases anteriores sufrieran algunas variables para ser adecuadas a la edad de los niños y niñas, sujetos de la presente investigación. De modo que fueron textos argumentativos orales sobre los cuales descansó la propuesta didáctica. Desde esta perspectiva, en un primer momento se socializó con los participantes (niños y niñas de seis años de edad) el propósito de la actividad, y adicionalmente se realizó un diagnóstico de los niveles de argumentación oral. Del mismo modo, se realizó un pacto pedagógico entre maestras y estudiantes; lógicamente, se establecieron parámetros en cuanto a los turnos conversacionales y los juegos de roles. Un segundo momento estuvo marcado por la elección de un tema en particular (conceptual: *autorretrato, animales*) vinculado a la plástica (otros sistemas simbólicos: la pintura). Los participantes manifestaron sus emociones y sentimientos alrededor de los temas tratados. Ya para un tercer momento habían avanzado en sus producciones plásticas, valga decir, en trabajo grupal, pues esto posibilita construir conocimiento mientras se establece diálogo con los otros. Igualmente, hubo intercambio de expresiones con los textos de un artista invitado lo que permitió el debate, el ejercicio de comprensión (a partir de las preguntas del interlocutor invitado). Un cuarto y quinto momentos se destinaron para revisar y renovar sus propuestas plásticas, a la par que sus *producciones* discursivas también maduraron, acordes con el estímulo y el contexto situacional. Cierra este ciclo de momentos la

exhibición, reflexión (contar lo que hicieron) y evaluación (críticas de sus compañeros) de sus producciones verbales y extraverbales.

#### **4.4. La argumentación oral**

Con enorme frecuencia los individuos recurrimos a argumentos; el padre de familia le explica a su hija por qué es necesario que llegue a casa temprano; el partido político sustenta la conveniencia de adoptar una decisión socioeconómica; el profesor analiza con sus estudiantes por qué se presentó la independencia de América; el autor elabora un ensayo, expone sus motivos para postular una nueva teoría o una nueva interpretación de un fenómeno, entre otros. Todos los ejemplos expuestos, recurren a argumentos, a ideas para ratificar lo dicho, con el objeto de *convencer* a quien los está escuchando. En esta dirección, Van Dijk (1997), citado por Julián De Zubiría, afirma:

Para pensar en los argumentos hay que tener ideas que le den fuerza a los enunciados centrales o macroproposiciones, que ofrezcan razones o pruebas en apoyo a la idea central que se ha formulado. Los argumentos, por lo tanto justifican, sustentan y ratifican lo dicho. Debido a ellos podemos afirmar que los argumentos son proposiciones que tienen como función esencial sustentar y apoyar lo afirmado en la tesis, para, de esta manera, darle fuerza a las posturas personales, sociales o institucionales. Según esto, los argumentos cumplen con tres funciones primordiales: sustentar, encontrar causas, pruebas o razones que ratifiquen una idea; convencer al auditorio de la conveniencia o justeza de una posición o tesis con el fin de ganar adeptos, y, por último, evaluar, esto es, permitir indagar valorar las distintas alternativas con el fin de elegir la mejor.

Por su parte, Perelman & Olbrechts-Tyteca (1958) asumen que argumentar es provocar o aumentar la adhesión de un auditorio hacia la tesis que se le presenta; para Plantín (1990) es intentar transformar por medios lingüísticos el sistema de creencias y de representaciones del interlocutor, desde el punto de vista de las teorías enunciativas; en el mismo sentido, Anscombe & Ducrot (1983) aducen que argumentar es presentar un enunciado o un conjunto de enunciados verisímiles destinados a hacer admitir otro; para Adam (1992) es hablar para hacer compartir a un auditorio opiniones o representaciones relativas a un tema determinado. Lo cierto es que todas estas definiciones coinciden en que la argumentación es una actividad discursiva orientada hacia la finalidad de influir sobre las creencias, los valores, las actividades, los conocimientos de los destinatarios para modificarlos, si es preciso, para que concuerden con los del emisor y para que se atenúe o se elimine una posible controversia, según lo declara Anna Cros (2005).

Las definiciones dadas, dan lugar para aseverar que la argumentación oral es una actividad discursiva que puede surgir en cualquier situación de la vida cotidiana y profesional en la que se suscita una controversia, un desacuerdo o una polémica sobre un tema mediante la cual se pretende conducir al destinatario hacia la propia opinión. Como acota Anna Cros (2005) “desde muy pequeños, los niños y las niñas han tenido que defender su punto de vista en una situación social, familiar o académica más o menos formal y han recibido mensajes de carácter persuasivo, especialmente a través de los medios de comunicación.” Por tanto, han estado acostumbrados a utilizar estrategias argumentativas destinadas a convencer, pero, con certeza, no están habituados a reflexionar sobre algunos aspectos de la argumentación que a partir de la educación secundaria se torna una exigencia.

Diremos, en coherencia con lo planteado, que en algunas oportunidades los estudiantes tienen algunas dificultades para precisar su intención argumentativa, para adecuarla a las necesidades del contexto o para reconocer la intención de los demás. Es probable, por ejemplo, que se presenten problemas a la hora de expresar aquello que se quiere decir, puesto que el tono utilizado puede *sonar* manipulativo, agresivo u ofensivo. En cualquier caso, la argumentación oral da luz la construcción de la voz del sujeto; por ello caben las reglas, los turnos, el respeto por sí mismo y por el otro, el escuchar, preguntar, explicar puntos de vista, defender una opinión, dar ideas, etcétera.

Por las anteriores razones, la secuencia didáctica implementada en el Colegio Distrital Juan Francisco Berbeo estuvo orientada a la apertura de un espacio para la intervención argumentativa, la participación e interacción de los estudiantes en el grupo, para el logro de diferentes propósitos, tales como exponer sus puntos de vista, preguntarse y responder al por qué, argumentar sus ideas y pensamientos, asumir el rol de ser artistas para hablar de su imagen, hablar del tema escogido con propiedad, etcétera.

Pero ¿qué preocupación subsiste habida cuenta del logro de objetivos de esta secuencia didáctica en particular? Aclaremos. No basta con que los niños y niñas del Francisco Berbeo hayan participado de un cúmulo de actividades *intencionadas*, jerarquizadas, en todo caso, pensadas para estimular su capacidad de argumentación por medio de la producción, sensibilización y contextualización de expresiones artísticas, en particular, la pintura. Recojamos. La propuesta es interesante en tanto aborda un tipo de discurso que ha estado ausente de las aulas, pese a su enorme relevancia social; más aún cuando la propuesta se enriqueció con la interpretación visual. Pero es más importante aún elevar el nivel de argumentación oral por cuanto es de suyo establecer un diálogo con el pensamiento del otro, lo cual admite *intervenir* la opinión del otro; en consecuencia, permear la postura del interlocutor.

En nuestro país, valga la alusión directa, somos muy dados a “respetar la opinión

del otro” sin haber establecido un alegato que así lo amerite. Así, pareciera que todos tenemos la razón; ¿cuál razón?, ¿la razón de la sinrazón?, ¿la sinrazón de la fuerza? Cuando lo concreto es que debe elevarse la fuerza de la razón, es decir, del argumento como capacidad de adherir en términos de justicia y verdad. En términos de convenir una posición aceptable para todos. Así es como se construyen verdaderas sociedades democráticas con solvencia ética. Para ello ponemos a través de este proyecto de investigación nuestro granito de arena.

#### 4.5. Oralidad en niños de seis años

Es importante, para encarar el problema central planteado en este proyecto, conocer acerca del desarrollo de la oralidad en niños de seis años, ya que esto nos permite tener un sustento teórico sólido a partir del cual diseñar e implementar actividades acordes con las posibilidades y capacidades de los niños y niñas de esta edad, puesto que cada ser humano, valga recordarlo, demanda tiempos singulares para su desarrollo y aprendizaje.

Algunas investigaciones, sobre todo experiencias de niños ferales<sup>20</sup> como el caso de Genie *La niña salvaje*, muestran que la socialización es la herramienta fundamental para que el desarrollo de la oralidad suceda de manera exitosa;

Según las posiciones teóricas de lingüistas y psicólogos, el niño necesita del ‘otro’ para interactuar en reciprocidad durante actos significativos que le permitan desenvolverse como verdaderos usuarios de la lengua. Este aprendizaje, que se inicia en el seno familiar con el auxilio e influencia de los adultos a modo de soporte –andamiaje-, necesita continuar desarrollándose con los aportes del docente, hasta su prescindencia.<sup>21</sup>

Ciertamente, a esta edad ya tienen un vocabulario bastante completo; de igual modo, las estructuras esenciales de su lengua materna están consolidadas, de manera que su habla se diferencia de la del adulto en tanto posee un menor desarrollo del lenguaje lógico, lo cual está determinado, por supuesto, por el surgimiento del pensamiento lógico-verbal, que se ha de perfeccionar en la edad escolar y adolescencia (Franklin, 2004, 33). Sin embargo, cabe repetirlo, esto se cumple siempre y cuando el niño y la niña entren en contacto verbal con otros

---

<sup>20</sup> Un niño salvaje o niño feral es una persona que ha vivido apartada de la sociedad durante un largo período de su infancia. Esta categoría incluye desde personas que no han tenido el más mínimo contacto humano durante años, hasta niños que han sido confinados en sitios donde solamente se les alimentaba. Se han conocido pocos casos pero han sido muy estudiados por su interés sociológico, médico y lingüístico. El término feral proviene del latín *ferālis* ('feroz, letal'), y éste de *fera*: 'fiera, animal salvaje'. La Real Academia Española lo define como un adjetivo en desuso, que significaba 'cruel, sangriento'. Tomado de: [http://es.wikipedia.org/wiki/Niños\\_ferales](http://es.wikipedia.org/wiki/Niños_ferales)

<sup>21</sup> *Op. Cit.*

pares y adultos, esto es, socializar el lenguaje.

Piaget, citado por Álvarez del Real (1991, 113), deja saber que en esta edad los niños y niñas se encuentran en una etapa de lenguaje socializado; así lo explica: “es aquel en el cual el niño se dirige a un adulto, considera su punto de vista, ensaya cómo influir, o intercambiar ideas con él”. El sicólogo suizo subdividió el lenguaje socializado en: a) información adaptada: se da cuando el niño realmente logra intercambiar sus pensamientos con otros; b) la crítica y la burla: se refiere a los comentarios pertinentes al trabajo o la conducta de los demás; c) las órdenes, ruegos y amenazas: “se les denomina ruegos a todos los pedidos hechos en forma no interrogativa; d) las preguntas: en su mayoría, los niños requieren respuestas a los interrogantes que hacen a los adultos; e) las respuestas: son aquellas dadas a las preguntas interrogativas. Es importante anotar que no se deben confundir con las respuestas que ellos mismos se dan en sus monólogos.

Ahora bien, su repertorio lexical registra aproximadamente 2500 palabras con su significado. Lo anterior sucede en forma natural gracias a los juegos con sus amigos, en las conversaciones con su familia, en el contacto con los profesores y otros adultos en la escuela. Por otro lado, la TV, la radio, el cine, las revistas, libros de cuentos, historietas, etcétera, ayudarán en la adquisición de nuevo vocabulario.<sup>22</sup>

Lo dicho hasta aquí nos brinda los argumentos suficientes para renovar la apuesta que hicimos: elevar y cualificar la competencia oral de los niños y niñas de seis años de edad, del Colegio Distrital Juan Francisco Berbeo, mediante unas situaciones de aprendizaje en donde el eje transversal sean las artes plásticas. Es incuestionable que el nivel de desarrollo de la oralidad, y, en general, del lenguaje articulado, está estrechamente relacionado con aquellos ambientes en donde se ha recibido estímulo; para el caso nuestro, un ambiente natural, agradable, colmado de oportunidades para el derroche de la creatividad, la potenciación del talento y el desenvolvimiento como sujetos dinámicos. Expresión oral y expresión artística, ambas vinculadas a la esencia profunda del ser humano como sujeto ético y estético.

De esta forma, cada trazo de color, cada palabra aprendida con sus pares, cada nuevo concepto aprendido y manipulado desde la experiencia y el contacto con brochas, materiales y pinturas creará entre los niños y niñas los espacios adecuados para hablar, para expresar, para debatir sobre lo que le gusta, el porqué le gusta. Así lo sustenta Spravkin (1999): “es necesario partir de los recursos espontáneos para enfrentar a los niños con situaciones de aprendizaje que les permita avanzar hacia la adquisición de recursos, capacidades y niveles de expresión cada vez más profundos.”

---

<sup>22</sup> *Ibid.*

Sin lugar a dudas, todas las personas que le apostemos a la educación, debemos reflexionar en torno a las palabras de Miretti:<sup>23</sup> “la realidad, el interés y la experiencia lingüística de cada niño no serán posibles –aun empleando las técnicas más sofisticadas-, sin el imprescindible afecto que debe imperar y respirarse en todo el ambiente escolar[...]. Palabras sin afecto y escucha distraída son los elementos que propician en los educandos seres callados y tímidos al expresarse; lo contrario sucede con aquellos espacios en los cuales la palabra de los niños y niñas entroniza, enaltece su propio quehacer y el quehacer de sus pares. En este proyecto de investigación nuestro horizonte es claro: si la oralidad es la suma de la vida -puesto que ella nos contiene tanto en los encuentros como en los (des)encuentros con las ideas propias y ajenas- la expresión plástica es su piel, su sensualidad (táctil, visual), el escenario de los afanes cotidianos; en fin, que la expresión plástica se constituye en el color, la línea, la textura que provoca a la palabra, aquella que se gesta en el silencio más sublime y sale transformada.

#### **4.6. Didáctica, Configuraciones didácticas y Secuencia didáctica**

Cuando se aborda la didáctica surgen preguntas como éstas: ¿es una teoría?, ¿es un método?, ¿es una ciencia?, ¿es una disciplina?, ¿una tendencia? Total, cualquiera sea la concepción o el carácter de científicidad que reviste, y las múltiples discusiones que giran alrededor de ella, de su objeto de estudio, de los elementos que la constituyen, entre otros, en nuestro caso, consideramos, lo importante no es otorgarle un “apellido”, sino un sentido, por tanto, un lugar, en este trabajo de investigación. En otros términos, al pensar en el propósito que nos asiste respecto del problema planteado, los contenidos, los espacios, los materiales, los enfoques metodológicos, los niñas y los niños, las disciplinas...nos dimos cuenta que nos ocupamos de *pensar en la Didáctica*.

A propósito, Vasco (1990) dice lo siguiente: “considero la didáctica no como la práctica misma de enseñar, sino como el sector más o menos bien delimitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza”. Pudimos constatar que nuestra reflexión se guiaba directamente a la enseñanza, a la pregunta constante por el cómo aprenden los niños, y, particularmente, cómo aprende cada niño y niña. Entre una y otra pregunta, entre una y otra respuesta, encontramos distintos escritos en los cuales se insiste ver la didáctica como un método que presenta una serie de pasos, asegurando así el éxito. Al paso, surgió una nueva inquietud: ¿cómo implementar un método formulado en otra época, con otros niños, y en otro contexto?

En esta dirección, no negamos que fuera posible la utilización de guías en nuestra práctica docente, que nos ilustrara acerca del cómo, pero, la diferencia surge en

---

<sup>23</sup> *Op. Cit.*

tanto no concebimos el aula como un acontecimiento homogéneo, rígido, desde siempre y para siempre repetido de igual modo. La didáctica, continúa Vasco: “cubre la reflexión sobre todos los aspectos de las relaciones del maestro con sus alumnos y sus microentornos desde el punto de vista de la enseñanza”. Así las cosas, bien podemos los maestros(as) dominar todas las teorías acerca de la didáctica, pero si no acompañamos ese conocimiento con el acto consciente de pensar en los educandos, en su entorno y en cómo relacionarnos de manera asertiva con ambos, toda la teoría aprendida será innecesaria.

Sin embargo, mal haríamos en quedarnos en la mera experimentación e improvisación. La propuesta de Litwin para superar esta visión “activista” e instrumental es que maestros y maestras *intencionemos* las condiciones en las cuales realizamos nuestro quehacer, es decir, prácticas contextualizadas que den cuenta de una reconstrucción teórica, esto es, de las relaciones entre los contenidos que los alumnos deben aprender y la experiencia singular de cada uno para hacer las lecturas correspondientes y, así, vincularlas al mundo de la vida. En Litwin (1997), la pregunta por el método los llevó al concepto de ‘Configuración Didáctica’.

En esta perspectiva, ella define como objeto central de la didáctica, las prácticas de enseñanza la cuales asumen diversas formas en atención a las concepciones, creencias y decisiones que se arroga el docente. A estas formas, las denomina ‘configuraciones didácticas’ entendidas como la manera singular en que el docente busca favorecer los procesos de construcción del conocimiento por parte de sus estudiantes, de suerte que se conviertan de un *saber sabido* a un *saber sabio*; pero ¿cómo se logra?

Sin objeciones, en las prácticas de enseñanza, y sus formas, las configuraciones didácticas, el docente despliega su ser y hacer como sujeto de saber, sujeto político y ético, es decir, en todo ello procede una *clara intención de enseñar* que atiende a una disposición holística de la enseñanza: un saber pedagógico y didáctico, un saber disciplinar, unos sujetos en formación y trans-formación, y un contexto institucional. De esta forma, se puede pensar que la esencia de la didáctica la constituyen las prácticas de enseñanza, y las formas que éstas asumen, es decir las configuraciones de diferente tipo, en su doble dimensión, explicativa y propositiva, acota Pérez Abril (2005).

La Secuencia Didáctica, por consiguiente, es un concepto afín con la Configuración Didáctica. Se comprende como la organización de las actividades de enseñanza orientadas al aprendizaje; igualmente “debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados”.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> *Ibid.*

#### 4.7. Educación artística

Hablar de educación artística nos lleva indefectiblemente a querer una aproximación inicial al concepto de arte. Nadie más adecuado que Manuel<sup>25</sup>, un joven estudiante de Artes Plásticas de una universidad de la ciudad, quien ha realizado varias muestras en diversos sitios, y su obra ha sido “bien vista” por la crítica; en palabras de su maestra de Taller Central: “su obra es sensible; trasciende lo meramente emotivo para hacer una denuncia con tanta fineza que solo un ojo y espíritu avezados logra percibirlo”. A la pregunta, menea la cabeza, abre repetidas veces los ojos, levanta los brazos y... Es solo cuestión de segundos, pues, casi inmediatamente se toma la barbilla con una mano y clava los ojos en un punto. Pareciera que de allí sacara las palabras para contestar: “el arte no es un problema de técnicas ni de materiales, sino de mera interpretación; sobre todo el arte contemporáneo es un problema de interpretaciones”. A la pregunta por la educación artística contesta sin titubeos: “es el escenario de las vivencias. En ella o por medio de ella, el ser humano plasma su rabia, su dolor, su impotencia...lo que piensa del mundo. Colores, texturas, trazos, líneas...todo, para decir lo que las palabras no logran. Yo diría que la pintura es el sicoanálisis más preciso de la vida.”

Las palabras de Manuel son el abre bocas a este apartado que tiene sus compromisos, también, con la educación desde su concepción más holística. Por eso decimos que ella es una práctica social, cultural y política que se construye en la diversidad socio-cultural. Debe responder a las situaciones del contexto local y global que la interrogan y le demandan transformaciones, puesto que aporta a la reflexión sobre las formas de convivir, cuidarnos y construir sentido colectivo, puesto que acontece en las relaciones humanas y en las acciones entre sujetos. Nada ajeno a lo que acontece con la expresión artística, agregamos. Es, pues, una práctica, en cuanto posibilita la expresión y creación de experiencias culturales; su objeto de conocimiento es la construcción e intervención de prácticas discursivas que circulan en el adentro y el afuera del escenario escolar, y está atravesada por diversos escenarios, en momentos histórico-culturales, y en contextos ideológico-políticos determinados. Por eso es prioritario que la educación artística, para el caso que nos ocupa, sea consultada y valorada como las demás asignaturas, ya que es la base de la educación;<sup>26</sup> es decir, de la formación de sí mismo, del conocimiento del otro y de lo otro, teniendo como horizonte de sentido la creatividad.

Ahora bien, Margarita Camacho (2009) elabora una aproximación al concepto de arte, definido no sólo como el amor a la vida y a las cosas o hacer las cosas bien y con estilo; dice ella: “es la forma de expresión de un artista al comunicar sus

---

<sup>25</sup> El nombre es ficticio.

<sup>26</sup> Algunos se han atrevido a pensar la educación artística como la *alfabetización estética*.

sentimientos, su imaginación, su inventiva, su creatividad, sus experiencias y vivencias a lo largo de la vida”. Se valida de este modo el hacer y quehacer de la educación artística en los primeros años de vida dado que “los medios y la exploración de técnicas”, dice Julia Barco (2003) “son el pretexto ambiental para que el niño, desde su experiencia subjetiva, acuda gustoso al encuentro con el mundo y logre plasmar lo que percibe”. Esto último nos lleva a afirmar que la expresión artística es una excelente herramienta educativa que nos ayuda a conocer y saber más acerca de lo que piensan y sienten los niños, lo que apunta, entre otras cualidades, a su desempeño como personas autónomas con capacidades diferentes.

Una de las concepciones más próximas a la educación artística, desde las exploraciones que emprendiéramos, es aquella de Imanol Agirre (2005), quien afirma que existen ocho mitos alrededor del tema del arte y la educación; a continuación, los mencionamos, grosso modo.

- El primero se refiere al innatismo dentro del proceso de formación artística: “Socialmente pensamos que ser artista tiene que ver con un ingenio innato[...] y eso es un mal que se le hace a la educación artística”. Se ha dado en considerar que el niño desarrolla de forma natural procesos artísticos; esto ha llevado a pensar que no se requiere de un proceso pedagógico y didáctico sistemático frente al tema, negando de esta manera que el arte se debería aprender y enseñar como cualquier otro campo de conocimiento, que exige docentes preparados, metodologías y espacios específicos dentro de los currículos.
- Un segundo mito, asegura que los niños son más creativos que los adultos; “digo que me preocupa esta idea, la idea de que los niños son más creativos que los adultos porque estamos dando como creativas aquellas respuestas que son titubeos, que son respuestas sin referentes”, asegura el mismo autor. Así es como se preserva, dentro de la educación artística, una concepción idealizada del niño, restándole intenciones pedagógicas claras al proceso de formación artística. La respuesta creativa debe ser una respuesta consciente, una respuesta que el docente debe provocar a través de diferentes estrategias, métodos y técnicas.
- El tercer mito hace referencia a que la libertad y la originalidad son otras formas de señales de las representaciones infantiles: “esta concepción del niño”, asegura, “es peligrosa porque ignora que el niño desde que nace está siendo mediado culturalmente”.
- Hay imágenes y colores más apropiados que otros para un niño; colores tales como el azul, rojo, amarillo, y verde, argumentando que son colores alegres y los niños tienen que ser alegres; es de este modo como mutilamos la

pluralidad de la sensibilidad infantil al “esquematizarla a cuatro colores”, dejando de lado otras emociones y colores que también hacen parte de las experiencias de los seres humanos, en este caso, de la cotidianidad de los niños.

- Acabar con el estereotipo infantil, es decir, pedirle al niño que sea original, que no copie; pero, ¿cómo exigirle al niño obras originales cuando no tiene las suficientes referencias? “La fórmula para mí, la solución de este problema sería no impedir la copia, sino proporcionar un registro muy amplio de elementos sobre los que tenga referencia.”. Es necesario que el niño reconozca que existe todo un acumulado cultural, el cual tiene que conocer para poder llegar a la creación y producción.
- Un sexto mito lo constituye el pensar que el fin último y único de la educación artística es enseñar a representar la realidad lo más fiel posible. En términos de Agirre, se forma para que los niños sean capaces de expresarse o de representar la realidad, aunque esto no es para lo único que se debería formar, pues, existen muchas otras cosas; para ilustrar, lo pertinente a la capacidad de relacionarse con su medio. “Hemos limitado la expresión artística a la representación de lo real. Pero no es cierto que siempre se esté representando la realidad”, enfatiza.
- El séptimo mito alude a que las clases de educación artística son concebidas en su totalidad como talleres. En últimas, son espacios para hacer y no para pensar: “esto, creo que es un error también, porque se aprende también pensando, mirando, comentando y debatiendo y en educación artística pueden intervenir todas esas facultades cognitivas.”
- Por último, la inquietud que se ha entretendido alrededor del tema de la evaluación en educación artística; la misma asegura que es imposible evaluar porque el arte es subjetivo. A propósito corrige: “esto es falso. Una evaluación es estrictamente necesaria, [para] aquello que es objeto de aprendizaje”. Un docente que tiene claridad frente a los contenidos y objetivos de las actividades que propone debe saber qué es lo que puede evaluar.

En suma, Agirre<sup>27</sup> se pronuncia alrededor del arte, su concepción, su relación con otros sistemas simbólicos que ameritan una lectura atenta y sensible, y con la escuela:

Si consideramos que el arte no es la reificación en manchas y colores, en volúmenes o notas, del genio individual, sino una actividad que se sirve de determinados procedimientos, que se usa de un modo determinado y que

---

<sup>27</sup> *Ibid.*

opera en un entorno concreto de significados, es decir, un sistema cultural origen y consecuencia de la sensibilidad colectiva respecto al mundo, no nos quedará duda de que el arte ( o por o menos gran parte de lo que forma ese sistema simbólico que denominamos arte) es algo educable. De tal manera que si aceptamos la existencia de contenidos trasmisibles mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje, no debería resultar difícil pensar que tal proceso puede ser objeto de evaluación.

En la consolidación del presente trabajo investigativo, y, en particular, de este numeral, se citan las funciones que plantea la investigadora Barco:<sup>28</sup> la 'función propia', enunciada como el desarrollo integral para potenciar las capacidades cognitivas, prácticas y ética-afectivas; la 'función propedéutica', es decir, los estudios de especialización y profundización en las ramas del arte; la 'función ética y ciudadana' para la formación de valores y el desarrollo del sentido de pertenencia; y, por último, la 'función de preparación' para la vida práctica, como la orientación hacia el mundo del arte y su trabajo.

Al enunciarlas y adherir a ellas nuestro consentimiento significa que el propósito nuestro, pese a las limitaciones de tiempo y al número considerable de niños y niñas, no perdió de vista la dirección e intencionalidad que desde el primer momento le imprimimos a este proyecto. Cada sesión, ocho en total, fue pensada y planeada de cara a las funciones planteadas por Barco y conducentes a forjar el carácter, postura, la autonomía y la confianza en la formación de hombres y mujeres que se piensen habitantes de un país pluralista.

#### **4.8. Educación artística en la escuela**

El sistema educativo tradicional tiende a conceder mayor importancia a la acumulación de conocimientos y conceptos de manera repetitiva y mecánica, lo cual entorpece la formación integral del individuo, en virtud a que se descuidan sus valores morales y sociales. Además, desconoce las posibilidades que brindan áreas como la artística, las cuales consienten un aprendizaje significativo al aprender a utilizar los conocimientos con creatividad de manera que le ayuden a situarse en su realidad y, de suprema valía, reconocer la realidad de los otros y el mundo que los circunda.

A la luz de lo dicho, manifiesta García Márquez en su texto *Manual para ser niño*:

Creo que se nace escritor, pintor o músico. Se nace con la vocación[...] y con un talento propicio[...]. Esto quiere decir que cuando un niño llega a la escuela primaria puede ir ya predispuesto por la naturaleza para alguno de

---

<sup>28</sup> *Op. Cit.*

esos oficios, aunque todavía no lo sepa. Y tal vez no lo sepa nunca, pero su destino puede ser mejor si alguien lo ayuda a descubrirlo. No para forzarlo en ningún sentido, sino para crearle condiciones favorables y alentarle a gozar sin temores[...]. Creo, con una seriedad absoluta, que hacer siempre lo que a uno le gusta, y sólo eso, es la fórmula magistral para una vida larga y feliz.

Por su parte, Lowenfeld & Brittain (1973) plantean que por medio de la actividad artística se suscitan procesos de desarrollo del pensamiento y aprendizaje internos y externos, entre ellos, la capacidad de preguntar y hallar respuestas, explorar los medios para resolverlos y valorar los resultados y establecer nuevas relaciones. Asimismo, favorece en el niño(a) la exteriorización de sus emociones, sentimientos, percepciones y apreciaciones de la realidad y de la fantasía, movimientos que le brindan la posibilidad de descubrirse a sí mismo al lograr identidad con esa experiencia.

Afirmemos, entonces, que es por medio del arte que el ser humano adquiere confianza, pensamiento independiente y autónomo y feliz, recogiendo las palabras de nuestro nobel, y se forja como un individuo ético, en tanto no solo se identifica con las experiencias propias, sino que también se hermana con las experiencias de los demás; así, emprende el camino del respeto por los otros. “La educación artística, como parte esencial del proceso educativo, puede ser muy bien la que responda por la diferencia que existe entre un ser humano creador y sensible y otro que no tenga capacidad para aplicar sus conocimientos, que no disponga de recursos espirituales y que encuentre dificultades en sus relaciones con el ambiente”, puntualiza (p.6).

#### **4.9. Problemáticas de la Educación Artística en el contexto colombiano**

En el contexto colombiano, la educación artística, como cualquier otro saber, se ve enfrentado a múltiples dificultades. La escuela no se escapa a esta lamentable realidad. La ausencia de acuerdos para darle significado desde los Proyectos Educativos Institucionales –PEM- (como órgano rector de los municipios en cuanto a la educación de sus habitantes) hasta los Proyectos Educativos Institucionales –PEI- se constituye en el punto crítico para su manejo en las instituciones educativas. Nada arriesgado asegurar que tanto rectores, coordinadores, como docentes, y los mismos padres de familia, desconocen la importancia que entraña la enseñanza de la educación artística en la formación integral de individuos reflexivos y propositivos que conformen sociedades democráticas.

Siguiendo el curso de lo dicho, uno de los problemas de mayor envergadura en la educación artística es la poca capacitación para los docentes en esta área. Así

nos lo hace saber Barco:<sup>29</sup>

Desafortunadamente es muy poco lo que se ha avanzado en el país en cuanto a capacitación de maestros en el área de educación artística; esta situación es más aguda en la básica primaria, porque son escasos los establecimientos que cuentan con docentes especializados en el tema; ello ocurre, a pesar de que este nivel educativo es precisamente el que requiere de mayor asistencia y cuidado en el desarrollo de las potencialidades de los educandos.

Reconocer la ausencia de formación en este campo, es un punto de partida para que sean las instituciones formadoras de docentes las encargadas de darle salida a un problema que incumbe a muchas instituciones y profesionales del país. Ignorar esta dificultad de vieja data, indica que seguiremos viendo a los maestros de primaria realizando esfuerzos ingentes por servir un curso con un desconocimiento total de los propósitos que la orientan. Es bien sabido que en la educación, como en otras instancias de la vida social, la buena voluntad no basta. Esto último es lo que en buena medida asiste a muchos docentes; total “lleva a cabo dicha labor a la manera de una actividad de trabajo manual o simplemente utilizando el canto, el dibujo, la danza o la dramatización como continuación o refuerzo de los contenidos de la asignatura que le precedió”, acota Barco.<sup>30</sup>

Por lo visto, es urgente que en los diferentes centros de enseñanza se implementen más a fondo, y de forma adecuada, programas para la formación de docentes en esta disciplina, la cual deberá contemplar la diada teoría-práctica que los habilite en un saber holístico que haga de los espacios escolares el lugar de preferencia de niños y niñas con un amplio de su patrimonio artístico y cultural.

No en vano, asegura García Márquez, lo que debe plantearse para Colombia no es únicamente “un cambio de forma y fondo en las escuelas de arte”. ¡No! “La educación artística” debe ser ofrecida “dentro de un sistema autónomo que dependa de un organismo propio de la cultura y no del Ministerio de Educación”, asegura. Y tiene razón.

Es inaplazable la necesidad que sean los coordinadores del desarrollo cultural en las distintas regiones del país quienes se apersonen de atender sus localidades, en el entendido que “cada una de ellas tiene su personalidad cultural, su historia, sus tradiciones, su lenguaje, sus expresiones artísticas propias”, asevera el escritor. Con la misma premura se debe atender la educación “de padres y maestros en la apreciación precoz de las inclinaciones de los niños, y los prepare para una escuela que preserve su curiosidad y su creatividad naturales. [...], acentúa.

---

<sup>29</sup> *Op. Cit.*

<sup>30</sup> *Ibíd.*

#### 4.10. Educación Artística como área fundamental del currículo

Como se anotó en el punto anterior, la educación artística como área de conocimiento es parte fundamental del proceso educativo integral. Por ello, consta de fines, objetivos, lineamientos temáticos y orientaciones metodológicas específicas, las cuales estimulan la personalidad de los estudiantes, hombres y mujeres, desde el punto de vista del aprendizaje y de la estructuración de actitudes.

En el seminario “Hacia un Plan Nacional de Educación Artística y Desarrollo Cultural” (Colombia, MEN, 1996) se plantean las funciones y rasgos de la educación artística, y la relación de ésta con el resto de las áreas de saber inscritas en el currículo. A propósito, en el documento *Una aproximación al énfasis en Educación Artística*”, Barco<sup>31</sup> consigna una síntesis de este documento. Veamos.

##### 1) Funciones de la Educación Artística

- Función propia: se refiere al desarrollo integral respecto a las potencialidades artísticas y capacidades cognitivas, prácticas, éticas, afectivas e inclinaciones vocacionales del individuo.
- Función propedéutica: esta función proyectiva plantea la posibilidad del estudiante de proseguir sus estudios profundizando y especializándose en las diversas ramas del arte.
- Función ética y ciudadana: se relaciona directamente con la formación de valores y el desarrollo del sentido de pertenencia, lo cual conlleva al fortalecimiento de la identidad, tanto local como nacional.
- Función de preparación para la vida: por medio de la formación artística se ofrece una orientación hacia el mundo laboral, pues ésta aporta a la construcción de un espíritu de adaptación, flexibilidad y aprovechamiento del contexto.

##### 2) Rasgos característicos de la Educación Artística

- Empírico-trascendente: contribuye a la comprensión de lo cualitativo, significativo y valorativo.
- Integralidad: además de fortalecer el pensamiento lógico, analítico y racional, el arte involucra la experiencia vital, emocional y valorativa que redundan en la posibilidad de contemplar al ser humano en su totalidad.
- Simultaneidad: con el arte, las distintas facultades del pensamiento actúan al mismo tiempo como inspiración, permitiendo relaciones entre lo racional, lo ético, lo estético y lo técnico.

---

<sup>31</sup> *Ibíd*, 77.

- Pertenencia: la experiencia creadora se convierte en una experiencia interna que permanece durante su presente y su futuro, permitiendo constituir una relación directa del mundo interior con el mundo exterior y su contexto, lo cual compromete al individuo con una historia vital.
- Lúdico-sin fin: la experiencia artística es una actividad sin finalidad inmediata, en la que los fines y las reglas en vez de coaccionar el desarrollo hacen parte del libre proceso de creación.
- Creatividad: el proceso artístico brinda la posibilidad de exploración, permitiendo encontrar nuevas relaciones y abrirse a nuevos paradigmas.
- Auto-crecimiento: la actividad artística, como experiencia vital, permite al individuo descubrirse a sí mismo y reconocer al otro abriendo la mente frente a otras perspectivas, superando prejuicios e ideas fijas preconcebidas.
- Lenguaje: el arte es un medio sensible para la expresión de lo que se ve y se siente.
- Aprendizaje: las bondades del arte en la potenciación del aprendizaje en las diferentes áreas hace vigente la inclusión y el desarrollo de la educación artística dentro del currículo escolar.

### 3) Correlación con las demás áreas del currículo

- La educación artística se puede relacionar con diferentes áreas, por ejemplo, de lenguaje, de matemáticas y de educación física. Para el caso de este proyecto investigativo, el área sociocultural es la que más se aproxima; es claro que ésta contribuye a la reestructuración de actitudes y a la formación de valores sociales como el respeto, la solidaridad, la sensibilidad y el cuidado por su entorno.

#### 4.11. Expresión plástica y visual

*La imagen es un relato.*

La imagen se remonta a la noche de los tiempos. Ha cumplido con milimétrica exactitud su vocación de transformar el instante en eternidad, ya plasmada en la roca como lo hiciera el hombre de las cavernas; ya sobre el papiro, sobre el lienzo o en fotografías... ella, la imagen, siempre ahí, a veces críptica, ininteligible, pero, por obra y gracia de una mirada vuelve a contarnos historias más antiguas o más recientes.... Ella guarda en sus pliegues, redondeces, simetrías y asimetrías, tonos y texturas los relatos de viejas historias de amor; las hazañas de los viejos héroes. En todo caso, ella se presta a nuestros ojos para ser interpretada.

Alberto Manguel (2002) nos acerca a ella de la siguiente manera:

Soy un viajero inquisitivo y caótico. Me gusta descubrir lugares al azar, mediante las imágenes que puedan ofrecer: paisajes y edificios, postales y monumentos, museos y galerías que albergan la memoria iconográfica de un lugar. Me apasiona la lectura de palabras, como me apasiona la lectura de imágenes, y me recreo descubriendo los relatos entretejidos de manera explícita o secreta en toda clase de obras de arte, sin por ello tener que apelar a vocabularios arcanos o esotéricos.

La imagen siempre ha tenido un lugar de privilegio en la vida humana. Ayuda a presentar nuestras experiencias y nuestro mundo interior al “hacer visibles” ideas y emociones. Es así como la plástica aparece como disciplina escolar, siendo ésta relacionada con otras disciplinas vinculadas directa o indirectamente al mundo de la imagen. Así lo deja ver Parra (2005):

Por una parte, medios audiovisuales comparten con la plástica temáticas y quehaceres relacionados con la imagen visual, lo cual implica la posibilidad de desarrollar, entre ambos lenguajes, mayores niveles de profundización de determinadas problemáticas. También es preciso poner de relieve alguno de los aspectos relacionados con los lenguajes artístico-expresivos. De esta manera, el mundo de la imagen visual podrá ser trabajado en relación con la producción literaria (Prácticas del Lenguaje), a través de la visión y el sentido que la imagen ocupó en determinadas sociedades (Ciencias Sociales), a través de lo que distintos aportes de la tecnología y descubrimientos de la ciencia permitieron a las Artes Visuales (Educación Tecnológica, Ciencias Naturales, Conocimiento del Mundo), etcétera” [...] “En todos los casos, la presencia de nuevas disciplinas artísticas o nuevos espacios curriculares destinados al Arte, significan la oportunidad de trabajar determinados aspectos que muchas veces, por las limitaciones impuestas por el tiempo o por nuestros propios conocimientos, no podemos llevar adelante y que las características del proyecto de Intensificación facilitan.

Entonces, la plástica como concepto, más que ser un compendio de técnicas y formas del lenguaje artístico, ya nos lo decía Manuel, el estudiante de Artes, es una experiencia dinámica, emancipadora en cuanto a sus posibilidades; es un ejercicio de construir, transformar, significar, re-significar; moldea tanto materiales como intenciones e ideas; tensiona, dinamiza, crea un movimiento siempre cambiante de las cosas, las hace susceptibles al diálogo múltiple de sus formas y maneras de ver; siempre relativa a la experimentación y a las intenciones creativas de quien las hace o las lee. Es, a fin de cuentas, interpretar. Ya lo expone Eisner (1995) al referirse a las estrategias para la plástica. Al respecto, aduce que las mismas se concentran “en el fomento de la expresión, la construcción, la transformación, la reinterpretación como manifestación de lo que

los individuos conocen y/o imaginan acerca del mundo en relación con su sentir subjetivo-creativo”.

Educar en la expresión visual, entonces, significa, por todo lo dicho, correr el riesgo de educar y aproximar a un lenguaje que reviste complejidad, puesto que demanda “crear forma simbólicas (hacer imágenes) y comprender las formas simbólicas creadas por otros seres humanos (leer imágenes)”, admite Larrañaga.<sup>32</sup> Respecto de lo anterior, se puede decir que a través del trabajo plástico y visual se estimula en el niño un repertorio más amplio de imágenes, a la vez que se le invita a tomar conciencia de sí mismo y del entorno. De igual manera, se fortalece en él la comunicación y expresión de manera más profunda, reflexiva y argumentativa.

Finalmente, es necesario partir de situaciones de aprendizaje en donde se avive en los niños el deseo de avanzar hacia la adquisición de recursos, capacidades y niveles de expresión cada vez más profundos y significativos. Por esta razón, este proyecto de investigación está orientado a relacionar las artes con el lenguaje oral en los niños de seis años de edad. Adicionalmente, resulta importante que los docentes de plástica, como todos los docentes del área de artes, participen en actividades relacionadas con la educación artística e inviten a la comunidad educativa a relacionarla con otras disciplinas.

---

<sup>32</sup> *Op. Cit.*

## **5. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **5.1. Enfoque de investigación. La bitácora: aventura de la documentación e información...**

¿Por qué es necesario establecer una metodología de investigación? Cualquiera sea el tipo de investigación emprendida, la metodología es, si se quiere, la bitácora, la hoja de ruta, el plano que define y orienta el conjunto de actividades. Por ello es imprescindible definirla desde el inicio, pues ella marca los límites, asegura la coherencia desde el inicio hasta el final.

El enfoque metodológico, desde el cual se desarrolla este proyecto de grado, se ubica dentro de la investigación cualitativa, cuyo objetivo es dar explicación a las situaciones estudiadas o interpretarlas. Es, de suyo, la cualificación de la realidad. En términos de Briones (1995) “la realidad social es el resultado de un proceso interactivo en el cual participan los miembros de un grupo para negociar y renegociar la construcción de esa realidad”. Adicional al apunte hecho por Briones, la investigación cualitativa “busca conceptualizar la realidad con base al comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas”; es decir, explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal, esclarecen Penélope Rodríguez & Elssy Bonilla (1997). Lo anterior significa un asunto: no aborda la situación empírica con hipótesis derivadas conceptualmente, sino que de forma inductiva del dato observado pasa a reconocer los parámetros normativos de comportamiento que fueron aceptados en contextos específicos por sus individuos.

Para no extendernos de forma innecesaria en el abordaje del significado que reviste la evaluación cualitativa, nos limitamos a repetir con Vélez (2009) que por medio de ella “se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema.” Anota, así mismo, que la misma procura una aproximación holística, a través de la descripción, a la vez que supone un análisis a profundidad, ya sea de un asunto o una actividad en particular. Cabe advertir que se distancia de los estudios descriptivos o experimentales, en tanto éstos se focalizan en los fenómenos causísticos, en contraste con la investigación cualitativa cuyo propósito, si bien valora el esfuerzo académico, está puesto en el proceso de aprendizaje del asunto o problema a tratar por parte de los investigadores. Así concluye:

Como todos sabemos, la medición y evaluación del aprovechamiento académico no es sólo una tarea intelectual que se suele medir únicamente

con los exámenes. También depende de la conducta del educando en términos de sus actitudes, intereses, sentimientos, carácter y otros atributos de la personalidad. A los maestros no le es fácil juzgar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos al tener que considerar éstos como parte integral de su comportamiento.

Procedamos, entonces, a una cercanía con las distintas fases que agotamos para el desarrollo del proyecto; grosso modo, elaboramos una descripción de los criterios de cada una de ellas.

## **5.2. Fases para el desarrollo del proyecto**

1ª: Indagación bibliográfica. Se realizó la búsqueda de toda la información teórica, teniendo en cuenta el tema de investigación.

2ª: Análisis documental. Esta fase posibilitó la selección de los postulados teóricos relevantes para el proyecto de investigación.

3ª: Estructuración conceptual. Por medio de ella se elaboró una jerarquización de los conceptos teóricos seleccionados para el proyecto.

5ª: Búsqueda de la institución. En esta fase se solicitaron los permisos correspondientes, tanto en la Facultad de Educación y en el Colegio, con el fin de implementar la secuencia didáctica.

4ª: Diseño y construcción de la secuencia didáctica. En este período diseñamos la secuencia didáctica, a partir de los fundamentos teóricos y metodológicos trabajados.

5ª: Implementación de la secuencia didáctica. La misma tuvo lugar con los niños del grado primero de primaria del Colegio Distrital Juan Francisco Berbeo.

6ª: Transcripción de las clases y análisis de resultados. En esta fase nos dedicamos al análisis de resultados y la consiguiente lectura de interpretación para proceder a las conclusiones y recomendaciones acerca de nuestro proyecto de investigación.

## **5.3. Población**

La población que participó en este trabajo de investigación está conformada por un total de 29 estudiantes – 13 niñas y 16 niños- del grado primero del Colegio

Distrital Juan Francisco Berbeo, con edad promedio de seis años. La interacción se inició el 4 de agosto de 2009 y culminó el día 9 de septiembre de 2009, un total de ocho sesiones; los días destinados para este fin: martes y jueves, con una intensidad de hora y veinte minutos.

#### **5.4. Mediciones e instrumentos**

Entre los instrumentos y fuentes que se emplearon para desarrollar la investigación se emplearon: la observación, el diario de campo, registro de las sesiones (clases) en video para la consiguiente transcripción y análisis.

## 6. PROYECTO DIDÁCTICO

### 6.1. Secuencia didáctica

Institución: Colegio Distrital Juan Francisco Berbeo

Dirección: Carrera 77 N°22-66

Estrato: 1, 2 Baja

Curso: Grado primero

Total de alumnos: 13 niñas y 16 niños

Edad promedio: 6 años

Fecha de inicio/ intervención: agosto 4 de 2009

Fecha de finalización/ intervención: septiembre 8 de 2009

Hora de aplicación del modelo: 6:40 a.m a 8:00 a.m.

Frecuencia: martes y jueves

*Cuadro N° 1 Secuencia Didáctica*

Clase No	TEMA	OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD (Planificación)
1	Introducción a la actividad	<p>* incentivar un primer acercamiento al nivel de argumentación de los niños en el contexto de las artes visuales.</p> <p>*Acercamiento a la pintura como forma de expresión visual desde el saber previo de los niños.</p> <p>*Establecer los temas a trabajar.</p>	<p>*Cámara de video para grabar la clase.</p> <p>*Hojas en blanco.</p> <p>*lápices.</p>	<p>Conversaremos con los niños y niñas sobre el propósito de las actividades. Así mismo, les contaremos acerca de la manera como llevaremos a cabo, en un trabajo mancomunado, el desarrollo de las mismas. Abriremos un espacio para escuchar a los niños y niñas. Buscamos con ello la identificación de sus niveles de argumentación. También procederemos a realizar preguntas en torno de algunos aspectos de las artes visuales, concretamente, aquello relacionado</p>

				<p>con la pintura (artistas, obras, técnicas, materiales, entre otros aspectos básicos).</p> <p>Posteriormente, se les solicitará que se reúnan en grupos de cuatro participantes, con el fin de elegir dos temas por cada grupo. Las maestras encargadas de la actividad entregarán lápices y papel para que expresen de modo individual el tema de interés; luego lo debatirán en cada grupo para escoger los dos temas.</p> <p>Finalmente, se expondrán estos temas con el fin de elegir uno para trabajar en pintura. Es importante indagar acerca de las reglas de comunicación en el aula.</p>
2	Diagnóstico inicial de la capacidad argumentativa oral	*Establecer el grado de argumentación oral en que se encuentran los niños y niñas.	*Cámara de video para grabar la clase.	Se desarrollará una actividad en la que sea posible evidenciar las capacidades argumentativas de los niños. Se mostrarán imágenes de diversas pinturas, con el fin de propiciar la participación del grupo. La pregunta ¿por qué? será fundamental en la realización de esta actividad.
3	Escogencia del tema a trabajar	*Escoger el tema con el cual los niños se sientan más identificados para el trabajo a	*Cámara de video. *Hojas blancas. *Lápices. *Borradores.	Se retomará lo acontecido en las sesiones anteriores (clasificación de temas, géneros en

		<p>realizar en pintura.</p> <p>*Profundizar en las técnicas pictóricas con las cuales se va a trabajar.</p> <p>*Provocar la participación espontánea de los niños y niñas a lo largo de la actividad.</p>	<p>pintura). En caso de que los temas sean muy diversos se propondrá a los niños y niñas algunos temas en particular. La maestra escribirá en el tablero los temas sugeridos por los niños; a continuación, les pedirá que escojan el que resulte de su completo agrado (argumentando por escrito las razones).</p> <p>Los niños expondrán sus argumentos y al finalizar las distintas argumentaciones, las maestras, junto con los niños, escogerán el tema que se desarrollará a lo largo de la actividad.</p> <p>Las maestras solicitarán a los niños investigar sobre el tema escogido.</p>
--	--	---	---

4	Pinturas, desarrollo del tema escogido por medio de la plástica	<p>*Estimular y proponer un espacio de desarrollo en el cual se realicen propuestas visuales en pintura, a partir de un tema elegido por los niños y niñas.</p> <p>*Reconocer distintos modos de representación visual.</p>	<p>*Vinilos *Pinceles *Revistas *Papel bond *Colbón *Lápices de colores *Cámara de video</p>	<p>Para iniciar la clase, las maestras ubicarán el material; a la par, explicarán a los niños el propósito de la actividad. Luego les solicitarán que presenten el trabajo asignado en la clase anterior (buscar información acerca del tema escogido). Los niños expondrán los resultados obtenidos de la consulta que han hecho. Finalmente, expresarán, a través de la pintura, el tema elegido.</p>
5	Socialización de las propuestas visuales	<p>*Proponer una situación para desarrollar habilidades de argumentación oral en los estudiantes.</p> <p>*Movilizar la libre expresión de los niños en un ambiente de habla.</p> <p>*Introducir a los niños en diversos aspectos de la plástica.</p>	<p>*Cámara de video para grabar la clase. *Propuestas visuales.</p>	<p>Las maestras, mediante la exposición de las propuestas visuales realizadas por los niños, centrarán la atención en diversos aspectos formales (personajes, puntos de interés, líneas, planos, dibujo, composición, materiales, texturas, gesto y color, entre otros); por ejemplo, ¿cuántos verdes, rojos, azules y amarillos diferentes</p>

				<p>observamos en nuestras representaciones?, ¿qué diferencias y similitudes hay entre ellas?, ¿qué formas tienen las pinturas?, entre otras preguntas.</p> <p>Finalmente, se invitará a un artista, con el objetivo de complementar algunos aspectos relacionados con la pintura y la plástica.</p>
6	Comentarios, apreciación y argumentación oral en torno a las pinturas.	<p>*Observar el léxico de los niños y las niñas al referirse a las propuestas visuales de sus compañeros.</p> <p>*promover la crítica constructiva en el grupo de niños.</p>	<p>*Cámara de video para grabar la clase. *Hoja blancas *Lápices *Borradores</p>	<p>Las maestras, escogerán algunas propuestas visuales, con el fin de exponerlas. Luego se realizará un juego denominado “el crítico de arte” en el cual los niños y niñas, organizados en grupos, escogerán a sus representantes para realizar un debate alrededor de las obras expuestas. A los niños que hacen parte del público se les invitará para que intervengan.</p>
7	Contextualización de las propuestas a partir de referentes artísticos	<p>*La apreciación de obras cercanas a las propuestas, realizadas por los niños y las niñas, les aportará en la construcción de sus propios procesos, al relacionar el concepto con la práctica, y ambas con los resultados obtenidos.</p> <p>*La apreciación,</p>	<p>*Cámara de video para grabar la clase.</p>	<p>Se organizará una exposición de los trabajos realizados por el grupo de niños. Se agruparán por géneros. Las maestras formularán a cada uno de los integrantes del grupo, la observación de la selección y combinación de los distintos elementos que conformarán su imagen y analizarán algunas de las relaciones que los</p>

		<p>como parte del proceso de representación, viabilizará, en quien está creando, evaluar su propio proceso y, eventualmente, formular los cambios que crea necesarios.</p> <p>*Incentivar a los alumnos a iniciarse tempranamente en una concepción abierta y flexible respecto de las posibilidades de la imagen.</p> <p>*Preparar a los niños para la presentación final “pequeños GRANDES Pintores”.</p>		<p>mismos establecerán entre sí. Luego, se dispondrán imágenes de artistas reconocidos, con el fin de relacionarlas con las propuestas de los estudiantes.</p> <p>A partir de la observación se establecerá un diálogo e intercambio entre pares. Se les incentivará a la búsqueda de similitudes y diferencias, no como juicio de valores, sino para poner el acento en la diversidad propia de la creación visual.</p> <p>Finalmente, se realizará la presentación final a los niños y niñas de Transición y Segundo de primaria – “pequeños GRANDES Pintores”</p>
8	Evaluación y autoevaluación de la expresión argumentativa oral	<p>*Aprender a observar las propias fortalezas y debilidades en situaciones que requieran argumentación.</p> <p>*Invitar a los niños a expresarse libremente en torno a sus producciones.</p>	*Cámara de video para grabar la clase.	<p>Se realizará un cierre de actividades recogiendo las inquietudes de los niños del grupo en torno a la secuencia didáctica.</p> <p>Exposición. Se invitará a los niños de transición y de segundo de primaria a visitar la galería de los niños de primero – “pequeños GRANDES Pintores”.</p>

## **7. ESTRUCTURA DE LAS CLASES Y PRIMEROS RESULTADOS DESCRIPTIVOS**

### **7.1. El texto final...**

A continuación presentamos la estructura de cada una de las clases y el análisis de los resultados; la misma se basó en la observación sistemática de los videos de las clases y el diario de campo.

#### **Clase No. 1**

**Tema:** sensibilización a la actividad

#### **Objetivos:**

- Aproximarse al nivel de argumentación de los niños en el contexto de las artes visuales.
- Acercamiento a la pintura como forma de expresión visual desde el saber previo de los niños.

#### **Materiales**

- Cámara de video
- Hojas en blanco
- Lápices

#### **Descripción y desarrollo de la actividad:**

1. Para iniciar, las maestras hablan con los niños y niñas sobre el propósito de la actividad y les comentan de manera general acerca del desarrollo de la misma.
2. Una de las maestras inicia la clase dando la bienvenida y pidiendo a los niños que se presenten. Mientras ellos lo hacen, la otra mantiene una escucha atenta para identificar el nivel de argumentación del grupo. Una vez han procedido con lo anterior, realizan algunas preguntas en torno a algunos aspectos de las artes visuales, específicamente lo relacionado con la pintura (artistas, obras, técnicas, materiales, entre otros aspectos básicos de esta forma de expresión).

*Resultado:* La mayoría de los niños se presentaron y se mostraron entusiasmados e interesados con la propuesta. En esta primera sesión los niños estuvieron un tanto impulsivos y apresurados al hablar; sus opiniones, en su mayoría, eran repetidas; además, estuvo un poco complicado el manejo

de los turnos para la conversación. Se dio un primer acercamiento a la definición de pintura, por ejemplo, surgieron términos como: “dibujar”, “algo bonito”, “color”, “el brillo”, “museos”.

3. Posteriormente, la maestra pide a los niños que reúnan cuatro estudiantes, para conformar un total de siete grupos. El fin es elegir dos temas por grupo. La maestra entrega lápices y papel para que primero expresen el tema de interés de forma individual y luego lo “debatan” en cada grupo para elegir los dos temas. Para lo anterior cuentan con 15 minutos. La maestra que está registrando en el diario de campo, va observando cuales niños hablan más.

*Resultado:* se dieron las instrucciones a los niños para que en equipos escogieran los dos temas que luego serían debatidos y expuestos. La idea es que ellos debían dar las razones por las cuales los eligieron. En algunos grupos hablaron solo de aquello que les gustaba y no les gustaba; en unos pocos discutieron acerca del tema.

4. Transcurridos los 15 minutos la maestra invita a los niños a dar a conocer los temas escogidos. Cada grupo elige a un niño para explicar el porqué de los temas escogidos. La maestra va anotando en el tablero los temas que van eligiendo.

*Resultado:* la maestra hizo preguntas en torno a la escogencia del tema; son muy pocos los niños que respondieron a los cuestionamientos. Se introdujo un breve concepto acerca de la *expresión visual* o *expresión plástica*.

Cada mesa contó con cuatro minutos para exponer. En algunas mesas los niños no lograron ponerse de acuerdo en la escogencia de los temas.

A continuación se muestran los temas propuestos por cada grupo y los argumentos que los sustentaron:

- Maquillaje. “porque nos gusta pintarnos”
- Dinosaurios. “es bacano”, “porque pelean, y una vez nosotros fuimos allá y los vimos”
- La casa. “es chévere”
- La familia. “porque quiero dibujar a mi papá”
- La finca. No dieron las razones de la escogencia.
- La selva. “porque la selva tiene muchos peligros”
- Combinar colores. “es bacano y podemos hacer cosas”
- El colegio. “porque es bonito”
- El jardín de flores. “nos gustan las flores”
- Los helados. No dieron las razones de la escogencia.
- La mamá. No dieron las razones de la escogencia.
- El tablero. “elegimos este tema porque está bien”

- Las ballenas. No dieron las razones de la escogencia.
  - Los leones. No dieron las razones de la escogencia.
5. Se cierra la clase preguntando a los niños sobre las reglas de comunicación en el aula.

*Resultado:* los niños y la maestra titular nos ayudaron a identificar las reglas de comunicación en el aula; a continuación las detallamos:

- Levantar la mano para pedir la palabra
- Respetar la palabra del otro
- Escuchar la opinión del otro
- No gritar
- No levantarse del puesto cuando se quiere pedir la palabra
- Tener el salón organizado
- No repetir las opiniones de los demás

## **Clase No. 2**

**Tema:** diagnóstico inicial de la capacidad argumentativa oral.

### **Objetivos**

- Establecer el grado de argumentación oral en que se encuentran los niños y niñas.

### **Materiales**

- Cámara de video

### **Desarrollo de la actividad:**

1. Se inicia la clase recordando lo que se realizó en la clase anterior; luego se les da a conocer a los niños los dos temas a trabajar: el *autorretrato* y los *animales*. Para esto, las maestras llevan unas imágenes con el fin de proporcionar la participación del grupo. Ambos temas fueron propuestos por las maestras considerando los intereses de los niños manifestados en la sesión anterior.

*Resultado:* los niños recordaron lo sucedido en la clase anterior. La maestra retomó estas ideas y las escribió en el tablero. Luego se les pidió opinar acerca de los temas escogidos *autorretrato* y *animales*; entre todos construyeron las siguientes afirmaciones: “un autorretrato es que uno se dibuja”, y “un animal es una ballena, un perro, un dinosaurio”. Mientras las maestras mostraban imágenes, los niños iban describiendo y preguntando sobre las cosas que veían. Algunos niños levantaron la mano para pedir la

palabra.

2. La pregunta ¿por qué? Es fundamental en esta actividad. La maestra les propone a los niños que observen y discutan en parejas sobre la imagen que escogieron para luego dar a conocer a todos sus compañeros lo visto.

*Resultado:* los niños expusieron en parejas lo visto en la imagen; la gran mayoría hablaron del color y de algunas formas, surgiendo así pequeños debates entre los grupos.

En esta clase, los niños, excepto uno, escogieron el tema de los animales; en contraste, las niñas, excepto una, el tema del autorretrato.

3. Al finalizar la sesión una de las maestras solicita a los niños que investiguen acerca del tema que seleccionaron: el autorretrato y los animales.

### **Clases No. 3 y 4**

**Tema 3:** técnicas de la pintura

**Tema 4:** la pintura como expresión plástica

#### **Objetivos clase 3**

- Lograr que los niños elijan un tema con el cual se sientan identificados para el despliegue de su creatividad a través de la pintura.
- Profundizar en las técnicas de pintura que los sensibilice acerca de los colores y su carga simbólica.
- Estimular la participación espontánea de los niños y niñas a lo largo de la actividad, de manera que expresen sus sentimientos y emociones.

#### **Objetivos clase 4**

- Proponer un espacio en el cual se realicen propuestas visuales a partir de un tema elegido por los niños, referido a la pintura que detone en los niños y niñas la expresión oral.
- Reconocer distintos modos de representación visual de manera que se sensibilice alrededor del mundo y sus objetos.

#### **Materiales**

- Cámara de video
- Hojas blancas
- Lápices
- Borradores
- Carboncillo
- Espejos

- Papel bond
- Lápices de colores
- Vinilos
- Pinceles

### **Desarrollo de las actividades:**

1. En la clase 3 la maestra retoma los contenidos de las sesiones anteriores; luego se les pide a los niños que hablen acerca del tema elegido; la maestra pide a los niños que presenten la tarea que se les dejó indicada en la última sesión (en este caso, autorretrato y animales). En este punto, los niños exponen lo consultado, mientras la maestra escribe en el tablero las características principales del tema.

*Resultado:* los niños expusieron los hallazgos alrededor de los temas de interés. Mientras unos manifestaron lo entendido, otros leyeron. Es válido aclarar que no fueron muchos los estudiantes que trajeron la tarea. En esta clase, los niños respetaron un poco más la palabra del otro, entonces, se escucharon algunas intervenciones respecto de lo investigado.

2. Una vez los niños han expuesto sus tareas, la maestra divide el grupo en dos equipos, es decir, uno, conformado por aquellos que eligieron el autorretrato; dos, los niños que eligieron hablar de los animales. Finalmente, se dispone material para que todos tengan un primer acercamiento a la pintura.

*Resultado:* algunos niños se manifestaron alrededor del material que se ha dispuesto, el carboncillo; unos dijeron: “el que se utiliza para los asados” y otros: “el que mancha y es negro”.

Juan es un niño de la clase. Fue el único que eligió como tema el autorretrato. Pues bien, mientras se concentraba en elaborar su autorretrato, se dirigió a su compañero de al lado diciéndole: “no se me pueden olvidar las gafas, porque entonces no voy a ver. ¡Listo!, aquí tengo mis manos, y no me voy a dibujar tan alto porque no lo soy”. A la par, otros niños comentaban sobre los dibujos de sus compañeros y se sugerían asuntos como el color, la forma y la manera en cómo podría quedar más bonito el dibujo. También se observó que ellos se preguntaban y llevaban a otros compañeros al dibujo de su “mejor amigo” para presentarlo y hablar del mismo.

3. La clase 3 y 4 estuvieron muy relacionadas, con la salvedad de que en la clase 4 los niños tuvieron la oportunidad de pintar en un formato más grande y hablar de sus propuestas visuales.

*Resultado:* los niños, esta vez, tuvieron la oportunidad de pintar con vinilos; lograron identificar las mezclas que hicieron con los colores y hablaron con

sus compañeros de lo que surgió en sus propuestas visuales. Un ejemplo lo vemos con Nicolás cuando narró su historia: “un tiburón iba pasando el mar y un cocodrilo se le viene y entonces el cocodrilo por lo que tiene marcas es muy peligroso”. En esta última clase se va percibiendo que los niños ya se apropian de conceptos relacionados con la expresión plástica y su participación es cada vez más frecuente. Esto se evidencia cuando los niños utilizan palabras como: “mi pintura tiene colores oscuros”, “yo veo que el dibujo de Juan tiene más verde”, “uno combina colores y salen diferentes”. Respecto a la participación, nos hemos percatado que aquellos niños que inicialmente se mostraron “de pocas palabras” ya se pronuncian con más frecuencia.

## **Clase No. 5**

**Tema:** socialización de las propuestas visuales e invitación a un artista.

### **Objetivos**

- Propiciar una situación para desarrollar habilidades de argumentación oral en los niños y niñas.
- Motivar la libre expresión de los niños en un ambiente de habla.
- Introducir a los niños en diversos aspectos de la plástica.

### **Materiales**

- Cámara de video
- Propuestas visuales

### **Desarrollo de la actividad:**

1. La maestra invitará a los niños a exponer sus propuestas visuales, poniendo esta vez la atención en diversos aspectos formales (personajes, puntos de interés, líneas, planos, dibujo, composición, materiales, texturas, gesto y color, entre otros); por ejemplo ¿cuántos verdes, rojos, azules y amarillos diferentes observamos en nuestras representaciones?, ¿qué diferencias y similitudes observamos?, ¿qué formas tienen las pinturas?, entre otras preguntas.

*Resultado:* los niños lograron un primer acercamiento a conceptos más formales de sus propuestas visuales, ya que pueden diferenciar y hablar de la línea, el punto, el color, la forma, el material, entre otros componentes. Las maestras, por medio de preguntas, ayudaron a los niños a avanzar en su argumentación oral.

2. Una vez los niños exponen sus trabajos, se invita a un artista con el propósito de integrar aspectos relacionados con la pintura y la plástica.

*Resultado:* El por qué ya apareció en el grupo. La visita del artista dio paso a la emoción y, esta vez, se “*pelearon*” por ser el primero en hablar; por eso, olvidaron pedir la palabra, respetar los turnos. Aquí, hicieron presencia expresiones como: “a mí me parece que”, “yo pienso”, “respecto a lo que tú dices”. Los niños retomaron los conceptos y el artista les ayudó a que estos fuesen más claros.

## **Clase No. 6 y 7**

**Tema 6:** apreciación y argumentación oral en torno a las pinturas

**Tema 7:** contextualización de las propuestas a partir de referentes artísticos

### **Objetivos clase 6**

- Escuchar con atención el repertorio lexical de los niños y las niñas al hacer una valoración de las propuestas visuales de sus compañeros.
- Permitir la crítica constructiva en el grupo de niños de manera que ejerzan la palabra de manera ética.

### **Objetivos clase 7**

- Reconstruir, a partir de la apreciación de obras plasmadas por los niños y las niñas, los propios procesos, relacionando la idea, el accionar y los resultados obtenidos.
- Evaluar, a partir de la apreciación como parte del proceso de representación, su propio proceso.
- Formular los cambios que crean necesarios a partir de la reflexión suscitada.
- Iniciar a los niños y niñas en una concepción abierta y flexible respecto de las posibilidades de la imagen.
- Preparar a los niños para nuestra presentación final – “pequeños GRANDES Pintores” y la puesta en escena de las reflexiones que de allí surjan.

### **Materiales**

- Cámara de video
- Pinturas elaboradas por los niños

### **Desarrollo de las actividades:**

1. En la clase 6, se anuncia a los niños que hay dispuesto material para realizar la última propuesta visual. Posteriormente, las maestras escogerán las

propuestas visuales más destacadas con el fin de exponerlas o presentarlas en la siguiente sesión.

2. En la clase 7, las maestras invitan a algunos grupos a jugar a “el crítico de arte”; aquí los niños y niñas, organizados en grupos de a cuatro, tomarán sus representaciones y realizarán un debate o diálogo en torno a la obra que realizaron.

*Resultado:* cada grupo expuso su obra. En esta oportunidad se privilegió el respeto por el turno de la palabra y la importancia de escucharse. Valga anotar que en la mayoría de los grupos, los niños pasaron de hablar de treinta segundos a siete minutos. En un derroche de espontaneidad, uno de los niños inicia una narración animando a su grupo a seguirla: “había una vez un perro que perseguía a un gato... ahora usted siga”; y le cedió la palabra a su compañero de al lado. Así construyeron una corta pero divertida historia conservando criterios de coherencia y estilo.

3. La clase termina recordándoles que la próxima sesión se destinará para la exposición de las propuestas visuales. El grupo, entonces, deberá poner a prueba todo lo aprendido y observado a lo largo de las sesiones planeadas en el marco de esta investigación.

## **Clase No. 8**

### **Tema: evaluación y autoevaluación de la capacidad argumentativa oral**

#### **Objetivos**

- Aprender a observar las propias fortalezas y debilidades en situaciones que requieran argumentación.
- Habilitar un espacio para que los niños expresen libremente sus emociones, sentimientos en torno a sus producciones.

#### **Materiales**

- Cámara de video
- Creaciones de los niños

#### **Desarrollo de la actividad:**

1. La maestra invita a los niños a resolver inquietudes en torno a la secuencia didáctica, después los lleva al lugar donde se realizará la exposición final.

*Resultado:* fueron pocos los niños que hicieron preguntas referidas a la secuencia didáctica; no obstante, quienes preguntaron, expresaron

construcciones semánticas significativas: ¿qué es pintar?, ¿cómo se presenta el artista?, ¿qué preguntan los niños que nos van a ver?

En el espacio acondicionado como galería, los niños identificaron sus pinturas y tuvieron la oportunidad de pegarlas en el lugar que más les llamó la atención. Mientras los niños ubicaban sus trabajos, entre ellos expusieron y argumentaron el porqué su trabajo era el más bonito.

2. Los niños de primero invitan al curso de transición a visitar la galería titulada “pequeños GRANDES Pintores”.

*Resultado:* los “pequeños GRANDES Pintores” tomaron de la mano a un invitado y dejando a un lado su timidez, emprendieron su labor de artistas: hablaron, argumentaron, expusieron, explicaron su propuesta visual. Algunos describieron su pintura, otros narraron una historia; entre otras, dos grupos se enfocaron en el color y la forma.

Así fue como los niños lograron expresar de manera verbal sus pinturas y aunque no lograron respetar en su totalidad los criterios de la conversación, sí lograron avances en el terreno del léxico, el respeto del rol de sus pares, del maestro. Así mismo, asumieron el rol de artistas. En esencia, disfrutaron al máximo del proyecto.

## 7.2. Descripción de resultados y primer análisis de la Secuencia Didáctica

Cabe advertir que este primer análisis es el resultado de vincular diversos aspectos del proyecto de grado, como son: el problema de investigación, los resultados de la Secuencia Didáctica en contraste con su planeación; la observación y posterior transcripción de los videos, así como el diario de campo y, finalmente, algunos aspectos consignados en el Marco Teórico.

### Clase No. 1

En este primer acercamiento al grupo tuvimos la oportunidad de presentarnos y comentar con los niños y niñas las razones que nos llevaron hasta ellos. Les explicamos, entonces, que somos estudiantes y nuestro interés en realizar un trabajo con el grupo. Hablar con ellos y ellas acerca del proyecto significó que aparecieran nociones como: la participación, la creatividad y el hablar; éstas, si se quieren, serían criterios insustituibles en el desarrollo del mismo; ocho sesiones en total, las cuales dedicaríamos, entre otras, a dibujar, pintar, y elaborar las producciones propias, las cuales serían presentadas a sus compañeros de curso.

A la pregunta por su cercanía o no a la pintura, el grupo respondió positivamente; en suma, se vieron cada vez más interesados. En esta línea, hicieron presencia palabras como “dibujar”, “pintar”, “es bonito”, asunto que pone el acento en el gusto por el tema de las artes, al grado de crear expectativas entre ellos y ellas.

Ahora bien, trayendo a la memoria el propósito que nos planteamos, mejorar los procesos de argumentación oral teniendo como horizonte la interpretación de otros sistemas simbólicos, para el caso, la plástica, iniciamos un acercamiento a la expresión oral de los niños y niñas. Lo primero que captamos fue lo impulsivos y apresurados en sus manifestaciones orales. Esta situación nos obligó, en varias oportunidades, a repetirles preguntas ya elaboradas, diseñar otras e insistir para que algunos modularan.

Notamos que algunos niños se limitaron a repetir la respuesta de uno de sus pares; otros ayudaron diciéndole la respuesta al oído. “¿Por qué?” fue el interrogante que abrió la posibilidad de sondear los niveles de argumentación. No cabe duda respecto de la precariedad de la argumentación de los niños, en su mayoría. Por ello la insistencia por mantener la conversación, ahora realizando nuevas preguntas, otra vez hilvanando palabras aparentemente sueltas, pero que *detonaron* asociaciones relacionadas con los temas a desarrollar: “color”, “brillo” “museo”.

Queda clara, también, su escasa capacidad para respetar los turnos

conversacionales; en algunas ocasiones, por ejemplo, levantaban la mano, pero al querer responder u opinar fueron silenciados por otros compañeros que querían intervenir, contrario a lo que pasó cuando se les hizo preguntas colectivas; en esas oportunidades se mostraron muy atentos. A la pregunta por el conocimiento que tenían de algún pintor famoso, algunos lo relacionaron con “un personaje de televisión que hace manualidades”; una vez más nos percatamos de la concepción que se tiene de la educación artística: es percibida como la elaboración de objetos decorativos o manualidades.

A la invitación para conformarse en grupos no hubo oposición. El trabajo en equipo, bien sabemos, canaliza la construcción de conocimientos, por tanto, la búsqueda de sentido. No es posible concebir que alguien en solitario construya saber. Con los niños, ya sabemos, es cuestión de crear ambientes de aprendizaje adecuados que permita organizarlos alrededor del trabajo grupal; alrededor, además, de un tema en particular. Si bien en principio hubo algunas dificultades para que aprehendieran la instrucción dada respecto de la escogencia de un tema, pues, sólo quien estaba escribiendo, opinaba, finalmente lograron ponerse de acuerdo. En este momento fue muy importante la intervención del docente, en tanto, hizo aclaraciones en cuanto a la tarea que debían realizar. La docente obra como mediadora para que la comunicación fluya y se origine el intercambio de roles: hablante-oyente y viceversa.

## **Clase No. 2**

La palabra nos delata, nos expone, nos pone en cuestión...

Se da inicio a esta segunda sesión haciendo un breve recuento de lo que se hizo en el encuentro anterior. Luego debatimos acerca de los temas sobre los cuales giraría la actividad: *animales* y *autorretrato*. A propósito de esto último, notamos que tenían un interés creciente por dibujarse a sí mismos y a su familia, así que les entregamos unos autorretratos impresos, y otras imágenes correspondientes a animales. Se entusiasmaron mucho con ambos temas.

Al mostrarles las imágenes del autorretrato indagamos por sus conocimientos previos, es decir, cuál ha sido su experiencia con el autorretrato. Las respuestas coincidieron con: “uno se dibujaba”. Respecto de las imágenes donde aparecían animales, nombraron a varios de ellos, verbigracia, “sí, las ballenas”. Fue un recurso que utilizamos para ampliar, de un lado, su repertorio lexical, de otro, la competencia semántica, al aplicar campos semánticos: “ballena” (mar), león (selva), gallinas (finca). La argumentación oral demanda la ampliación de vocabulario.

Esta sesión, nuevamente, da lugar al trabajo colectivo, esta vez constituido por parejas.

Es evidente que las primeras aproximaciones de los niños(as) a la lectura de la imagen la hacen a través de la descripción, cabe decir, una descripción precaria, pues aún se están formando una imagen, valga la redundancia, del mundo y sus objetos. Unida a la incipiente descripción hay una inclinación muy fuerte por los colores. De hecho, varios niños responden de manera positiva a la invitación que les hiciéramos a hablar de sus imágenes; poco se refieren a la forma. De algunas intervenciones surgieron pequeños debates sobre si se trataba de un autorretrato, o no, la imagen que alguien tenía entre sus manos; uno dijo: “no es un autorretrato porque parece una bola de pelos” y el otro contesta “sí, porque es un hombre”. De repente una niña se levanta y dice: “es una imagen de Botero”, refiriéndose acertadamente a una pintura muy famosa del artista colombiano Fernando Botero.

Es evidente que los niños y niñas intentan argumentar; sus intervenciones son sencillas, tanto en su estructura sintáctica como en su intención comunicativa. Es entendible, puesto que la comunicación está instalada entre pares, lo que viabiliza la comprensión. No obstante, si la tarea es indagar por la argumentación oral de los niños, las maestras insisten en que los participantes se pronuncien alrededor del autorretrato y los animales. Respecto de la primera noción algunos manifestaron: “es un señor calvo”, otros decían “es muy lindo porque uno se puede pintar con muchos colores”. Ya pasando al tema de los animales, los cuales fueron elegidos por la mayoría de varones, sus repuestas a la pregunta sobre el gusto de ese tema fueron variados, desde exponer características - “rápidos”, “furiosos”- hasta sus funciones -“cuidan a la gente”-. A continuación, intentamos descubrir que diferencias notaron entre la imagen de un animal y un autorretrato. Encontramos que se fijan en las características del rostro: “el animal tiene pico y la señora no tiene”, concluyen.

### **Clase No. 3**

Los niños y niñas llegaron ese día muy entusiasmados; significa que se sintieron acogidos desde el primer momento, acontecimiento muy positivo para la continuación de la secuencia didáctica. Hablaban emocionados sobre el desarrollo de su tarea. En su mayoría consultaron definiciones (autorretrato) en internet las cuales acompañaron de imágenes impresas; el resto trajo dibujos sobre animales y autorretratos elaborados por ellos mismos. Acto seguido les explicamos el procedimiento para el manejo del carboncillo, previa indagación acerca del conocimiento o no que algunos tenían del mismo. Hubo respuestas como: “sí, que el que se utiliza para los asados”, “el que mancha y es negro”.

Esta vez la disposición corporal adoptada, media luna, los puso en contacto visual entre ellos mismos y con las docentes. Dentro de un ambiente de aprendizaje significativo, el espacio destinado para los cuerpos, y su ubicación espacial, prepara para el diálogo. Distinto a lo que ocurre usualmente con la *organización*

en hileras, filas, columnas: todos(as) de frente a la figura del docente; ninguno en contacto con su par. De ahí que en las aulas sea el docente quien dispone de dos tercios del tiempo para hablar. Pero continuemos.

A cada niño(a) se le hizo entrega del material adecuado para iniciar la actividad: dibujar o dibujar (se). A propósito, un se reflexivo que indica cómo la acción recae sobre sí mismo: *yo me dibujo*. Es un momento preciso para su reconocimiento en el espacio; para ir asumiendo un lugar en el mundo como sujetos. Como ya lo anotamos, a cada niño y niña, de quienes se inclinaron por el autorretrato, les fue entregado el material indicado incluido un espejo. Éste les *devuelve* la imagen de sí mismos. Saquemos conclusiones...

Al otro grupo, conformado por varios niños y una niña, quienes eligieron el tema *animales*, les solicitamos que dibujaran el animal que más interés y gusto despertaba en ellos. Uno y otro grupo se vieron muy concentrados y entregados a la actividad, con lo cual confirmamos que la escuela debe implementar currículos que acojan las necesidades y los gustos de los estudiantes. Igualmente, las actividades planeadas por medio de distintas estrategias didácticas -clase maestra, ambientes de aprendizaje, proyectos de aula, secuencia didáctica, entre otras- deben ser *intencionadas* para la formación de un ser integral, holístico.

Concentrados y entregados a la actividad, fue la nota fuerte... Un niño llamado Juan elaboraba su autorretrato mirándose muy detalladamente al espejo; primero, dibujó su rostro y luego el cuerpo mientras sostenía un pequeño monólogo: “no se me pueden olvidar las gafas, porque entonces no voy a ver. ¡Listo!, aquí tengo mis manos y no me voy a dibujar tan alto porque no lo soy”; y cuando le preguntamos si ya había terminado nos respondió afirmativamente; pero, ¡oh, sorpresa!, inmediatamente se miró otra vez al espejo y dijo “¡Ay, me faltó la maleta y la silla!”, pues se dio cuenta que la imagen reflejada en el espejo le devolvía, también, su silla y su maleta. Así que pidió de vuelta su producción y la completó.

Otra de las notas de la sesión fue la elaboración de dibujos sorprendentes, muy creativos (desde casas hasta dinosaurios con muchas formas). “Tan bacano dibujar”, “será que lo coloreamos”, comentaron entre ellos; “a mí me parece que te quedó bonito, Ingrid”; se hicieron sugerencias: “póngale mejor unos cachos a ese dinosaurio para que quede Rex”.

Valga anotar que, en su mayoría, las niñas sostuvieron un patrón de dibujo muy parecido: el sol, las nubes, la casita; todos dibujados en medio de la hoja. Pese a que el grueso de niños se inclinaron por dibujar dinosaurios y tigres, cada uno lo hizo imprimiéndole un estilo particular. Pregunta: ¿cuál es la influencia de la escuela en la formación de patrones y prototipos?, ¿será que, conservando la diferencia, la escuela *necesita* abogar por una mirada que no sea tan discriminadora, del mundo, de sí mismo(a) y del otro? En esta sesión, valga

recordar, el trabajo colaborativo, la discusión, la sugerencia, la creatividad impusieron su ritmo.

#### **Clase No. 4**

Nuevos conceptos, color y forma, se agregaron para la realización de esta sesión y así lo hicimos saber. También, les contamos que hemos traído: un formato más grande de hoja, témperas, colores, pinceles y carboncillo. ¿El propósito? “proponer un espacio en el cual se realicen propuestas visuales a partir de un tema elegido por los niños y referido a la pintura; reconocer distintos modos de representación visual de manera que se sensibilice alrededor del mundo y sus objetos”(objetivos clase).

Visto así, les pedimos que hicieran una representación del tema que habían elegido, pero esta vez con más opciones: elaborar una nueva versión de las imágenes, una composición en torno al trabajo que elaboraron con el carboncillo, o la creación de una nueva propuesta.

Colores primarios, más el blanco y el negro, se confundieron con los pinceles, los carboncillos, las imágenes, los niños, las niñas, las maestras. Todos sin excepción emprendieron la tarea: dibujar y experimentar, mezclando las pinturas; muchos se sorprendieron al observar los nuevos colores; otros, en cambio, se mostraron temerosos frente a la pregunta por la utilización de algunos colores: “es que no tenía color piel”, respondió una niña que utilizó varios colores para intentar el color que necesitaba. Formulamos entonces preguntas que generaran más confianza. El rol del maestro no es de ninguna manera coercitivo; por el contrario, su voz, su disposición, su actitud debe generar confianza y movilidad en sus estudiantes. Retomando el tema de los colores, en esta sesión se dieron cuenta que de la unión de los colores primarios se pueden sacar muchos más.

Ahora, en el caso del autorretrato pudimos notar que realizaron variaciones significativas y todas con algún motivo: “lo hice ahora sin gafas porque me gusta más sin gafas”, “me dibujé en mi casa porque me gusta estar allá”. Si en algún momento de la respuesta se quedaban callados, el compañero de al lado respondió por ellos. Lo anterior nos permite concluir que no solo lograron concentrarse en sus propios trabajos, sino que estuvieron en constante observación del trabajo del otro y, además, asumiendo una valoración respecto del mismo.

Nuevamente nos cercioramos, como en la sesión anterior, que preguntarles acerca de sus producciones es una motivación para hacer conciencia sobre las mismas: “aquí hay una señora llorando...y.... ¡ay! se me olvidó...”. Es claro que al verbalizar los hace reflexionar. Al finalizar, ninguno *guardó* sus palabras al describir sus producciones. Sabían exactamente lo que significaba cada pincelada “un carro, una casa, un ojo”.

## Clase No. 5

En esta ocasión invitamos a un artista para que compartiera su experiencia y conocimiento con los niños y niñas. Él comenzó escribiendo su nombre en el tablero, y de inmediato los niños y niñas empezaron a hacer comentarios respecto a su particular nombre: Iván Chuk. Ante tanta expectativa les comentó que es un nombre de procedencia rusa; además, es su nombre artístico, no su nombre real; ya se empezaba a escuchar de los niños “y ¿por qué?”. Nuestro invitado les compartió que es pintor y dibujante; las reacciones no se hicieron esperar; el curso en pleno empezó a manifestar que ellos también eran dibujantes; otros, que querían dibujar. Niños y niñas, de forma espontánea, bastante “desordenada”, no pedían la palabra, todos querían ser escuchados; nadie quería quedarse por fuera. En definitiva, hicieron “indisciplina”. Dice Alfonso Reyes, uno de los ensayistas más preclaro del siglo XX, que de la aparente indisciplina en las aulas, surge la charla, espacio creado para “charlar”, verbo mediante el cual se dirimen los asuntos más trascendentales del ser humano.

En otras palabras “la oralidad es con el otro y no para el otro. Contar oralmente es contar con el otro como interlocutor y nunca como espectador”, como ya lo indicamos en los referentes conceptuales de esta investigación. La disciplina, entonces, tendrá que ser mirada con sospecha de la manera como la escuela y otras instituciones humanas la han querido mirar: como la falta de escucha... Seguimos hilando. Ya que el artista es español y al hablar se le podía percibir su acento, esto generó entre los niños y niñas mucha risas; entre risas y palabras sueltas, vuelven los porqués: “¿por qué dices, tenéis?”.

En este imbricado de oralidad y plástica, el primer tema al que se refirió el artista fue a la inspiración. El segundo tema que aludió Iván encierra dualidades como: gusto/disgusto, bonito/feo. En fin, acerca de aquello que es bonito “o parece bonito”. “¿Qué te parecería bonito dibujar?” fue la pregunta para cada una de las niñas. Ellas se mostraron bastante tímidas y pensativas. Uno, dos minutos y...sus respuestas coincidían con lo que hasta el momento dibujaban en casi todas sus producciones: “una casa me parece bonita”, también “una flor”, “un corazón”. Connota que los niños dibujan aquello que los ata a la vida, es decir, a sus afectos, a lo cercano, a su contexto...lógicamente, a su cultura.

En esta perspectiva, el contexto cercano, el artista se dirigió al tablero y mientras manifestaba que había notado que por lo general las niñas les gustaba dibujar cosas más tiernas, en contraste con los niños que se inclinaban por “cosas más salvajes”, elaboró una lista de las cosas que habían sugerido las niñas y aquellas cosas que los niños preferían dibujar. Iván entabló una conversación con los niños, preguntándoles si les gustaba lo que a las niñas les gustaba dibujar. Ellos, por su parte expresaron: “¡ay no!, a mí no me gusta el corazón”, “¡huy, no!, ¿flores?, ¡no!”. Él pasó a explicarles, entonces, que esa misma situación se

presentaba con los cuadros: algunas personas les iban a gustar unos cuadros y a otros no, incluso, los mismos cuadros.

Luego de esto el artista les propuso una actividad, para la cual pidió cinco voluntarios, lo cual generó que todos y todas se lanzaran hacia Iván, finalmente seleccionó seis, tres niñas y tres niños. Los cuales salieron del salón. Iván les dijo que en algunas ocasiones nos cuentan historias y que esas mismas historias nosotros las contábamos a otras personas distorsionándolas. El artista les dijo que el dibujo que él iba a hacer es el que le iban a explicar al niño o la niña que está afuera y que el va a llamar.

El artista continuó con los dibujos; para ello, se dirigió al tablero. Éste generó nuevamente bastantes especulaciones: “es un jaguar”, “una abeja”, o preguntaban “¿qué es eso?”; él les devolvía la pregunta: “¿qué os parece?” lo cual multiplicó las opiniones. Esta vez, pese a que no pidieron el turno, hablaron con cierto orden, comentaron entre ellos mismos e hicieron preguntas. De aquí en adelante fue un ir y venir de opiniones, conjeturas; vieron moscas en lugar de abejas, jaguares en lugar de ratones. Y en verdad fue solo la percepción desde el lugar de cada niño y niña. ¿Conclusiones?: no hay una única manera de percibir el mundo; se trata de singularidades; la perspectiva cambia la lectura, por tanto, la manera en que nos manifestamos de los distintos eventos; la comunicación no es lineal; por ello la tradición oral se ha transformado a través de la historia de los pueblos. Todos los pueblos y sus historias han “pintado” su propia realidad y, si se quiere, las generaciones venideras la han transformado a través de sus narraciones.

## **Clase No. 6**

Esta sesión se inicia con mucha expectativa, ya que los niños y niñas se dan cuenta de que trajimos materiales y empiezan a preguntar entusiasmados “¿qué vamos a hacer?”. No obstante la instrucciones impartidas por las docentes, empezaron un poco desordenados, se agruparon de diferentes formas, algunos, incluso, quedaron sin grupo. En vista de lo anterior, decidimos intervenir y organizarlos para el trabajo de manera que pudiesen establecer conversaciones alrededor de la expresión plástica. Ubicamos un lugar más amplio de modo que tuviesen espacio para su desplazamiento.

Pese a la insistencia nuestro respecto del trabajo grupal, esta vez no fue posible; cada uno se concentró en su tarea individual. Se generaron algunos comentarios en torno del trabajo propio y el de sus pares. Nuevamente se repitieron los patrones: lo primero que dibujó y pintó el primero, fue seguido por muchos de sus compañeros. La clase finaliza “sin pena ni gloria” y despedimos a los niños hasta el próximo encuentro en donde esperamos continuar...

En esta sesión cobra todo el vigor lo que planteáramos en el marco referencial, a propósito de la expresión plástica y visual: entonces, la plástica como concepto, más que ser un compendio de técnicas y formas del lenguaje artístico, es una experiencia dinámica, emancipadora en cuanto a sus posibilidades; es un ejercicio de construir, transformar, significar, re-significar; moldea tanto materiales como intenciones e ideas; tensiona, dinamiza, crea un movimiento siempre cambiante de las cosas, las hace susceptibles al diálogo múltiple de sus formas y maneras de ver; siempre relativa a la experimentación y a las intenciones creativas de quien las hace o las lee.

Cabe preguntarnos como maestras en formación si es suficiente o no la disposición de espacios y materiales para la consecución de los objetivos en cuanto a la expresión plástica se refiere. Respuesta aparentemente obvia: no, no es suficiente. Es válido y valioso admitir que no hay nada inmutable en la educación y de ella hace parte la expresión artística, en tanto saber y posibilidad de experimentación y creación humana.

## **Clase No. 7**

Para esta sesión decidimos trabajar con cada grupo en particular. La experiencia anterior nos advirtió acerca de la necesidad de tener un contacto más directo, afectivo y efectivo con los niños y niñas. Sabemos hasta la saciedad las dificultades de la *masificación*, máxime cuando se trata del trabajo artístico. Y empezamos la actividad.

Veintinueve pares de ojos ávidos atraparon trazos, colores, texturas, formas; veintinueve criaturas presurosas, agarrando entre sus pequeñas manos sus obras de arte que estaban puestos en el piso. Y empezó el tiempo de las preguntas respecto a lo que habían hecho. La mayoría, como anotamos en la sesión anterior, hicieron un trabajo individual. Y de ello dieron cuenta: “Ingrid sí pudo hacer esta mariposa”. Sólo en un grupo en particular notamos que había sido un trabajo conjunto: “nosotras hicimos...”. En este mismo grupo hubo una niña que se destacó porque llevaba “la voz cantante”; al notar que las demás no hablaban reclamó: “bueno, ustedes también hablen”. Fue la cajita de resonancia para sus compañeritas y los demás equipos; inmediatamente surgió una interacción interesante, ya que se preguntaban entre sí, se corregían y agregaban algo que la otra o el otro había omitido. La conversación con cada grupo duró aproximadamente siete minutos, en los cuales lo importante fue dejarlos hablar y preguntarles los motivos de sus dibujos.

En un segundo momento les cambiamos el orden de las hojas quedando figuras totalmente diferentes; entonces les preguntamos sobre la percepción con este nuevo orden. Muy pocos comentaron sobre algún cambio significativo: “se ve igual, los mismos colores”. También les preguntamos respecto de las formas; esta

vez, casi todos coincidieron en su preferencia por el nuevo orden. En un grupo decidieron hacer el cambio ellos mismos: “es más bacano así”, “deje ese ahí, no lo mueva”. También en otro grupo un niño expresó: “porque podríamos contar cuatro historias” mientras señalaba la hoja de cada uno de sus compañeros de equipo; y empezó a contarla: “había una vez un perro que perseguía a un gato... ahora usted siga”. Esto hizo que el compañerito de al lado se animara y, así, construyeron una corta y divertida historia, espontánea, coherente y con estilo.

Esta vez retomamos lo expuesto por Larrañaga al asegurar que educar en la expresión visual significa correr el riesgo de educar y aproximar no solo a un lenguaje que reviste complejidad, sino asumir la tarea de estimular en el niño el desarrollo de la expresión oral. Así mismo, vuelven las palabras de Agirre en torno del arte no como “la reificación en manchas y colores, en volúmenes o notas, del genio individual”, sino como “una actividad que se sirve de determinados procedimientos, que se usa de un modo determinado y que opera en un entorno concreto de significados, es decir, un sistema cultural origen y consecuencia de la sensibilidad colectiva respecto al mundo”.

## **Clase No. 8**

Esta sesión se constituyó en el cierre de nuestro encuentro con los niños y niñas. El propósito, entonces, fue convertirlo en toda una celebración. El ser humano, desde siempre se ha reunido en torno del *motivo*; y ese motivo durante cientos de miles de años fue, por ejemplo, la siembra y, luego, la siega, la recolección de los frutos. Ese día, lo declaramos, fue la recolección de frutos: la exposición. Y como “toda celebración que se respete” tiene invitados; gente, gente, mucha gente que iba a ver sus pinturas. Así que ¡manos a la obra! ¡Y qué obra!

¡Luces, cámaras y acción! En escena aparecieron las producciones y sus creadores y creadores; todos ellos y ellas *jugarían* a ser invitados y artistas. Y lo tomaron muy en serio. Pasaron a un segundo escenario, el patio principal, y allí identificaron sus obras de arte. Luego procedieron a exhibirlos colgados en una pared dispuesta para la exposición. “¿Lo puedo poner donde quiera?, ¿en serio?”, preguntaban asombrados. He aquí uno de los problemas de la escuela: son los docentes quienes siempre están eligiendo por los estudiantes. De ahí su extrañeza frente a la respuesta de la maestra: “ponlo donde quieras”. Eso sí, procedieron a colocarlas en orden, una tras otra. Esto nos permite inferir, de un lado, lo “aconductados” que están; de otro, el reconocimiento del lugar del otro; y ese otro, está con ellos, a su lado para construir juntos.

Sin embargo, notamos que las colocaron en orden, una tras otra. Al terminar de pegar todos los trabajos, tomamos la decisión de que fueran las niñas las primeras en asistir a la exposición, para poder tener más espacio para los invitados. Antes de que llegaran los asistentes les hicimos una actividad de simulación, la cual

consistía en fingir que nosotras éramos los niños y niñas que iban a ver los trabajos, y empezamos a formular ciertas preguntas que, creímos, podrían llegar a hacerles. Las niñas se mostraron en extremo tímidas. La intervención nuestra las reconfortó, pues tratamos de persuadirlas de su papel de artistas “y los artistas comentan cómo han hecho su trabajo, delante de muchas personas”, les dijimos”. Los niños, por su parte, se mostraron más desenvueltos y dinámicos. De inmediato nos asalta una pregunta: ¿qué lugar ha tenido la voz femenina en la construcción de las sociedades?, ¿qué papel han desempeñado a lo largo de la historia?, ¿cuál es el papel de la escuela en la construcción de voces que construyan nación, sin distingos de sexos?

Cuando llegaron los *invitados*, les pedimos a los artistas que tomaran a un niño y lo llevaran hasta el lugar donde estaban sus producciones. Fue muy gratificante ver la alegría al *contar* como fue el proceso: la elaboración de cada detalle, los avances y retrocesos en el mismo, los ajustes realizados por las sugerencias que se hicieran entre ellos, y, muy importante, lo que cada uno opinaba de su trabajo.

Al retirarse los invitados, felicitamos a los artistas; dejamos la exposición abierta, tanto para el público en general, como para los artistas que no habían podido asistir por algún motivo. Al despedirnos, los niños nos comentaron que les había gustado mucho la experiencia de dibujar y poder mostrar sus trabajos a otras personas.

Estamos seguras que a través del trabajo plástico y visual se estimula en el niño su capacidad creadora, la lectura de otros sistemas simbólicos, la capacidad de resignificar, de connotar, de conciencia de sí mismo y de su entorno. De igual manera, se fortalece en él la comunicación de manera más profunda, reflexiva y comprometida; a la par, se le forma en la difícil pero inaplazable tarea de ser y hacerse un ciudadano(a) ético. Finalmente, es necesario partir de situaciones de aprendizaje en donde se avive en los niños el deseo de avanzar hacia la adquisición de recursos, capacidades y niveles de expresión, verbales y extraverbales, cada vez más profundos y significativos.

### **7.3. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: APORTES AL DESARROLLO DE LA ARGUMENTACIÓN ORAL DE NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMER GRADO DE ESCOLARIDAD**

En este capítulo se presenta el análisis realizado a partir de la implementación de la secuencia didáctica diseñada y ejecutada con el vivo propósito de estimular el desarrollo de la argumentación oral por medio de la expresión plástica. El mismo aborda las siguientes categorías: a) situación discursiva, b) léxico, y c) interacciones, dividida en: rol del docente, y reglas de comunicación en el aula.

#### **Categoría a) Situación discursiva**

Se define como el momento y el lugar en el que se origina un encuentro comunicativo en el cual participan: hablante, oyente, mensaje, contexto. También es posible definir la situación discursiva como el contexto de la comunicación; esto quiere decir, el conjunto de circunstancias que la rodea. Visto así, los propósitos de la actividad y las intenciones comunicativas deben partir de “textos reales”, es decir, actos de habla reales: la noticia, la crónica, la carta; la pintura, la música, la literatura, la plástica. En nuestro trabajo investigativo, ambos factores están determinados por la realización de una exposición de arte en la cual se vincula la expresión plástica con el propósito comunicativo de las propuestas que hacen parte de la muestra.

#### **Análisis**

En relación con la secuencia didáctica, consideramos que la estructura de la misma propició el logro de los objetivos planteados, ya que se buscó la participación [argumentada] de los estudiantes; los espacios y tiempos destinados para ello lo permitieron, es decir, las intervenciones nunca fueron respuestas a preguntas retóricas; los niños siempre contaron con tiempo suficiente para reflexionar y organizar sus ideas y sus intervenciones fueron respetadas por las maestras y, en muchas ocasiones, por el grupo. La disposición espacial, un punto a favor, pues los niños siempre estuvieron ubicados de diferentes maneras, de modo que entre ellos se pudieran observar y no estuvieran sentados unos detrás de otros. Podemos hablar de una semiótica del espacio que favoreció la interlocución y el reconocimiento del lugar que cada uno ocupa en su singularidad.

En este aspecto, las piezas lingüísticas que se presentaron por parte de las maestras para el inicio de las sesiones fueron:

**D:** buenos días niños

**Niños:** buenos días

**D:** resulta que esta es la tercera vez que nosotras venimos a acompañarlos...ustedes se acuerdan ¿qué tarea teníamos para hoy?...

Explicación de la siguiente actividad, que consistió en dar las indicaciones a los niños para que eligieran un tema en pareja y pudieran expresarse acerca de las nociones: autorretrato y animales, y, posteriormente discutir sobre lo que investigaron. Las piezas lingüísticas introducidas por las maestras para delimitar una actividad de otra, fueron:

**D1:** resulta que el trabajo que sigue les va a gustar mucho, los invitaremos a pintar sobre el tema que escogieron; ¿les gusta pintar?

**D 2:** vamos ahora a pintar con el material que les dispusimos

### **Categoría b) El léxico**

Hace referencia a los términos que utilizan los niños para referirse a una situación discursiva real. En la secuencia didáctica diseñada para este proyecto de investigación, los niños argumentan, opinan, exhortan, controvierten; en todo caso, utilizan el lenguaje articulado, pues no solo se apropian de estructuras sintácticas adecuadas, sino que también usan el lenguaje corporal. La sintaxis, en particular, tiene en cuenta la buena modulación, entonación, el tono, el ritmo interior de las proposiciones.

#### **Análisis**

Para nuestra secuencia didáctica, esta categoría fue una de las más importantes; fueron notorios los avances en sus niveles de oralidad y argumentación acordes con su edad. Para ello hicieron buena utilización de elementos estructurales de la lengua tales como: utilización de conectores, repertorio lexical adecuado a su edad cronológica y escolar; modulación, entonación, pronunciación; elementos propios del discurso argumentativo: preguntas, analogías y asociaciones. De igual forma, se evidenció la apropiación de nuevos conceptos y sobre todo, realizaron conversaciones en situaciones reales; ejemplo de ello, las distintas sesiones en las cuales se vieron enfrentados a criticar sus propias producciones y las de sus pares. Si bien estas situaciones no tuvieron ocurrencia en las primeras sesiones, sí fueron lo habitual a medida que avanzaban en sus realizaciones orales y artísticas. Veamos.

En la primera sesión la participación de un número representativo de niños y niñas fue escasa. En cuanto a las respuestas la tendencia fue a repetir. Pese a la situación descrita, se dio un primer acercamiento a las nociones de *arte* y *pintura*, lo cual quedó plasmado en expresiones como: “es dibujar”, “es algo bonito”, “color”, “el brillo”, “museos”, “divertirse”. Para mayor claridad, ilustramos:

*Ejemplo 1:*

**D:** y qué piensas sobre la pintura; qué sabes sobre la pintura

**Juan:** que es muy bonita

**D:** ¿sí? y ¿por qué?

**Juan:** porque uno aprende.

*Ejemplo 2:*

**D:** ¿cómo te llamas?

**Ingrid:** Ingrid

**D:** Ingrid, y tú ¿qué piensas sobre el arte, sobre pintar?

**Ingrid:** que es muy bonita porque tiene muchos colores, y que pinto muy bonito.

*Ejemplo 3:*

**D:** y tú, Mónica ¿qué piensas sobre el arte?

**Mónica:** pintar

**D:** pintar. ¿Por qué pintar?

**Mónica:** para divertirse.

*Ejemplo 4:*

**D:** ahora tú

**Karen:** yo me llamo Karen Yuleima Ramírez, y lo de la pintura que es muy bonita y quiero aprender con ella a revolver las pinturas...

**D:** ¿a revolver las pinturas?, ¿a mezclarlas?

**Karen:** sí

En la clase 2 los niños abordaron la noción de *autorretrato* y *animal*. A lo anterior se suma el hecho que tuvieron un mejor manejo de la palabra y dieron sus argumentos para la escogencia del tema.

*Ejemplo:*

**D:** según la elección que hicieron, propusieron dos temas; el primero, acerca de animales, el segundo, sobre autorretrato; ¿saben qué es un autorretrato?, ¿cómo definen la palabra animal?

**Unos:** ¡síiiii!

**Otros:** ¡Nooo!

**Nino:** ¿Autorretrato?, que uno se dibujaba

**Juan:** un animal es una ballena, un perro, un dinosaurio

Posteriormente, en la clase 5, inventaron historias alrededor de sus pinturas,

logrando con esto un avance significativo en el lenguaje oral.

*Ejemplo:*

**Nicolás:** es que me salió una historia. Una cebra está pasando el mar, y un cocodrilo se le viene a la cebra, entonces el cocodrilo por lo que tiene marcas es el cocodrilo más peligroso...

**D:** ¡guau!, ¿tú te inventaste una historia con esa imagen?

**Nicolás:** sí, ¿puedo continuar luego?

En esta misma sesión se va percibiendo que los niños ya abordan conceptos relacionados con la expresión plástica; su participación es cada vez más frecuente: “mi pintura tiene colores oscuros”, “yo veo que el dibujo de Juan tiene más verde”, “uno combina colores y salen diferentes”.

En la sesión 7 los niños se mostraron más expresivos y se involucraron con bastante tranquilidad en el trabajo de clase (exposición de las propuestas visuales). En cuanto al lenguaje y apropiación del mismo, fue evidente su grado de elaboración y a ello se suma el tono respetuoso con que se dirigieron a sus pares y docentes.

*Ejemplo 1:*

**D:** cuéntenos ¿qué hicieron en equipo?

**Niño:** bueno, yo dibujé un dinosaurio, un tiranosaurio y una casa; una casa muy bonita que se va a derrumbar por el tornado que le voy a hacer acá...

**Nicolás:** este es un dinosaurio que va al agua y está lanzando fuego por lo que se calienta cuando entra al agua...

**Niño:** ¡Nooo!

**Nicolás:** entonces estas son las matas, este es el fuego y esta es la hoja.

**Niño:** aquí, este, es un sol, este es un garaje, es un árbol quemado y estas son piedras.

*Ejemplo 2:*

**D:** bueno, cuéntenos niñas que hicieron aquí.

**Niña:** nosotras hicimos, como por ejemplo, Ingrid hizo un arco iris todo lindo y unas caritas y...

**Ingrid:** unas mariposas...

**Niña:** Meri iba a hacer otro arcoiris pero se nos acabó el tiempo. La que sí pudo hacer el arcoiris fue Ingrid, y entonces Carol hizo un trabajo bonito; este sol, por ejemplo, es muy bonito; todo eso y también nosotras hicimos punticos, nubes y soles.

**D:** y si cambiamos el orden ¿Qué pasa?

**Niña:** no sé... también podría ser chévere

**D:** y ustedes ¿que piensan chicas?, ¿así les gusta?, ¿en este orden?

**Ingrid:** sí, porque parece muy bonito y se ve diferente.

**D:** y si ponemos éste aquí, y éste arriba, ¿qué pasaría?, ¿sería la misma historia?, ¿sería el mismo cuadro?

**Niña:** pues sí, porque se cambian de formas. ¡Ay!, pero ustedes también hablen que a mí solo me han dejado hablar.

En el cierre de la secuencia didáctica (clase 8) se planeó una exposición en donde los niños tuvieron la oportunidad de expresarse libremente en torno a sus producciones. Esta vez tomaron de la mano a un invitado y dejando a un lado su timidez emprendieron su labor de artistas y comenzaron a hablar, a argumentar, a exponer, a explicar su propuesta visual. Algunos describieron su pintura; otros narraron una historia; dos grupos se enfocaron en el color y la forma.

En síntesis, fue posible que los niños se apropiaran de nuevos conceptos; además, ganaron en seguridad y comodidad ante las diversas situaciones discursivas –narraciones, opiniones, críticas constructivas, exposiciones, etcétera– que las docentes crearon en torno a las propuestas visuales de ellos.

### **Categoría C: Interacciones**

Se define como las relaciones entre las docentes y los estudiantes, y de ellos entre sí. Estos dos agentes realizan la construcción colectiva, social, de conocimientos que surgen en la interacción. Para facilitar el análisis hacemos una distinción entre el rol del docente y las reglas de comunicación de los niños.

#### **- Reglas de Comunicación en el aula**

Esta categoría hace referencia a las reglas de interacción que circulan en el aula. En las actividades observamos que los mismos niños crearon sus reglas: respeto de los turnos, el respeto por la palabra de otro, la escucha, la manera de intervenir y referirse a su compañero, entre otras.

#### **Análisis**

En la primera clase preguntamos acerca de las reglas de comunicación. Para ello solicitamos la colaboración de los niños(as) y la maestra titular, con el fin de poder tener reglas de juego claras. Entre todos identificaron las reglas; no obstante, esto no fue suficiente, pues, en su mayoría, el grupo no las respetó. Lo anterior se evidenció al momento de la participación; todos querían hacerlo a la vez.

*Ejemplo 1:*

**D:** ¿nos ayudan a recordar las reglas de comunicación del aula?

**Niño:** ¿qué es eso?

**D:** bueno, un ejemplo: yo levanto la mano para pedir la palabra.

**Algunos:** ahhh....síiiii... (todos hablan)

**D:** bueno, qué acabamos de decir: levantar la mano para hablar

**Ingrid:** Aparte de levantar la mano, podría ser...eehh... escuchar

**Niña:** No gritar profe.

**Daniel:** No levantarse del puesto

**Maestra titular:** Tener el salón organizado ¿cierto?

**Todos:** síiiii

**Niño:** no repetir lo que dicen los demás

*Ejemplo 2:*

**Clara:** Yo quiero hablar...

**D:** Clara, qué dijimos: respetemos el turno.

(Algunos niños levantan la mano para pedir la palabra)

**D:** tú, Daniel, qué quieres decir

**Daniel:** yo pienso que todos debemos escucharnos, porque o si no se vuelve un desorden.

**D:** correcto, Daniel

A medida que avanzamos en las actividades, los niños introyectaron de manera más adecuada las reglas de comunicación. En realidad fue un poco complicado trabajar la observación de la norma, pues, aunque sepan de qué se trata y para qué sirven, consideramos que el contexto, la cantidad de niños y la poca exigencia de la maestra titular inciden en el desacato de la misma. Sin embargo, y pese a que las reglas no fueron respetadas totalmente por algunos niños, hacemos la salvedad, se trata de un asunto que no reviste gravedad. Y somos categóricas al afirmarlo, puesto que en la última sesión (exposición de sus propuestas) algunos niños hicieron críticas constructivas relacionadas con los trabajos de sus pares, todas ellas bajo criterios de respeto por el trabajo y la humanidad del otro.

## - Rol del docente

El docente es un agente activo en la interacción saber-estudiante (niños y niñas). Tiene plena conciencia del rol protagónico de los infantes; él es un mediador que optimiza el aprendizaje, gracias a la dinámica que imprime a través de las preguntas, el trabajo grupal y la puesta en común de los trabajos, previo esfuerzo que es, a fin de cuentas, lo que proporciona la aprehensión, transformación y materialización de lo aprendido. Podemos decir que el rol del docente consiste en propiciar, generar, incentivar y orientar los procesos, en la interlocución maestro-

alumno, persiguiendo con ello la creación de “su propia atmósfera a través del lenguaje artístico [...]” (Gutiérrez Adriana, 2009).

## **Análisis**

En las primeras sesiones (1, 2 y 3), las maestras hicieron las indicaciones pertinentes a los niños y concertaron con ellos(as) reglas de juego claras; de igual forma, los acercaron a los conceptos básicos, por medio de preguntas que contenían las formas discursivas adecuadas para su corta edad. Sus preguntas siempre estuvieron acompañadas de ejemplos; en otras oportunidades, estuvieron atentas a repetir la instrucción o la pregunta, pues los gestos o la cara de desconcierto de alguno(a) les hizo inferir que no había claridad.

En un segundo momento, las docentes “abandonaron” las preguntas e hicieron lo que tanto requiere el aula: devolverle la palabra a los estudiantes. De este modo, fueron los niños quienes en adelante elaboraron sus propias hipótesis, interrogaron a sus pares, asumieron postura respecto de sus producciones. En adelante, las docentes acompañaron y estimularon las producciones verbales y artísticas de los niños.

En definitiva, consideramos que pese a la brevedad del encuentro, ocho sesiones en total, y no obstante la dificultad que aludimos acerca del respeto del turno conversacional, los niños que tan generosamente nos acompañaron en este esfuerzo, tuvieron la confianza suficiente en sus maestras a la hora de realizar sus intervenciones e igualmente al momento de solicitar apoyo. Nuestro argumento es que cada vez se hizo menos necesaria la intervención nuestra, en contraste con el protagonismo de ellos y ellas que fue tomando fuerza; insistimos, en un proyecto que es un *abrebocas* y un reto para quienes se arriesguen y le apuesten a otras maneras de hacer y estar en el aula en la formación de ciudadanos(as) críticos, creativos, éticos.

## 8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

*Y siendo ya tan viejo, con tanta experiencia,  
sin duda sabrás ya qué significan las Ítacas.*  
kavafis

La realización de la profundización teórica respecto del al tema propuesto para el presente trabajo de grado, y el análisis de los resultados de las intervenciones realizadas con los niños y niñas de primero de primaria del Colegio Distrital Juan Francisco Berbeo, son importantes para el diseño e implementación de nuevas propuestas que admitan la relación de la educación artística con el lenguaje oral dentro del currículo en la educación formal. A continuación se describen las conclusiones obtenidas con el presente trabajo de investigación:

- La propuesta surgió desde una necesidad en la educación de los primeros grados de la primaria, en donde se carece de propuestas didácticas o proyectos para invitar al niño(a) al goce y disfrute del lenguaje oral y la relación que guarda con la educación artística.
- Consideramos que es importante valorar el lenguaje oral y la educación artística. También es importante la creación de un clima que favorezca la relación con estas dos áreas.
- Posibilitarle a los niños(as) espacios adecuados a la hora de hablar, argumentar, opinar, exponer, etcétera, es demostrar que se valora el habla de ellos; es, además, invitarles a crear otras situaciones de habla sin que sea algo obligado para ellos.
- Resulta muy enriquecedor en el trabajo pedagógico relacionar el lenguaje oral con otras posibilidades expresivas. Es gratificante que tras una exposición, se puedan manifestar los sentimientos producidos por la pintura, en este caso en particular.
- Se recomienda crear secuencias didácticas, proyectos u otros enfoques metodológicos que estimulen espacios interdisciplinarios, esto es, relacionar el lenguaje oral con otras asignaturas o áreas, en este caso con las artes plásticas, en donde los niños tengan la oportunidad de narrar, argumentar, exponer, opinar, dialogar. De igual modo, un espacio en donde puedan desplegar sus habilidades como pintores, artistas, expositores de una galería.
- Se sugiere al Colegio, y a todas las instituciones educativas, la creación de una galería para la exposición de los trabajos que los niños elaboran; esto con el fin de que ellos puedan jugar a ser “pequeños GRANDES críticos”.

- El niño aprende siempre y constantemente de la misma manera que crece día a día; aprende con cada palabra que abstrae su pensamiento. Por eso lo oral no se reduce al aula, puesto que el niño aprende de sus situaciones cotidianas, habituales en su mundo y para su mundo.
- Los buenos proyectos proponen en su planeación y ejecución, el juego. Jugar para la adquisición del equilibrio interior y exterior. Jugar para desafiar aprender la norma. Y jugar con las palabras, con los colores, con las formas, con las imágenes...jugar para hacerse autónomo, democrático, ético y estético.
- La relación entre los niños y las maestras, ayudaron a que se mejorara un poco las reglas de la comunicación, del mismo modo que la apropiación de algunos conceptos básicos pertinentes. Todo ello se logró por medio de la secuencia didáctica diseñada e implementada.
- Las condiciones socio-económicas del grupo de niños (clase baja), el entusiasmo por participar en algo que para ellos era real (exposición) y en ocasiones la autoridad fuerte por parte de la maestra titular del grupo, hicieron que en algunos momentos los niños olvidaran las reglas. Por ello, hicimos un par de recomendaciones a la maestra titular y establecimos acuerdos con los niños. Esto nos llevó a concluir que la autoridad de un maestro y el contexto en el que se encuentre, sí debe considerar la disciplina de los niños. Lo dicho confirma la necesidad de implementar más actividades de este tipo.
- Por último, para la próxima intervención es indispensable tener en cuenta el rol que cumple el docente, puesto que muchas ocasiones se limita a preguntar a los niños, lo cual redundaría en su poca participación y la carencia o débil autonomía para realizar las actividades. Se debe escuchar más al niño y la niña dejarlo ser, en esta medida podrá conocer sus intereses, necesidades lo que le permitirá proponer actividades que trasciendan en la vida de sus educandos.

Cerramos este ejercicio reflexionando con Camps (1995, 52) en torno de la argumentación oral:

“Maestra: “Juan, por escrito me vas a contestar la siguiente pregunta: ¿las pistolas y las armas son buenas o malas?”

Juan: Malas.

Maestra: ¿por qué?

Juan: porque pueden causar daño a las personas y a los animales.

Maestra: ¿y por qué más?, piensa en otras razones.

Juan: Hay veces ponen bombas y destruyen apartamentos y casas y hay veces, hay guerras y muchos muertos”.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

### Libros:

Acha Valdivieso, Juan Wilfredo (2004). *Educación artística escolar y profesional*. México: Editorial Trillas: Centro Juan Acha A.C.

Agirre, Imanol (2005). *Teorías y prácticas en educación artística, ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. España, Octaedro, S. L.

Arañó Gisbert, Juan Carlos (2005). *La mirada inquieta educación artística y museos*. Valencia, España: Universidad de Valencia.

Avendaño, Fernando & Miretti María Luisa. (2006). *El desarrollo de la lengua oral en el aula: Estrategias para enseñar a escuchar y hablar*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Barbosa, Ana Mae (1999). *Arte /Educación en Brasil: hagamos educadores del arte*. Brasil.

Barco Rodríguez, Julia Margarita (2003). *Introducción al énfasis en educación artística*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Briones, Guillermo (1995). *La investigación social y educativa*. Módulos de aprendizaje. (1) Formación de docentes en investigación educativa. Convenio Andrés Bello. Bogotá Colombia.

Camacho, María Margarita (2009). *Panorámica de la educación artística en el nivel primaria*.

Camps, Anna (2002). "Hablar en clase, aprender lengua", *Aula de Innovación Educativa*, 111 ( 6 -10).

Camps, Anna (2005). *Hablar en la clase, aprender lengua*. Artículo publicado en el Aula de innovación educativa. Barcelona: Graó.

Catalina Barragán, Anna Camps, Ma. Claustre Cardona, Júlia Ferrer y otros. (2005). *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona, España: Graó.

Colciencias (2000). Estados del Arte Sobre Investigación en Educación.

Cotteron, Jany (1995). "¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?", *CL&E*, (26).

Cros, Anna (2005). "El discurso oral formal". Capítulo 3: *La argumentación oral*. Barcelona: Graó.

De Zubiría, Julián (2006). "*Las competencias argumentativas*". Colombia: Editorial Aula Abierta.

Dolz, Joaquim (1994). "La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (23), Madrid, 17-27

Efland, Arthur D (2002). *Una historia de la educación del arte tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.

Eisner, Elliot, W., (1995). "¿Por qué enseñar arte?". Capítulo 1. En: *Educar la visión artística*. Barcelona, España: Paidós.

Ferreiro, Emilia. (2002). *Relaciones de independencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Martínez Mendoza, Franklin (2004). "*El desarrollo psíquico y la construcción del lenguaje*". Recuperado el 27 de octubre de 2009, en <http://www.waece.org/enciclopedia/resultado2.php?id=5210>

Helena Calsamiglia Blancafort & Amparo Tusón Valls (2002). *Las cosas del decir manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.

Hernández Belver, Manuel Coor (2000). *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos.

Larrañaga, Ramón (2005). "*La Educación artística en los niños*". Recuperado el 19 de septiembre de 2009, en [http:// www.ilustrados.com/](http://www.ilustrados.com/)

Litwin, Edith (1997). *Las Configuraciones Didácticas: una Nueva Agenda para la Enseñanza Superior*. Buenos Aires: Paidós.

Lomas, Carlos, comp. (2004). *Cambiar la escuela, cambiar la vida lecturas y materiales para la transformación de la educación primaria*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio; [Lima] Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lengua Materna.

Lowenfeld, V. & Brittain L. (1973). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires.: Editorial Kapelusz.

Manguel, Alberto (2002). *Leer imágenes: una historia privada del arte*. España: Alianza Editorial.

- Martínez, Franklin (2004). *Lenguaje oral*. Cuba: Pueblo y Educación.
- McEntee Sullivan, Eileen. (2004). *Comunicación oral*. México: McGraw-Hill.
- MEN, Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (1998), Santa Fe de Bogotá.
- Miretti, María Luisa (2003). *La lengua oral en la educación inicial*. Argentina: Homosapiens. Tercera edición.
- Parra, Cecilia (2005). "Intensificación en Artes: marco Curricular para la Escuela Primaria". 1ª ed. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación.
- Pérez Abril, Mauricio (2005). *Conversar y Argumentar en la Educación Básica Condiciones de la Vida Social y Ciudadana*. Universidad Javeriana.
- Puyuelo, M. (1998). *Manual de desarrollo y Alteraciones del Lenguaje*. Barcelona: Editorial MASSON.
- Renkema, Jan. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Rodríguez, Penélope & BONILLA, Elssy (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Unicendes. 68.
- Ruiz, Bikandi (1997). "El diálogo y la conversación en la educación". *AULA de innovación educativa*, (65), Año VII.
- Spravkin, Mariana (1999). *"Educación plástica en la escuela"*. Argentina: novedades educativas.
- Tusón Valls, A. (1991): "Iguales ante la lengua, desiguales ante el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo".
- Vasco, Carlos et. Al (1990). *Pedagogía, Discurso y Poder*. Corprodic, Bogotá.
- Vera Vélez, Lamberto (2009). *La evaluación cualitativa*. UIPR, Ponce, P.R.
- ONG, Walter (1987). *Oralidad y Escritura: Tecnologías de la Palabra*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Wirthner, M.; Martin, D. y Perrenoud, Ph. (1991). *Las conversaciones se amortiguan, la palabra da libertad. Fundaciones y los límites de una pedagogía de lo oral*. Delachaux & Niestlé.

## **Tesis:**

Chamorro Muñoz, Maura Elizabeth, & Torres Bohórquez, Ángel Yesid (2009). *Reconstrucción de los principios de una didáctica para el desarrollo de la democracia oral escuela Los Puentes Úmbita Boyacá e Institución Educativa Distrital Eduardo Santos*. Pontificia Universidad Javeriana.

Correa Medina, Dimaté Rodríguez & Martínez Álvarez (1999). *Saber y saberlo demostrar: hacia una didáctica de la argumentación*. Universidad Externado de Colombia y Colciencias.

Rojas Suárez, María Angélica, Faizuly Lozada Cedano & Johana Carolina Cifuentes Muñoz (2006). *Enseñanza de la oralidad en la educación inicial un estado del arte*. Pontificia Universidad Javeriana.

Tolmos Saponara, Daniel & Arias Murillo, María Alejandra (2006). *La actividad metaverbal en la enseñanza de la argumentación oral en niños de tercer grado de básica primaria*. Pontificia Universidad Javeriana.

Feo Ardila, Diana (2008). *La educación artística y su relación con la educación para la paz, en los grados quinto de primaria de los colegios distritales de la Localidad de Bosa de la ciudad de Bogotá*. Tesis de grado obtenido no publicada. Pontificia Universidad Javeriana.

## **10. ANEXOS**

Anexo No. 1. Transcripción de clases

Anexo No. 3. Fotos trabajos de algunos niños

## **ANEXO No. 1**

### **Transcripción de la sección número uno**

**D:** Vamos a trabajar en estas secciones todo lo que tenga que ver con la pintura. ¿Si han visto algo de pintura?

**N:** Si...

**D:** a bueno nos parece muy bien porque ahorita vamos a hacer unas preguntas y vamos a escoger unos temas sobre pintura. Pero entonces queremos que ustedes se presenten y que nos digan algo que tenga que ver con pintura, algo, así sea una sola cosita. Empecemos por acá.

**D:** chicos entonces el nombre y la edad.

**Juan Sebastián:** eeh la pintura es como...

**D:** pero ¿cómo es tu nombre campeón?

**Juan:** Juan Sebastián carrillo Pérez.

**D:** y cuántos años tienes?

**Juan:** seis anos.

**D:** y que piensas sobre la pintura, que sabes sobre la pintura

**Juan:** que es muy bonita

**D:** ¿sí? y ¿por qué?

**Juan:** porque uno aprende.

**D:** listo, ahora ¿cómo te llamas tú?

**Ingrid:** Ingrid

**D:** Ingrid, y tu ¿qué piensas sobre el arte, sobre la pintar?

**Ingrid:** que es muy bonita porque tiene muchos colores, y que pinto muy bonito.

**D:** listo, ¿quién sigue? ¿Cómo te llamas tú?

**Mónica:** Mónica Ramírez

**D:** y ¿cuántos años tienes?

**Mónica:** 7

**D:** y tú ¿qué piensas sobre el arte Mónica?

**Mónica:** pintar

**D:** Pintar. ¿Por que pintar?

**Mónica:** para divertirse.

**D:** ahora tu

**Karen:** yo me llamo Karen Yuleima Ramírez, y lo de la pintura que es muy bonita y quiero aprender con ella a revolver las pinturas...

**D:** ¿a revolver las pinturas? a ¿mezclarlas?

**Karen:** si

**D:** listo, aquí ¿quién sigue? ¿Cómo te llamas tú?

**Carol:** Carol Liliana León

**D:** ¿cuántos años tienes?

**Carol:** seis

**D:** ¿qué piensas sobre la pintura, sobre el arte, sobre pintar?

**Carol:** eeeh, eeeh

**D:** ¿has pintado alguna vez?

**Carol:** si

**D:** ¿qué has pintado?

**Carol:** flores.

**D:** ¿Flores? y ¿por qué te gusta pintar flores?

**Carol:** eeeh eeeh

**Carol:** con la cabeza hace señal de que no sabe.

**D:** ¿no sabes?

**D:** tu ¿cómo te llamas muñeca?

**Vanessa:** Vanessa Calderón

**D:** Vanessa, ¿cuántos años tienes?

**Vanessa:** 7

**D:** y tú qué piensas sobre pintar

**Vanessa:** eeeh

**D:** ¿por qué que creen que no tiene brillo y si tiene formas?

**Niño:** si pero a veces la pintura tiene brillo.

**D:** a veces, ¿por qué crees que a veces la pintura tiene brillo?

**Niño:** porque le echaron escarcha y lo esparcen.

**D:** puede ser, si. y ¿será que la pintura tiene color?

**Todos:** Si...

**D:** y ¿por qué tendrá color?

**Niño:** porque o si no como pinta lo que van a pintar.

**Niño:** porque utilizan un material para pintar.

**D:** y ¿qué material será?

**Todos:** ¡la pintura!

**D:** haaa la pintura, ósea que la pintura es para darle color?

**Niño:** y se puede hacer dibujos.

**D:** ha y de ahí se pueden hacer dibujos.

**Niño:** se puede colorear.

**D:** con la pintura se pueden hacer dibujos y se puede colorear. Y que mas podemos decir de ese color, brillo y forma, de la forma que podemos hacer con esas formas?

**Niño:** con una puntilla colgarla en una pared para que alguien la vea.

**Niño:** para que la vean en el museo.

**D:** haaa para que la vean en el museo, tú que has visto en los museos?

**Niño:** pinturas.

**D:** y ¿qué tipo de pinturas has visto?

**Niño:** nooo en el museo no hay pinturas

**Todos:** siiiii hay cuadros

**D:** entonces en ¿dónde hay pinturas?

**Niño:** en mi casa

**D:** ¿en tu casa?

**Niño:** si!

**D:** alguno de ustedes ha pintado alguna vez?

**Todos:** siiiii yo yo yo

**D:** bueno queremos saber entonces que han pintado.

**Niño:** yo he pintado los países.

**D:** los países has pintado, que más han pintado?

**Niño:** yo he pintado dibujos.

**D:** y qué tipo de dibujos has pintado?

**Niño:** Flores, frutas y alces.

**Niño:** círculos

**D:** quien dijo que ha pintado círculos?

**Niño:** este

**D:** tú dijiste que habías pintado círculos?

**Niño:** asiente con la cabeza.

**D:** si?? Y de ahí que has sacado de esos círculos, que formas te han salido?

**Niño:** heeeeeee

**Otro niño:** balones!

**D:** si pueden ser los balones.

**Niño:** yo he pintado leones

**Niño:** yo tigres y pumas.

**Niño:** yo jaguares.

**Niño:** yo he pintado a mis amigos!!

**D:** escuchemos, escuchemos!

**D:** quien ha pintado arcoíris?

**Todos:** yo, yo, yo

**D:** y el arcoíris tiene que?

**Todos:** colores

**D:** muchos colores?

**Niña:** siete colores

**D:** Y que se pueden hacer con los colores?

**Todos:** pintar!!!

**D:** yo yo tengo una pregunta, y además de ustedes quien creen más creen ustedes que pinta? Quién pinta?

**Todos:** yo, yo, un pintor!!

**Niño:** un pintor!

**D:** por qué crees que un pintor pinta?

**Niño:** porque es pintor.

**D:** y el ha estudiado?

**Niño:** si el va a la universidad para aprender.

**D:** y que estudiara?

**Todos:** artes!!

**D:** yo, yo tengo otra pregunta, y en donde se pinta? En donde uno puede pintar?

**Todos:** en las casas, en los museos, en el colegio!

**Niña:** en una cartulina

**Niño:** llegan los pintores y colocan las pinturas en los museos

**D:** y ustedes en donde ven que pintan los pintores?

**Niña:** en un tablero

**D:** en un tablero?

**Todos:** Nooo!!

**Niña:** en un papel!

**Niño:** en un cuadro!

**D:** en un cuadro? En donde más creen que pintan los pintores?

**Niña:** en una cartulina

**D:** en una cartulina también puede ser.

**Niño:** en el museo

**Niño:** en los papeles.

**D:** en los papeles??? Que chévere!

**D:** chicos y aparte de las pinturas ustedes que creen que otros materiales u objetos creen ustedes que utilizan los pintores para pintar?

**Algunos niños:** pinceles!

**D:** vamos a alzar la manito.

**D:** que utilizan?

**Niños:** pinceles!

**Niño:** brochas!

**D:** y ustedes que pensarías yo les digo que he visto gente pintando con esponjas?

**Niños:** Nooo

**Niños:** siii

**Niño:** los pintores también pintan con brochas.

**D:** es una pregunta o estas contestando la pregunta que hicimos?

**Niño:** contestando

**D:** ha con brochas también pueden pintar, y lo que dice Nathalya?

Niño: y con esponjas!

**D:** si? Que podrías hacer con unas esponja?

**Niño:** para limpiar los pinceles.

**D:** bueno yo les tengo otra pregunta ustedes porque creen que los pintores pintan, para que creen que pintan?

**Niño:** para que se vea todo bonito.

**Niño:** para que sean artistas.

**Niño:** para que salga en la televisión.

**Niño:** para que se vea bonito el museo.

**D:** y que artistas o pintores conocen ustedes?

**Niño:** mi papa es pintor.

**Niño:** mi papa también.

**Niño:** hay un señor que aparece en televisión art attack.

**Niña:** mi papa también es pintor.

**D:** y que pinta?

**Niña:** paredes.

**D:** y pintores famosos conocen?

**Niños:** siiii los que salen en la tele.

**D:** cual?

**Niños:** Mr. maker!!

**D:** y el es pintor?

**Niños:** siiiii!

**Niño:** hace arte.

**Niño:** hace cosas bonitas.

**Niño:** y cuando termina los enmarca.

**D:** haaa cuando termina los enmarca y para que los enmarcara?

**Niño:** para que todo el mundo los vea.

**Niña:** para que se vean bonitos.

**D:** chicos y esos cuadros... que hacen con esas pinturas, que hacen con ellos?

**Niño:** las absorben.

**D:** las absorben? Que absorben?

**Niño:** la pintura.

**D:** no no, a lo que me refiero es por ejemplo un pintor hace un paisaje, y que hace con ese cuadro, lo regala, lo bota...

**Niño:** lo puede regalar.

**Niño:** o lo vende!

**D:** y a ustedes les gustaría ser pintores?

**Niños:** siiii

**D:** les gusta pintar?

**Niños:** siiii

**D:** y les gustaría elegir un tema bien chévere

**Todos:** siiiii!!

**D:** bueno entonces vamos a hacer grupos para elegir el tema. Y elijen dos temas. Y vamos a llegar a un consenso entre todos para elegir el tema que vamos a trabajar.

**D:** pero recuerden que son un equipo, y todos trabajan unidos, entonces por ejemplo uno escribe y toma apuntes de lo que el otro diga y luego se ponen de acuerdo para elegir solo dos temas. Listo? Tienen cinco minutos para eso.

**D:** vamos a escribir no ha dibujar, algo que les guste.

**Niño:** una casa!!

**D:** pero tienes que preguntar si tus compañeros están de acuerdo, listo?

**GRUPO**

Niño: que dicen?

Nina: un dinosaurio.

Nina: del colegio.

Niño: un dinosaurio Rex. O a ustedes que les gustan?

Nina: heeeee

Nina: rápido que nos quedan cuatro minutos.

Nina: haa bueno la casa.

D: son dos temas.

**GRUPO**

D: piensen en algo que les gustaría pintar.

Niño: en una casa.

Niño: o que tal, por que no todo el equipo, entonces hacemos un cuento?

Niño: un cuento? Nooo

D: son dos temas. Les quedan dos minutos.

Niño: qué tal de policías?

Niño: otro tema?? Como cual?

**GRUPO**

D: ¿qué temas escogieron

Niña: maquillaje, nosotras nos pintamos no maquillamos las uñas.

D: eso se llama autorretrato.

**GRUPO**

Niño: un dinosaurio Rex y la casa.

D: por que eligieron esos temas?

Niño: por lo que el dinosaurio es vacano y la casa es chévere.

Niño: hee yo iba a decir lo mismo.

**GRUPO**

Niño: nosotros elegimos el tema de la casa.

D: y cual más?

Niño: el del papa.

D: haa o sea el de la familia y la casa?

Niño: si

D: y por que eligieron esos tema?

Niño: porque es chévere.

Niño: porque yo quiero a mi papa.

Niño: también la finca y la selva.

D: hay miren estos temas que eligieron por aquí, la finca, la selva, el papa y la casa.

D: y porque eligieron la selva y la finca?

Niño: porque la selva tiene muchos peligros, y es muy chévere, es muy peligroso y construyeron una finca.

**GRUPO**

D: aquí que temas eligieron?

Niño: combinar colores.

D: por que eligieron ese tema?

### **Transcripción de la sección número dos**

**D:** según lo que ustedes eligieron la clase pasada salieron dos temas. El primero fue Animales y el Segundo fue sobre autorretrato, saben que es un autorretrato?

**Unos:** siiii

**Otros:** Noooo

**D:** que fue lo que dijimos que era autorretrato?

**Niño:** que uno se dibujaba.

**D:** uno mismo se dibujo uno mismo se pinta. Ha bueno que rico que se acuerden de lo que hablamos el martes. Entonces que vamos a hacer, lo temas que seleccionamos fueron, el autorretrato y otros escogieron animales. Entonces lo que vamos a hacer con Nathalya es repartirles a ustedes según el tema que más les guste, si el autorretrato o animales escogemos por pareja un solo tema vamos a escoger cómo estamos, sentaditos, en parejas, y ahorita vamos a hacer luego otra actividad, entonces Nathalya va a pasar para preguntarles que ven en esas imágenes.

**Nina:** el tiene una silla por si se cansa y aquí tiene dos monedas.

**D:** que ves hay en tu imagen?

**Niña:** luz, un gato.

**Niño:** pescados.

**Niño:** una ave

**D:** y esa ave que colores tiene? Tiene formas, tiene colores? Que tiene?

**Niño:** anaranjado y verde.

**D:** que ves?

**Niño:** un mono una cosa que parece un murciélago.

**D:** levántalo para que tus demás compañeros lo vean.

**D:** ¿quién más?

**Niño:** es un armadillo y tiene colores amarillo, blanco y azul...

**D:** silencio estamos escuchando.

**Niño:** es un armadillo morado, café...

**D:** y ¿qué forma tiene el armadillo?

**Niño:** circular.

**D:** otro niño o niña?

**Niño:** un hombre y un sol.

**D:** y ese hombre será un autorretrato? o no?

**Niño:** no

**D:** y ¿por qué no es un autorretrato?

**Niño:** porque se parece a una bola de pelos.

**Niño:** si porque es calvo ese hombre.

**Niño:** y tiene una cabeza reque redonda.

**Niño:** y es muy viejo.

**Niña:** yo tengo una imagen de Botero.

**D:** una imagen de Botero, si es muy bien!

**D:** que pueden decir del autorretrato?

**Niño:** que es un señor con bigote.

**D:** ¿por qué elegiste el autorretrato?

**Niña:** porque nos pintamos y son muy bonitos los colores porque brillan cuando uno se pinta uno mismo y uno se ve bonito hay.

**D:** porque elegiste los animales?

**Niño:** los animales son chéveres y acompañan a las personas.

**D:** y ¿por qué te parecen chéveres los animales?

**Niño:** porque uno puede jugar con ellos.

**D:** tú ¿por qué elegiste el tema de los animales?

**Niño:** por lo que son animales y los animales son chéveres.

**D:** y ¿por qué son chéveres?

**Niño:** por lo que algunos son rápidos, algunos son salvajes, algunos son peligrosos.

**D:** cuál es la diferencia entre esta imagen de autorretrato y esta de animal?

**Niña:** la diferencia es que este es una señora y el otro no, este es algo que tiene alas y el otro no tiene alas.

**Niño:** los animales tienen colores...

**D:** esos animales tienen colores, y este no?

**Niño:** si

**D:** entonces cual es la diferencia?

**Niño:** que el animal tiene un pico largo y la señora no, la señora tiene gafas y el pájaro no.

**Niño:** el pájaro tiene alas y la señora no, el pájaro tiene plumas y la señora no.

### **Transcripción de la sección número cuatro**

**Niña:** me estoy dibujando a mí misma, me miro en el espejo con los pinceles.

**Niño:** estoy dibujando estas cosas...

**D:** esa imagen? Qué tiene?

**Niño:** una iguana, un flamenco, una serviente, una mariposa, unos pescados, unos árboles.

**D:** ¿cuántos verdes ves tú?

**Niño:** estos.

**D:** ¿cuántos ves?

**Niño:** este, el del árbol, estos del lago, este el de la iguana.

**Niño:** me estoy dibujando a mí mismo.

**D:** y como estás haciendo? Te miras en el espejo?

**Niño:** no lo estoy mirando, solo lo estoy haciendo como soy yo.

**D:** ¿por qué elegiste esta imagen?

**Niño:** porque me pareció bonita.

**D:** te pareció bonita, y por qué crees que es bonita?, que tiene de especial?

**Niño:** los ojos...

**D:** los ojos? Te gustaron los ojos?

**Niño:** sí!

**D:** que estás haciendo?

**Niño:** yo combinar colores y después hago un cocodrilo de colores.

**D:** un cocodrilo de colores, y porque elegiste un cocodrilo?

**Niño:** por lo que es salvaje, peligroso, por cuatro temas, salvaje, que vive en el agua, en que es salvaje y un depredador.

**D:** y que colores estas mesclado cuéntame?

**Niño:** verde con azul.

**D:** y que color da?

**Niño:** digo, digo amarillo con azul da verde.

**Niño:** estoy haciendo un rio con muchos cocodrilos rojos.

**D:** y ¿por qué te gustan los cocodrilos rojos?

**Niño:** porque pueden morder, pueden atacar, pueden correr y pueden salir del agua.

**Niño:** me hiciste dar otra idea! Hacer un tigruron y un cocodrilo.

**Niño:** estoy haciendo una jaula con leones.

**D:** y ¿por qué estás haciendo una jaula con leones?

**Niño:** porque me gustan los leones.

**D:** y que tienen de especial los leones que te gustan tanto?

**Niño:** que, yo que digo? Hee heee

**D:** cuéntame ¿por qué utilizaste los colores que tienes hay?

**Niña:** porque hay en las pinturas no tenia piel, entonces me toco pintar así, mi pelo es negro.

**D:** y el sol por que lo pintaste amarillo?

**Niña:** porque yo iba caminando y el sol y las nubes estaban así.

**D:** que te toca hacer para sacar los colores?

**Niño:** mezclarlos.

**Niño:** mira.

**D:** guau esto te está quedando muy chévere, que estás haciendo hay?

**Niño:** un sol, unas montanas, el pasto.

**Niño:** es que me salió una historia, una cebra está pasando el mar, y un cocodrilo se le viene a la cebra, entonces el cocodrilo por lo que tiene marcas es el cocodrilo más

peligroso, me lo invente.

**D:** guau tú te inventaste una historia con esa imagen?

**Niño:** si.

**D:** esta súper chévere esa imagen, y dime como hiciste para que te quedaran así los colores?

**Niño:** los convine.

**D:** los combinaste? Que colores combinaste?

**Niño:** rojo, con verde y negro, azul con amarillo.

**Otro niño:** ese no es negro sino café, cierto?

**D:** es negro.

**Niño:** ha si ves.

**Niño:** ha y verde con negro.

**D:** Juan cual es la diferencia de tus dos dibujos?

**Juan:** que este tiene gafas y este no tiene gafas.

**D:** cual tiene gafas?

**Niño:** este.

**D:** y te gusta más con gafas o sin gafas?

**Juan:** sin gafas.

**D:** y este como lo pintaste? Con que lo pintaste? Que diferencias encuentras entre los dos?

**Juan:** que este tiene gafas y este no y que este tiene puntos y este también.

**D:** que estas dibujando?

**Niño:** esta es una casa y aquí hay palomas al lado y aquí hay un jardín y un sol.

**D:** y como hiciste ese dibujo? Con que lo pintaste, como lo hiciste?

**Niño:** la casa la pinte de negro y las palomas de negro.

**D:** y ahora tu!, cuéntame que hiciste en tu dibujo?

**Niño:** un pasto, unas palomas y un sol.

**D:** que chévere este dibujo esta súper bonito.

**D:** que hiciste.

**Niño:** un muñeco.

**D:** y ese eres tú?

**Niño:** si soy yo! Pero le falta el nombre.

**D:** y como se llama él?

**Niño:** Sergio!

**D:** Sergio?, y Sergio como hiciste para hacer ese autorretrato?

**Niño:** fácil, con pintura.

**D:** y ¿por qué elegiste esos colores?

**Niño:** porque esos colores existen para pintar.

**Niño:** mira! Ya termine.

**D:** guau que hiciste tu hay?

**Niño:** un señor

**Niño:** esta muerte y el mío están bien.

**Niño:** yo dibuje una señora llorando, hay me falto el piel

**Niño:** y hay una planta roja.

**Niño:** yo pinte en color rojo y azul.

**D:** y ¿por qué elegiste esos dos colores?

**Niño:** porque me gustan esos dos colores.

**D:** y que hiciste hay? Que dibujo hiciste? O que composición hiciste?

**Niño:** hee heee heee

**D:** a que se te parece, o mejor, que sentiste cuando dibujaste eso?

**Niño:** me sentí bien.

**D:** y en que pensaste cuando estabas dibujando?

**Niño:** he he he

**Niña:** yo dibuje a Jesús y donde nació Jesús.

**D:** y por qué no utilizaste colores?

**Niña:** he quería hacerlo así.

**D:** cuéntame que hiciste?

**Niño:** acá dos leones, agua un juego de ellos, esto es como es que se llama?, una cosa, otro juego de ellos. El agua y el pasto.

**D:** y cuantos verdes utilizaste en tu pintura?

**Niño:** muchos

**D:** muchos? Cuáles?

**Niño:** uno y dos, muchos!

## **Transcripción de la sección número cinco**

**A:** me llamo Iván Chuk

**Niño:** ¿y por qué?

**A:** nombre ruso, Iván Chuk, es mi nombre artístico. Soy pintor, soy dibujante.

**Niño:** ¡hay entonces yo quiero pintar!

**Niño:** ¡se parece al hombre araña!

**A:** como puedes ver yo vengo de España, hablo un poquito diferente. Antes que nada cuando vosotros vais a pintar siempre os estáis inspirando en algo, ¿verdad? ¿En que soléis inspiraros? Imaginaros qué vais a pintar algo que os parezca bonito, entonces vamos a comparar y veris que lo que es bonito para uno, para otro no lo es tanto, ¿ok? Entonces vamos a preguntar. ¿A ti que te parecería bonito dibujar?

**Niña:** una flor.

**A:** ¿tú que dibujarías bonito?

**Niña:** he he he una casa.

**A:** ¿a ti?

**Niña:** una flor.

**A:** ¿a ti?

**Niña:** un corazón.

**A:** ¿a ti?

**Niña:** una flor.

**A:** a la mayoría de niñas les gusta dibujar flores.

**A:** ¿a ti? ¿Qué te parecería bonito?

**Niño:** un dinosaurio.

**A:** ¿a ti?

**Niño:** un dragón.

**A:** ¿a ti?

**Niño:** un carro.

**A:** ¿a ti?

**Niño:** un cocodrilo.

**A:** ¿a ti?

**Niño:** un tigre.

**A:** ¿a ti?

**Niño:** un dinosaurio.

**A:** mirad que la mayoría de las niñas han elegido cosas bonitas según ellas que son flores, o animales tiernos. Los niños sin embargo como cosa bonita ven algo diferente ven a monstruos como son los dinosaurios.

**Niño:** a mí no me parece bonito el corazón.

**A:** ¿a ti te parecen bonitas las flores?

**Niño:** huy no.

**A:** en el arte cuando miráis un cuadro, ese cuadro lo gustara a la mitad de la gente, y ese mismo cuadro le caerá muy mal a la otra mitad de la gente, un cuadro ¿Cuándo es bonito? ¿Qué depende de que un cuadro sea bonito? Es muy relativo, es muy difícil depende del gusto de cada cual. ¿Estamos de acuerdo hasta ahí?

**Niños:** ¡si!

**A:** por ejemplo si yo pinto este muñeco a ver qué os inspira a vosotros.

**Niño:** es un perro.

**Niño:** un conejo jugando basketball.

**Niño:** un ratón.

**A:** ¿a ti que te parece que es eso? Y ¿Qué sientes? Que está contento, que está

enfadado, que esta pensativo ¿tu qué piensas?

**Niña:** que está contento.

**A:** y ¿que animal es para tí?

**Niña:** un ratón.

**A:** ¿para ti como está el?

**Niña:** contento.

**A:** ¿para ti como está el?

**Niño:** pensativo.

**A:** ¿para ti como está el?

**Niño:** juguetón.

**A:** ¿para ti como está el?

**Niño:** bailando ballet.

**A:** lo que he dibujado es una figura aparentemente neutra, pero cada uno de vosotros ha visto algo muy diferente, la mayoría de las niñas han sido más...

**Niño:** tiernas.

**A:** positivas, dicen que las mayorías de las niñas dicen que esta contento. Los niños han sido más extremistas. Primero que esta bravo y el extremo que está bailando. Bueno vamos a hacer un experimento y para eso necesito cinco voluntarios.

**Niños:** yo, yo, yo, yo.

**A:** ustedes van a salir de la clase ahora, los que vamos a jugar somos los que quedamos aquí. Bueno entonces yo voy a ir llamando de uno en uno y por ejemplo tú te llevas a los nenes, al otro lado del patio y cuando los llame vienen.

**A:** aunque tengamos la misma imagen cada uno ve cosas diferentes, a nosotros nos han contado cosas muchas veces ¿verdad? Que pepito hizo eso que el otro se dio cuenta, y cada vez que pepito cuenta como que la historia se va distorsionando, de boca en boca

las cosas van cambiando.

**A:** entonces van a guardar el secreto, cuando vengan las otras personas vosotros no podéis decir nada, ¿de acuerdo? Solamente vais a escuchar.

Niños: si!!

**A:** vamos a dibujar una cosita.

**Niño:** una comadreja.

**Niño:** un jaguar.

**Niño:** es un gato.

**Niño:** un búho.

**Niña:** una mosca.

**Niño:** una abeja.

**A:** una especie de mosca, ¿verdad? Bien vamos a dibujar la otra parte del secreto.

**Niño:** una flor.

**Niña:** un ave.

**Niño:** un elefante subiendo una montaña.

**Niña:** un pájaro.

**Niño:** un ave.

**Niño:** hay que es eso se lo va a comer.

**Niño:** se la quiere comer.

**A:** una última cosita.

**Niño:** ¡una lombriz!

**D:** ¿Qué creen que está pasando?

**Niño:** la lombriz esta triste porque no se la quiso comer.

**D:** ven ponte de pie, los demás en silencio. Yo voy a llamar a un compañero que está afuera y ella le va a contar lo que ha visto en la pizarra. Mira ella te va a contar algo que

vio en la pizarra y tú te lo grabas en la mente. Bueno pues cuéntale.

**Niña:** una lombriz, en una flor, un mosca...

**A:** ¿y que estaban haciendo?

**Niña:** una mosca estaba en una flor y la mosca se iba a comer a la lombriz y la lombriz estaba triste.

**A:** quédate tu aquí, y ahora tu cuenta lo mejor que puedas lo que te contaron.

**Niña:** una mosca un pato y el pato se estaban comiendo a la lombriz.

**Niño:** no pato no, mosca.

**A:** ahora tú cuéntale lo que te han contado.

**Niño:** una lombriz, una mosca, la mosca se iba a comer a la lombriz.

**A:** listo ¿eso es lo que le cuentas?

**Niño:** si, no me acuerdo de mas.

**A:** es normal.

**A:** para que veáis y aprendáis que las cosas de boca en boca las cosas se distorsionan, aquí había antes un dibujo, y de compañero en compañero se van cambiando. Cuéntame lo que te han contado.

**Niño:** el hombre araña...

**Niño:** nooooooooooooo

**Niño:** ¡una lombriz!

**Niño:** ha y una serpiente.

**A:** el dice que la niña le dijo que había una serpiente,

**A:** pero en nuestra imagen ¿habían hombres araña?,

**Niño:** Nooo

**A:** ¿había serpientes?

**Niños:** Nooo

**A:** ¿había jaguares?

**Niños:** Nooo

**Niño:** había carros.

**A:** entonces para que veáis que las cosas se distorsionan.

### **Transcripción de la sección número seis**

**D:** ¿Qué estás haciendo Steven?

**Steven:** un perro.

**D:** ¿y por qué decidiste hacer un perro?

**Steven:** porque es muy fácil.

**Niño:** y yo voy a hacer un gato.

**D:** ¿y porque un gato?

**Niño:** porque me gusto mucho.

**D:** ¿y tú que estás haciendo?

**Niño:** he, un autorretrato. Me voy a dibujar a mí, a mi mama, a mi papa y a mis hermanos.

**Niña:** yo estoy haciendo unos pajaritos.

**D:** ¿el tema de ustedes cual es?

**Niña:** nosotras vamos a hacer unos pajaritos unas nubes y una planta grande.

**D:** ¿y por que eligieron este tema?

**Niña:** porque ese tema es muy bonito para nosotras.

**D:** ¿y por qué es bonito ese tema?

**Niña:** porque nosotras hemos visto flores, hemos visto bonitas allá en mi casa hay una grande bien rosadita.

**D:** ¿niños que están haciendo?

**Niño:** nosotros estamos haciendo un dinosaurio.

**D:** ¿y por qué están haciendo un dinosaurio?

**Niño:** porque nos gusta y es muy vacano y es carnívoro.

**D:** bueno por aquí ¿Qué están haciendo?

**Nicolás:** yo dije una idea que cambiemos así todos...

**Niño:** estamos haciendo un Amargasaurius.

**Niño:** y yo una casa.

**Niño:** y yo un dinosaurio.

**D:** un dinosaurio ¿y por qué un dinosaurio?

**Niño:** porque me gusta.

**D:** ¿y por qué te gusta?

**Niño:** porque los dinosaurios son gigantes.

**D:** niñas que lindo lo están haciendo ¿Cómo lo están haciendo?

**Niña:** con pintura.

**D:** ¿Qué hacen ustedes aquí chicos?

**Nicolás:** estamos terminando el dinosaurio, y ese dinosaurio toma sangre fría y sangre caliente.

**Niño:** mira esta es la sangre...

**Niño:** yo, yo, yo una casa con una chimenea.

**D:** huy que chévere.

**Niño:** esta es la sangre que esta cayendo.

**Niño:** ¡uich!

**Niño:** nosotros ya terminamos.

**D:** cuéntenme ¿Por qué lo hicieron de ese color?

**Johan:** no se, por bonito.

**D:** ¿y para ti que es bonito?

**Johan:** pues bonito.

**Niño:** para mí lo bonito es...

**Johan:** ¡ha! Ya sé el dinosaurio.

**Niño:** si eso el dinosaurio y las nubes y eso, las alas y este tapabocas para que no muerda.

**Niña:** ya termine.

**D:** cuéntame ¿Qué hiciste?

**Niña:** es una niña que está buscando la casa, o sea yo que estoy buscando la casa a donde es, y mi amiga hizo la casa con ella y está en la casita y en el jardín, mi amigo hizo un animal, muchas nubes y hizo pasto y hicimos todo eso.

**D:** ¿y con que lo pintaron?

**Niña:** con pintura.

**D:** y ¿les parece bonito, feo?

**Niña:** bonito.

**D:** ¿y por qué les parece bonito?

**Niña:** porque es bonito dibujar con pintura.

**Niña:** ya termine.

**D:** ¿Qué hiciste, cuéntame?

**Niña:** aquí en este dibujo fuimos a recoger manzanas después cuando ya las recogimos fuimos a la casa y después las comimos.

**D:** y ¿la historia continua?

**Niño:** y que esto es una casa y hay chimenea, y vive un árbol, un dinosaurio chiquito el arco y las nubes.

## Transcripción de la sección número siete

### PRIMER EQUIPO

**D:** cuéntenos que hicieron en el equipo.

**Niño:** bueno yo dibuje un dinosaurio, tiranosaurio y una casa, una casa muy bonita que se va a derrumbar por el tornado que le voy a hacer acá, bueno todo.

**Nicolás:** este es un dinosaurio que va al agua y está lanzando fuego por lo que se calienta cuando entra a el agua...

**Niño:** Nooo

**Nicolás:** entonces estas son las matas, este es el fuego y esta es la hoja.

**Niño:** aquí este es un sol, este es un garaje, es un árbol quemado y estas son piedras.

**D:** que pasa si yo muevo esto así, y les cambiamos el orden del cuadro ¿Qué pasa?

¿Que ven? ¿Ven algo diferente, ven lo mismo? ¿Puede ser otra historia?

**Niño:** otra historia.

**D:** ¿Cuál?

**Niño:** que el dinosaurio va a ir al agua, con fuego...

**Nicolás:** ¡hay! con fuego lanzando.

**Niño:** bueno lanzándolo.

**D:** ¿será que los colores cambian de lugar?

**Niño:** no

**Niño:** si

**D:** ¿Por qué dices tú que sí?

**Niño:** porque es que tiene otros colores y no son como el mismo.

**D:** ¿y tú por qué dices que no?

**Niño:** porque no se cambia ningún día de color.

**Niño:** pero la pagina, la hoja si cambia.

**D:** bueno y ¿orden podría tener el cuadro? ¿Cómo mas podríamos moverlo? ¿Cómo les gustaría?

**Niño:** aquí, aquí.

**D:** ¿y por qué así?

**Nicolás:** porque me gusta.

**D:** ¿pero por qué?

**Niño:** porque la casa yo la hice, este dinosaurio chiquito, y ¿usted donde la hizo Julián?

**Julián:** la escalera la ventana.

**Niño:** ¿esta es la escalera?

**Julián:** ¡si!

**D:** bueno y a ¿ti te gusta este orden?

**Niño:** si

**D:** ¿y por qué te gusta? ¿Qué ves?

**Julián:** disque de cabeza.

**D:** ¿Quién esta de cabeza?

**Julián:** el dinosaurio cae en la casa y destruye.

**D:** y ¿si lo colocamos así?

**Nicolás:** me gusta más.

**D:** ¿Por qué?

**Nicolás:** por lo que se ve diferente, y la pintura se ve más bonita.

## **SEGUNDO EQUIPO**

**D:** bueno cuéntenos niñas que hicieron aquí.

**Niña:** nosotras hicimos como por ejemplo, Ingrid hizo un arco iris todo lindo y unas caritas y...

**Ingrid:** unas mariposas...

**Niña:** Meri iba a hacer otro arcoíris pero se nos acabó el tiempo. La que si pudo hacer el arcoíris fue Ingrid, y entonces Carol hizo un trabajo bonito este sol por ejemplo es muy bonito, todo eso y también nosotras hicimos punticos, nubes y soles.

**D:** y si cambiamos el orden ¿Qué pasa?

**Niña:** no se también podría ser chévere...

**D:** y ustedes ¿que piensan chicas? ¿Así les gusta en este orden?

**Ingrid:** si, porque se parece muy bonito, y se ve diferente.

**D:** y si colocamos este aquí, y este arriba, ¿Qué pasaría? ¿Sería la misma historia? ¿Sería el mismo cuadro?

**Niña:** pues si porque se cambian de formas, ¡hay pero ustedes también hablen que a mí solo me han dejado hablar!

**Niña:** pues se vería más chévere, pero pues esta mejor así...

**D:** cámbialo.

**Niña:** no así no, déjelo así, así parece una historia.

**D:** ¿Cuál historia?

**Niña:** he como por ejemplo unas nubes con un arcoíris como está lloviendo y maripositas haciendo así y un arcoíris con nubes y todo.

**D:** ¿y al resto del grupo les gusta así como ella lo puso?

**Niñas:** ¡si!

**D:** ¿estas dos imágenes se parecen?

**Niña:** si

**Niña:** casi no porque hay no tiene el sol.

**Niña:** y acá no tiene el rojo, pero se parece un poquito.

**Ingrid:** y acá no tiene el verde ni el rojo.

**D:** ¿y estas dos?

**Niñas:** ¡no!

**D:** ¿Por qué no?

**Ingrid:** porque esta tiene mariposas y esta no, y esta tiene arcoíris y esta no.

**Niña:** este tiene poquitos puntos y esta muchos.

**D:** ¿Por qué utilizaron puntos?

**Niña:** porque queríamos, por la imagen, se ve muy hermoso.

### **TERCER EQUIPO**

**D:** entonces cuéntenos equipo que fue lo que dibujaron.

**Juan:** ¿empiezo?

**D:** sí.

**Juan:** yo dibuje una nube, un pájaro, un perro, un árbol y una casa.

**D:** ¿Por qué utilizaste este color para la casa?

**Juan:** he

**D:** ¿qué puede significar el rojo para ti?

**Juan:** he

**D:** ¿Por qué no utilizaste entonces por ejemplo en lugar del rojo el azul?

**Juan:** heee

**Steven:** yo creo que porque a él le gusta mucho el rojo.

**D:** ¿tu como sabes?

**Steven:** porque él me dijo.

**D:** ¿y aquí que vemos en esta parte? ¿Qué pintaron hay?

**Niño:** yo dibuje a mi hermano, a una silla, a dos fantasmas, una nube...

**D:** ¿Por qué pintaste a los fantasmas de ese color?

**Niño:** porque cuando puse blanco eso estaba rojo hay entonces quedo así.

**D:** y ¿en esta parte que dibujaron?

**Niño:** ese lo dibujo Steven.

**D:** Steven ¿Qué dibujaste ahí?

**Steven:** aquí un perro.

**Niño:** ¿un perro? Y ¿Dónde está?

**D:** ¿no se te parece a un perro?

**Niño:** no

**D:** ¿Por qué?

**Niño:** porque se me parece a una cara.

**Niño:** como a un sol.

**D:** ahí hay tres soles.

**Niño:** si, mejor dicho dos soles.

**D:** bueno y ¿Qué pasaría si cambiáramos el orden de las imágenes? ¿Será que se ve diferente?

**Niño:** ¡sí!

**D:** ¿Por qué?

**Niño:** porque este estaba acá y este acá.

**D:** ¿se ve igual?

**Niño:** pues se ve más negro.

**D:** ¿Cómo les gustaría a ustedes que quedara?

**Niño:** así.

**D:** ¿Por qué así, que historia podríamos contar?

**Juan:** porque podríamos contar cuatro historias.

**D:** ¿cuatro historias? ¿Cómo cuales?

**Juan:** si esta la que hizo él, la que hice yo, y la que hizo el.

**D:** y si tuviéramos que contar una historia ¿cual contaríamos?

**Niños:** esta, esta, esta.

**D:** cuéntenos entonces esta historia.

**Juan:** había una vez un perro que perseguía un gato, ahora usted invéntese la otra parte.

**Niño:** y el perro casi alcanza al gato...

**Juan:** pero el gato salto hasta el techo de la casa...

**Niño:** con un trampolín...

**Juan:** hay Leny invente locuras.

**Leny:** que el perro se durmió...

**Juan:** y salto hasta acá.

**Steven:** y el perro casi se como al gato.

## **Transcripción de la sección número ocho**

**D:** chicos hoy es la última clase, entonces que vamos a hacer hoy?, la idea es que los trabajos que ustedes hicieron, las pinturas que ustedes hicieron las vamos a entregar y cada uno va a identificar la pintura de cada uno, les vamos a dar cinta y ustedes la van a pegar y ustedes la van a pegar en el patio de atrás, los niños de Margarita van a ir a visitarlos, entonces cual es la idea?, que ustedes le expongan a los chiquitos lo que ustedes hicieron todo lo que hablamos sobre pintura, sobre los pintores, sobre el tema que eligieron, sobre los colores, las formas, sobre que piensan sobre lo que es un pintura, sobre todo lo que vivimos en estas secciones. Para eso necesitamos que cuando alguien este exponiendo pues los demás tenemos que escuchar. Entonces vamos a escoger primero las pinturas y vamos a pasar en grupos para poderlas pegar.

**D:** donde lo quieran pegar, no tiene que ser seguido.

**Niño:** no encuentro el mío.

**Niño:** y acá no puede ser?

**D:** claro en cualquier lugar.

**Niño:** mire! Estos dos son los míos.

**Niño:** y de quien es este?

**Niño:** ha mío.

**Niño:** mire acá esta el mío!. Es que el mío es de animales.

**D:** cuál es el tuyo?

**Niño:** este es el de ella.

**D:** y como sabes que es el de ella?

**Niño:** ella dijo.

**Niño:** mire una hoja y un niño, soy yo este niño.

**Niña:** mira este es mi dibujo, son unas mariposas con una cara, unas nubes y un pájaro, y este dibujo fue el que me gusto hacerlo así.

**Niño:** hice unas nubes y un sol las nubes las hice con carboncillo, y mi nombre lo escribí con crayolas y también hice una flor.

**Niña:** yo me hice sola con un espejo, y este lo hice con pintura.

**Niña:** este es café, este verde para las ramitas, esta es la camiseta azul, este el café, el verde, hice dos solecitos porque me gustaría tener aquí dos solecitos, tres nubes porque también me gustaría.

**Niño:** ese es un dinosaurio lo hice con pinturas, esas son las nubes, las alas...

**D:** y porque hiciste ese dibujo Johan?

**Johan:** porque me gustaba...

**D:** y como lo hiciste, que materiales utilizaste?

**Johan:** pinturas...

**D:** y con los dedos?

**Johan:** no con pinceles.

**Niño:** mira este es un niño, un caballo, el bosque, el sol las nubes.

**Niño:** este dinosaurio puede volar a una altura muy alta, y puede comer gusanos, tiene alas amarillas y puede volar a una altura y come muchos gusanos.

**D:** y que colores utilizaste?

**Niño:** verde, negro, azul y amarillo.

**Niño:** esto es un garaje, esta es un puerta, este es un ciclón, este es un dinosaurio, este es el sol, estos unas cositas pero no se ve, mira aquí este es un elefante, un toro, una culebra, un venado un fantasma.

Anexo No. 2













