LAS ARTES PLÁSTICAS PARA LA SUPERACIÓN DE PROBLEMAS DE ESPACIO – TEMPORALIDAD EN EL COLEGIO GUILLERMO QUEVEDO ZORNOZA DE ZIPAQUIRÁ.

(EL CAMINO MAS SEGURO)

AUTORA:
NOHORA ALEXANDRA SÁCHICA BOHÓRQUEZ

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
AREA DE ARTE
Puente el Común Chía Cundinamarca
JULIO - 2003

LAS ARTES PLÁSTICAS PARA LA SUPERACIÓN DE PROBLEMAS DE ESPACIO – TEMPORALIDAD EN EL COLEGIO GUILLERMO QUEVEDO ZORNOZA DE ZIPAQUIRÁ.
(EL CAMINO MAS SEGURO)

Trabajo de Grado para optar él
Título de
Licenciada en Artes Plásticas

Autora: NOHORA ALEXANDRA SÁCHICA BOHÓRQUEZ

Asesor: JOSE MARIO FANDIÑO FRANKY

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
AREA DE ARTE
Chía, Cundinamarca

DIRECTIVAS

Rector:	Doctor Álvaro Mendoza Ramírez
Vicerrectora Académica:	Doctora Liliana Ospina de Guerrero
Secretario General:	Doctor Javier Mójica Sánchez
Directora de Registro Académico:	Doctora Luz Ángela Vanegas Sarmiento
Decana Facultad de Educación:	Doctora Inés Ecima de Sánchez
Directora del Programa:	Doctora Olga Lucia Olaya Parra

Agradecimientos:

Agradezco de ante mano a Dios quien me dio todos los dones y virtudes para llegar a tal culminación. A los congresistas Gustavo Petro Urrego, Alfonso Angarita Baracaldo y ministros en especial a la tan recordada ministra de cultura Consuelo Araujo, por sus gratificantes palabras "en el arte y en el amor siempre es valido, siempre y cuando haya honestidad y lealtad", al doctor Everth Bustamante García alcalde de Zipaquirá (2001- 2003) de quien admiro y respeto por su lucha, y esfuerzo en el propósito histórico de materializar el compromiso adquirido de hacer realidad la entrega de los ingresos de las entradas de la Catedral de Sal a la ciudad. Y objetivo vital en la irrenunciable tarea de recuperar nuestro sentido de pertenencia, nuestra identidad, nuestras raíces y en especial nuestros valores culturales, geográficos y territoriales.

A los Zipaquireños que han empezado a tomar conciencia y a tener certeza de que si es posible recobrar nuestro patrimonio cultural, pues es paso esencial para el desarrollo y construcción económica, social- cultural de Zipaquirá.

A la organización CARPIL por buscar el perdón y la paz a través de la capacitación ciudadana , mecanismos de participación y negociación.

Al seminario Mayor de Zipaquirá, en especial a los padres Tobías Herrera que ha sido amigo y consejero, al padre Emilio Ballesteros quien incansablemente a luchado y sacado adelante la emisora comunitaria "Catedral Stereo".

Alos grupos de jóvenes de ONGS, Pastorales, y en especial al grupo "Si" Joven de donde he compartido y aprendido mucho de ellos. A la asamblea de jóvenes por la paz de Medellín por haberme brindado cada una de sus experiencias de su departamento y en especial a la Universidad de la Sabana.

Dedicatoria

A mi madre y a mi padre mis mejores maestros; quienes me aman y me dan lo más maravilloso de sus vidas.

A mi hermana Erika, quien me enseña a descubrir.

A mi hermano Jorge de quien admiro su optimismo y espíritu de superación ante las adversidades de la vida.

A mis amigos de la Alcaldía y del Seminario Mayor de Zipaquirá con quienes hemos recorrido de la mano muchos caminos y aun nos quedan otros por recorrer.

A las personas cotidianas, seres extraordinarios, a quienes amo entrañablemente.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION

PRIMERA PARTE

1. PROBLEMA DE INVESTIGACION - ACCION
1.1 EL PROBLEMA
1.2 DESCRIPCION DEL PROBLEMA
1.3 JUSTIFICACION
1.4 OBJETIVOS
1.4.1 OBJETIVO GENERAL
1.4.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS
1.5 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

SEGUNDA PARTE
2. MARCO DE REFERENCIA
2.1 CONTEXTO
3. MARCO CONCEPTUAL
3.1 Conceptos de espacio y tiempo
3.2 Variables asociadas al problema de espacio temporalidad
3.3 Aspectos relacionados con el espacio – temporalidad en educación.
4. MARCO LEGAL

TERCERA PARTE

5. PROPUESTA
5.1 IDENTIFICACION
5.2 JUSTIFICACION

5.3 OBJETIVOS
5.3.1 OBJETIVO GENERAL
5.3.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS
5.4 LOGROS
5.4.1 Indicadores de logro
5.4.2 Procedimiento
5.4.3 Sugerencias
5.4.4 Estructura de la propuesta
5.4.5 Desarrollo de talleres
5.5 APROXIMACION A DOCENTES
5.6 EVALUACION
5.7 METODOLOGIA
5.7.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACION
5.7.2 DIAGNOSTICO
5.7.3 POBLACION OBJETO
5.7.4 POBLACION MUESTRA
6. RECOMENDACIONES
7. CONCLUSIONES
8. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS
9. ANEXOS

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto, esta enfocado en la problemática de la espacio- temporalidad en niños y niñas con edades comprendidas entre los cuatro y siete años del Colegio Guillermo Quevedo Zornoza, del municipio de Zipaquirá, institución de la cual manifiesta un bajo desenvolvimiento en cuanto a ubicación, coordinación, orden, dentro de las diferentes habilidades, en las cuales los niños y las niñas deberían desarrollarse socio afectiva, corporal e intelectualmente. Vale la pena mencionar que sin un buen ajuste en estos aspectos no permitirá a los niños gobernarse en el mundo y con las demás personas. Pues bien, es cierto que tanto el cuerpo como la inteligencia crece y cambia, adaptándose y vivenciando cosas nuevas, lo que permite manifestar la importancia que tiene la inteligencia espacial en la formación de la educación artística al integrarse con áreas que tienen de alguna manera un alto nivel espacial y temporal.

La educación artística es el camino seguro para el desarrollo espacial y temporal que busca en los niños y niñas el análisis, la crítica y el razonamiento sobre los problemas que los afecta, es así que poseer esta inteligencia espacio – temporal permite a los niños adquirir más que un simple conocimiento en las áreas de estudio, pues también permite la manera adecuada de saber utilizarla en diferentes situaciones, lo que le permite actuar o desempeñar un razonamiento lógico sobre los posibles problemas a los que están expuestos y de pronto llegar a intuir problemas que pueden llegar a ocurrir y que les afecta.

Es compromiso importante del educador ayudar al niño y niña en su desarrollo armónico como persona individual con el fin de formar en él la capacidad de conocer, orientar y valorar cualquier situación de su vida, para ello el profesor no solamente ha de informarse, sino también de investigar las posibles causas del problema que se tiene y llegar mediante la realización de talleres a lo que para el niño y la niña pueda aun estar oculto por las condiciones mismas de su vida material y familiar; pues asegura Meneses de Orozco Alicia*:*

"Esto supone por parte de cada maestro una actitud dinámica, activa, vigilante; una aptitud inteligente para percibir el momento y la manera como un saber puede alimentar una búsqueda común en cualquier situación en que se encuentre el alumno".[1]

Con este proyecto se pretende presentar a los educadores y en general a todas aquellas personas curiosas por el quehacer educativo- artístico la importancia que tiene está dentro de la innovación, para crear caminos y resolver problemas que permitan generar ideas sobre el seguimiento del proceso en el desarrollo de los niños y niñas para desde allí, formular tácticas o estrategias que permitan de una manera flexible, recursiva, creativa la manera de enfrentar y superar las exigencias que día a día se van haciendo más evidentes dentro de un determinado tiempo corto, medio o largo.

El proyecto parte de una aproximación conceptual de un estudio en torno al problema espacio-temporal dentro de lo artístico y lo estético, en el Colegio Mixto Guillermo Quevedo Zornoza, del municipio de Zipaquirá; presentando de antemano los antecedentes que dieron fundamento a un diagnóstico en torno al problema, el cual permite una primera aproximación cualitativa que hace posible delimitar el tema, los objetivos y la razón de ser de la investigación, reconociendo la importancia de esté como fundamento del ser humano en su conocimiento y desenvolvimiento dentro de su contexto.

En la segunda parte, que comprende el marco de referencia, a través de técnicas cualitativas de investigación se busca definir con suficiente claridad los conceptos asociados a la educación artística, de modo que sea posible configurar una visión del contexto en cuestión al espacio- temporalidad. Esto se asoció a la vez con datos referentes a la incidencia de abuso de autoridad y limitación espacio- temporal, que contrastados con los planteamientos de grandes pensadores, estudiosos y pedagogos precisan hechos desde los interrogantes más remotos en torno a lo que ha sido el espacio y el tiempo en relación con el hombre, con el mundo, además del ámbito legítimo del cual se debe disponer y comprender lo revelante a la par, en cuanto a las estructuras interiores y riqueza propia para el nacimiento de una nueva propuesta que ampare desde la pedagogía la luz de nuevos retos.

[1] MENESE de Orozco, Alicia y otro. La Profesión de Educar. UNISABANA. Bogotá, D.C,1994, Pág. 124.

En la tercera parte, que incluye todo el trabajo de campo, por medio de instrumentos cualitativos, que orienta a compilar según el método sostenible, las piezas claves que originaron y confirmaron el descubrimiento del problema espacio- temporal, en atención a observar simultáneamente sucesos, datos, o hechos significativos que se presentan dentro de la realización del diagnóstico. Para esto la investigadora toma elementos de algunas corrientes: el constructivismo de Piaget[2]: la teoría que con mayor rigor ha estudiado los fenómenos de aprendizaje; el psicoanálisis, teoría que da cuenta de la naturaleza socio afectivo y de las implicaciones derivadas de los conflictos con las figuras que representan modelos en el mundo del niño; y por último, el socio constructivismo y los planteamientos de aprendizaje formulados por Vigotsky, como también teorías pedagógicas y artísticas relevantes de Dewey que ha sido reconocido por la pedagogía de la escuela activa y en sus propuestas de una práctica pedagógica[3], Eisner en su ejemplar "educar la visión artística" de 1995,y Read en "educación por el arte" de 1955 entre otros.

Por último, se presenta la información recogida a lo largo del trabajo, sistematizándola a través de matrices, para luego introducir la correspondiente interpretación de las mismas. Toda la temática se desarrolla con base en el concepto "estrategia", perspectiva que permite establecer las relaciones que el tema de espacio- temporalidad tiene con la estructura global de aprendizaje.

[2] FOTOCOPIAS Piaget y otro. El método clínico- pedagógico de piaget, su aporte con relación al conocimiento de las nociones en el niño. UNISABANA. 1994.
[3] FRANCO, María Cristina. Didáctica General. UNISABANA , 1995.

PRIMERA PARTE

1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN – ACCION

1.1 EL PROBLEMA

Frente a la necesidad que se ha presentado en los niños en edad preesquemática con respecto a la espacio - temporalidad, debido a las deficiencias de orden, ubicación, simultaneidad, coordinación en cuanto a los trabajos elaborados en las materias vistas y en los de educación artística. Sin embargo, se ha visto que ha medida en que se le brinde la oportunidad de conocimientos más amplios desde el área artística, tales relaciones pueden cambiar respecto a las cosas como la parte emocional. Cuanto mayor sea la variedad de sus pinturas y esquemas tanto mas flexible será en sus relaciones. Por tanto Lowenfeld en el libro "el niño y su arte" (1958) expone que en nuestro sistema educacional todo está dirigido al aprendizaje, que, en muchos casos, significa adquisición de conocimientos. Y a pesar de eso nadie ignora que el conocimiento solo no hace feliz a la gente. Él menciona*: "que una educación unilateral cuyo acento se haya colocado en los conocimientos, descuida muchas cosas importantes que nuestros niños necesitan para adaptarse adecuadamente al mundo. Por eso él protege las tareas artísticas iniciadas en los primeros años de vida, puede representar muy bien la diferencia que hay entre individuos adaptados y felices en oposición a otros que, a pesar de cuanto han aprendido, seguirán careciendo de equilibrio y sufrirán dificultades en sus relaciones con el medio."*[4]

Por tanto suscita la pregunta: ¿Por qué es tan importante que los niños de cuatro a siete años tengan propiedad integral en espacio- temporalidad desde la educación artística plástica?. Sabiendo que son muchos los niños que llegan al aula de arte temerosos e inhibidos en sus representaciones.

[4] LOWENFELD, Víctor. El niño y su arte. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. Publicado en octubre de 1958, Pág. 8.

1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Al venir trabajando en los semestres anteriores a través de la experiencia que he venido registrando por medio de la PEII y la observación no estructurada, he comprendido que el logro principal de la educación es abrirse a un espacio de investigación compartida entre alumnos, maestra y maestros, y padres de familia, para generar transformaciones en el medio social al que se pertenece, pues ha sido evidente que en la comunidad educativa, prevalecen confusiones en cuanto a términos de espacio como ha sido dentro y adentro- delante y adelante en las acciones cotidianas dentro y fuera del colegio.

Habiendo analizado los trabajos presentados por los estudiantes de preescolar, y primero de primaria del Colegio Mixto Guillermo Quevedo Zornoza en la jornada de la mañana, del municipio de Zipaquirá, se logra evidenciar las limitaciones que tienen los niños para distribuir sus representaciones y de hacer uso del espacio en el papel; pues existen niños y niñas que dibujan demasiado pequeño, sin profundidad en lo que representan; sin dejar de mencionar la falta de equilibrio y coordinación corporal, pues hay niños que aún se apoyan en los objetos para pararse o para caminar; como también la mala elaboración de letras y números, hay niños en primero que no escriben bien el nombre y que confunden la b con la d; que no ubican y organizan los números en las casillas; que no hacen uso del renglón todo debido al problema de lateralidad que presentan; así como dificultad para establecer relaciones de cantidad, que permiten corroborar el problema de espacio- temporalidad en los educandos de las edades estipuladas anteriormente.

Este problema es evidente en el grado primero de primaria por la diversidad de pensamiento, conocimiento y edades, pues existen niños repitentes, niños que no traen ninguna base de aprendizaje por no asistir al preescolar y niños que no han podido lograr acomodarse en el grado primero debido a que no tienen el espacio suficiente para expresarse y recrearse como en el preescolar y los niños que por algún

motivo ya sea socio- afectivo o cognoscitivo no han logrado su desarrollo lateral, motor y corporal.

Existen varias incidencias cognoscitivas y socio afectivas que ocasionan el problema, están:

- Muchos de los niños que ingresan al preescolar son niños en edades inferiores a las requeridas por las mismas instituciones, esto se debe a que ambos padres tienen que trabajar por los problemas socio- económicos, pues, ellos no pueden solos con los gastos del hogar, y no les queda mas que vincular a los niños y niñas al preescolar. De esta manera los niños pasan el mayor tiempo en el colegio en mención que en sus hogares, la expresión de su cuerpo la transforman en el colegio, hasta el punto de casi perderla, cuando se les induce a la quietud para concentrarse en las labores de lápiz y papel, ocupando estas, la mayor parte de su tiempo. Hacen rayas, símbolos pero, sin embargo, Borobio Luis (1988) en él capitulo "comunicación personal", menciona que ese impulso que mueve el lápiz de aquel niño para emborronar una superficie, esta, de alguna manera, vinculado al sentimiento artístico, y, como el, enraizado en la naturaleza humana*: "el niño descubre que, en una superficie en donde no había nada, aparece, por obra de sus manos, algo no importa que sea bello o no, no importa que sea útil o no cuya existencia se debe a una actividad suya."*[5] Y de los cinco a los siete años. Los niños y las niñas no tienen reparos en la forma de comunicarse; sin embargo, los adultos quieren hacerles comunicar las cosas que les parece que el niño y la niña deben decir y hacer, sin darse cuenta que les están quitando su forma intuitiva de expresión "su ser personal" su sello de autenticidad. Ése instinto de crear que según Borobio*: " de dejar huella, es un impulso vital en todo hombre que siente la necesidad de proyectarse en su creación. Esa necesidad de alguna manera de manifestar su yo interior*"[6].La pintura, es un lenguaje y no

[5] BOROBIO, Luis. El Arte Expresión Vital. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. Pamplona 1988, Pág. 249.
[6] IBID; pag 250.

únicamente copiar lo ya dicho por otros o creer que el niño no sabe dibujar. Pues una cosa si es cierta es que al perder su lenguaje, el niño y la niña quedan incomunicados. Aquí comienzan a aparecer las crisis diversas, a manifestarse a través de pataletas, tratando de hacerse entender y no lo logran: lo que generalmente sucede es que el niño y la niña son reprimidos por esta manera tan "desnormatizada" de comportarse. En esta comunicación, no solamente este presente la posibilidad de expresar hacia fuera algo que desea decir sino también, esta la posibilidad de ir aprendiendo a saber que tiene dentro de sí (su yo) que lo personifica y lo realiza como son sus sentimientos y cual es su particular forma de resignificarlos. Se acerca a la posibilidad de ir creando identidad. Saber quien es, lleva implícito el saber de donde vengo y a donde pertenezco. Durante todo ese lapso de escolaridad el niño y la niña pueden vivir incomunicados desde su interior; lo que hacen constantemente es aprender a llenar unas cartillas de dibujo con ciertas actividades escritas allí que no les permiten salirse del esquema u ocupar todo el espacio de la hoja y a no utilizar los colores deseados, desplazando muchas veces al maestro de artes plásticas y a un tiempo adecuado de esparcimiento con la creación artística. Y se convierten en clases de repetir de memoria planas y lo dicho por el maestro y maestra, lo que dicen otros, pero nunca su "yo pienso" o "yo creo". Pues solo se es libre en la vida a través del arte. La belleza sola puede medirse por la grandeza y de la necesidad interior, que hasta aquí tan buenos servicios nos ha prestado. Bello es para Kandinsky: *" lo que brota de la necesidad anímica interior. Bello es lo que es interiormente bello"*[7].

- Dentro del currículo no se tiene en cuenta la posibilidad de implementar actividades que contribuyan específicamente al desarrollo del espacio-temporalidad en los educandos.

- Observando la labor del docente dentro del área artística y su dominio de este como un lenguaje, sin tener un previo conocimiento de sus conceptos; es

[7] IBID, pag 117.

comúnmente ver que acuden a utilizar las técnicas a manera de símbolos o códigos que hacen al docente reproducir esquemas tradicionales aprendidos, o copiados. Por eso Kandinsky Wassily hace en mención en el libro de lo espiritual en el arte, que para llegar a ser un artista primero debe*: " (educarse) y ahondar en su propia alma, cuidarla y desarrollarla para que su talento externo tenga algo que vestir, y no sea como el guante perdido de una mano desconocida, un simulacro de mano, sin sentido y vacía."*[8] Por lo que generalmente no es fácil que personas adultas como estas se comprometan en procesos de identificación de su propia vivencia y que logren una actitud diferente a la cotidianidad, pues, viven encasillados en sí mismos, en sus problemas y en la transmisión de conocimiento a sus alumnos.

Actualmente se ha ido corrigiendo muchos de los errores que se han mencionado, sé esta tomando en cuenta la edad y desarrollo evolutivo de los niños al entrar a preescolar, como la importancia que tiene la adaptación al ambiente escolar y a las actividades pedagógicas que se desarrollan dentro del colegio y el hogar que han ido acrecentando por el buen trato y respeto por su individualidad, con respecto al espacio y el tiempo; todo esto debido al seguimiento que se ha hecho a través de la acción investigativo y a los trabajos que se han venido elaborando por medio de las prácticas investigativos integrales y a las diversas materias del pensum académico que fueron complementando dichas experiencias y superando las dificultades que estas ocasionan al rendimiento escolar; por tanto hay que buscar una estrategia didáctica pronta que ayude a solucionar estas deficiencias o seguirán niños repitentes, con esquemas erróneos que van a marcar su conducta y vida.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Haciendo uso de una metodología de investigación en donde son tomadas propuestas pedagógicas escogidas cuidadosamente para la dirección correspondiente al

[8] KANDINSKY, WASSILY. De lo Espiritual en el Arte. Edit. Labor. S.A. 1995, pag 115.

desarrollo de la espacio – temporalidad en el nivel inicial a través del lenguaje plástico, donde los niños y niñas de edades comprendidas entre los 4 y 7 años puedan expresarse, crear, y conocer más. Ya que, en muchos casos, es la única oportunidad que tienen los niños para pintar, dibujar, construir y disfrutar del placer estético sin que les sea negado o prohibido.

Sin embargo habiendo analizado el problema espacio – temporal y sus consecuencias se hace necesario establecer un proyecto en el que se incluya una serie de soluciones que apunten a una educación, en lo referido al campo de la disciplina artística, en este caso la plástica, que cambia con el tiempo y varia en relación con la situación social, económica e ideológica, en la que funciona la institución.

Por otro lado, no hay duda que en preescolar se han realizado actividades relacionadas con esta disciplina "artística". Por cuanto para el nivel inicial puedo afirmar que: la plástica tiene contenidos propios, que deben ser enseñados en el nivel adecuado y dentro de cada uno de los contenidos necesarios, pues un contenido escolar es un*: "conjunto de saberes y formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos, se considera esencial para su desarrollo y socialización; y cuya correcta y plena asimilación, requiere de una ayuda pedagógica especifica"*[9]. Evidentemente, a partir de esta concepción de contenido y habiendo dicho que el arte plástico posee sus propios contenidos, no hay duda de que este enfoque sustenta su enseñanza y su importancia dentro del quehacer pedagógico.

Enfoque de la disciplina sustentado por el anexo curricular de nivel inicial en la resolución 2343 de junio 5 de 1996, por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal; como también la educación de está dentro del Plan Decenal.

[9]ENCILOPEDIA CIRCULO DE LECTORES, Lexis 22, tomo 5.

En vista de que se viene dando el problema de espacio- temporalidad en niños de cuatro a siete años la Consejería Presidencial y las políticas que señala la "UNESCO"[10] consolidan en su totalidad los siguientes numerales:

- Teniendo en cuenta el papel preponderante del arte, de la creación y de la experiencia artística en el desarrollo intelectual, físico, emocional y sensitivo de los niños y adolescentes, la iniciación de las diferentes disciplinas y su aprendizaje, deben gozar de la misma consideración que las demás asignaturas en los sistemas educativos.
- Hay esencialmente dos formas complementarias de integrar la educación artística en el proceso educativo: enseñando, por un lado, las disciplinas en si y utilizando, por otro, los lenguajes artísticos como medio para enseñar otras asignaturas.
- La educación artística debe ser multicultural, tener en cuenta la cultura en su diversidad.
- La educación artística debería ser accesible a lo largo de toda la vida.
- Una formación artística y cultural que situé a los alumnos en el papel de liderazgo y papel investigativo, como también generar una reflexión artística que permita comprender los problemas y las diversas dinámicas culturales.
- Una formación que entienda su misión más allá del "formar para hacer": formación para comprender el mundo, para comprender al otro, para comprenderse mejor a sí mismo y prepararse creativamente para las mutaciones y las transformaciones que la modernidad impone.

Una formación artística y cultural que capacite a los formadores en la búsqueda de talentos jóvenes, y que apoye las vocaciones tardías, poniendo a su disposición los medios necesarios para su desarrollo y perfeccionamiento.

[10] MINISTERIO DE CULTURA.. Sistema Nacional de Formación Artística y cultural. En Fundamentos para la formulación de políticas en la formación artística y cultural. Santa fe de Bogotá 2000 Pág. 23.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivos generales

- Introducir una propuesta metodologica que ayude al currículo de la institución a vencer aquellas deficiencias que los niños presentan en su desarrollo espacial y temporal.

- Brindar a los estudiantes de 4 a 7 años conocimientos generales en el enriquecimiento del arte plástico, que le permita un mejor desempeño en su capacidad espacio- temporal.

- Incentivar el desarrollo intelectual, afectivo, físico y social dentro del espacio-temporalidad, que posibilite el nacimiento de las capacidades creativas, y además libere a los alumnos de 4 a 7 años de los traumas inconscientes que dificultan su correcta relación con los demás mediante los valores artísticos y estéticos.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar las formas como se presenta el problema espacio- temporal en el Colegio Guillermo Quevedo Zornoza con niños de 4 a 7 años.

- Exponer a los docentes involucrados en la formación de los educandos el significado que tiene los conceptos de espacio y tiempo, y su relación con las demás áreas de estudio.

- Determinar que factores inciden en el proceso de aprendizaje en el desarrollo socio afectivo y cognoscitivo en los niños de 4 a 7 años.

- Involucrar a padres de familia y demás docentes para que de manera participativa y activa se vinculen en el proyecto.

- Adecuar un currículo acorde a las necesidades de los niños y niñas del Colegio, en las que disponga de espacio y creatividad.

- Puntualizar los intereses y dificultades que presentan los niños, para luego aplicarlo en el PEI del Colegio Guillermo Quevedo de Zipaquirá.

1.5 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Para abordar el tema es necesario definir claramente tres preguntas, observables en el grupo de niños que presenta el problema espacio- temporal. Las tres preguntas son:

1. ¿Hay la posibilidad de que un niño de 4 a 7 años supere las deficiencias espacio temporales que presenta?

2. ¿ Será posible que la asignatura de artes plásticas sirva para que los niños de 4 a 7 años superen tales deficiencias espacio- temporales?

3. ¿Cómo aprovechar las situaciones de la vida cotidiana para posibilitar la espacio - temporalidad no solo en el área artística, sino que abarque todas las demás áreas del saber y el desarrollo socio-a afectivo en el niño?

SEGUNDA PARTE

2 MARCO DE REFERENCIA

2.1 CONTEXTO

Se hace necesario, tener presente las características del entorno donde se da conocimiento de las diferentes iniciativas y acciones en el ámbito regional, para enfocar la situación problemática seleccionada de la institución educativa.

En el departamento de Cundinamarca se encuentra el municipio de Zipaquirá ubicada al noroeste de la sabana de Bogota a una altura media de 2.650 metros sobre el nivel del mar, con una temperatura aproximadamente de 14° centígrados, a 30 kilómetros de la capital y sobre una superficie de 194 kilómetros cuadrados; en un fértil suelo agrícola, ganadero y minero, centro industrial, cultural, educacional y turístico, él mas preciado, que hoy cuenta aproximadamente con mas de 100.000 habitantes.

Zipaquirá ha sido considerada como una de las ciudades más antiguas de la Republica, pues sus orígenes anteceden a la época de la conquista. Su actual nombre es extraído del pueblo indígena que habito al pie del Cerro de Zipa “Chicaquicha”.

Los indígenas, primitivos pobladores, se ubicaron en la parte alta de la mina llamada “Pueblo Viejo”, hoy Santiago Pérez, aproximadamente 200 metros arriba, respecto al sitió que ocupa la ciudad a la que se trasladaron hacia el año 1.600.

Zipaquirá no ha tenido fundación, pues existiendo ya en época anterior a la conquista, el 18 de julio de 1.600 fue erigida “ Villa de Zipaquirá” por el Oidor Don Luis Enríquez. Hacia el año 1.605 queda como corregimiento de Zipaquirá y como Provincia Autónoma en 1.852.

Para llegar a Zipaquirá su comunicación es terrestre es por carretera angosta asfaltada y actualmente renovada, el tráfico es pesado y contaminante. También esta la línea férrea, donde el tren de excursión pasa todos los fines de semana y festivos desde el Distrito Capital hasta Nemocón haciendo parada en la estación de Cajicá, y próximamente en Zipaquirá.

El municipio de Zipaquirá es sede Episcopal, se divide en parroquias y cuenta con numerosos centros turísticos e históricos. Como centro cultural posee gran prestigio en sus tradiciones, educación artística y religión católica. El habitante del municipio se preocupa por fomentar sus valores culturales, sociales, económicos, educacionales, religiosos a las nuevas generaciones para hacer de Colombia un país de gran progreso con vínculos de fraternidad, armonía y paz.

En el municipio se encuentran centros educativos de gran valía como el Seminario Mayor, Liceo la Salle, La Presentación, El Instituto Técnico Industrial, Liceo Nacional Femenino, Buenaventura Jáuregui y numerosos colegios que ofrecen educación preescolar y básica tanto en oficiales como privados. En cuanto a la estructura familiar, el promedio de numero de hijos en cada hogar es de cuatro, pero en sitios donde la pobreza es un poco precaria es de cinco a seis. La mayor parte de la población labora en empresas como: Salinas, Peldar, Refisal, entre otras devengando el salario mínimo o el salario por convenciones colectivas de trabajo o por reformas nacionales.

Es un centro regional en donde se encuentran las sedes de la Cámara de Comercio, tránsito, entre otros... , con un área de influencia a municipios como Cogua, Cajicá, Pacho, Nemocón, Suesca, Tausa, etc ...

Nuestra ciudad ha estado siempre presente en los eventos trascendentales de nuestra nación y de su seno han nacido hombres que han llenado de honra ilustre a nuestro país, entre ellos destaco: " al Presidente Don Santiago Pérez Triana, el Poeta Roberto Mac Douall, el jurisconsulto Ricardo Hinestroza Daza, el Músico Guillermo Quevedo Zornoza y otros tantos que han nacido y se realizan actualmente en distintas profesiones"[11]; como también personas que tomaron a Zipaquirá como madre adoptiva en donde se educaron y cultivaron, como es el caso de "Gabriel García Márquez"[12], German, Gustavo y Fernando Castro Caicedo y otros mas, que aun hoy trabajan para buscar la tan anhelada Paz y enaltecer el nombre de nuestra villa.

La dirección municipal cuenta con la autonomía política, fiscal y administrativa según la ley 136 de 1994 dentro de los limites señalados por la Constitución y su finalidad esta orientada al mejoramiento de la calidad de vida de la población.

Actualmente la administración ha tenido una gran reestructuración. El palacio municipal cuenta con varias secretarías representadas por un equipo de gobierno entre ellas están: el despacho del alcalde, la secretaría privada, secretaría de hacienda, división de contabilidad y presupuesto, oficina jurídica, secretaría de gobierno, personería, infraestructura, transporte, plantación y banco de proyectos.

Mientras que la secretaría de jóvenes (enrollémonos), educación, cultura, desarrollo social, y salud se encuentran descentralizados del palacio municipal lo mismo que el sisben, recreación y deporte, acueducto y alcantarillado y asistencia técnica agropecuaria, inspecciones y juzgados.

El representante legal por votación Democrática para el periodo 2001- 2003 del municipio es el señor burgomaestre Everth Bustamante García, quien tiene como funciones cumplir

[11] ROJAS, Wiesner, Guillermo. Zipaquirá para el mundo. Producción general publicidad arte graficas 1999.
[12] GARCIA, Márquez, Gabriel. Vivir para contarla. Editorial Norma. Bogotá 2002..

y hacer cumplir la Constitución, y la ley, y dirigir la administración del municipio, suplir o fusionar entidades y dependencias municipales, presentar oportunamente al consejo los proyectos sobre planes y programas de desarrollo económico, social, obras publicas, presupuesto al nivel de rentas y gastos y los que el crea convenientes para el buen funcionamiento del municipio.

El municipio cuenta actualmente con servicios públicos de**: acueducto** (actualmente se suministra agua de muy buena calidad a los ciudadanos); y la totalidad del sector urbano cuenta con servicios de agua tratada la cual proviene directamente de Río Frío y Pantano redondo; **alcantarillado** que permite transportar las aguas sucias a otros lugares apartados de los centros urbanos de la población, evitando el mal olor, la contaminación, la transmisión de enfermedades y demás inconvenientes e incomodidades que presenta el agua residual; **aseo,** esta en funcionamiento la maquina barredora para extender el servicio de barrido, las **tarifas** son el valor básico y el costo del metro cúbico del agua, con reducciones que oscilan entre el 15 y el 25%, dependiendo del estrato y nivel de consumo; servicio de **energía y alumbrado publico,** CODENSA la Empresa de Energía de Bogota, es quien atiende a toda la población urbana y rural. Desdichadamente el incremento desmesurado en las tarifas que sobrepasan el índice de precios al consumidor y al desentendimiento en el préstamo del servicio de alumbrado publico frente a la reposición de luminarias y mantenimiento; tiene el municipio un desarrollo económico sostenible, social y turístico, la catedral de sal por su atractivo turístico ha sido visitada por miles de turistas que han dejado grandes ingresos al municipio, la población cuenta con créditos que han surgido de la entrega de bonetería de la entrada a la mina de sal y del museo, para ayudar a la pequeña y mediana empresa; como también para la promoción turística; La SENA Y EMAFEZ para la instalación y puesta en funcionamiento de una planta productora de carnicos que dan origen a la apertura de una nueva fuente de empleos para el procesamiento de carnes y la venta de ganado. En cuanto al agro conformada por extensos cultivos de papa, cebada, hortalizas y hierbas medicinales, creando una fuente de empleo a muchas familias campesinas contribuyendo así al desarrollo y progreso de gran parte de la población. Sin embargo, han salido empleos en varios proyectos como es el caso de Gas Natural cundí boyacense.

Esta compañía por intermedio del Consejo Territorial de Empleo vincula la mano de obra no calificada, como excavadores, ayudantes y al equipo de vendedores, y ayudantes. Como también en construcción de viviendas y del parque de estación férrea, entre otros.

Para la seguridad social tanto la población como los turistas, el municipio cuenta con un Hospital denominado San Juan de Dios clasificado como de tercer nivel, dos clínicas y varios centros de salud, como también la Cruz Roja Voluntariado De socorro y SAMU, donde se prestan los servicios de consulta general, urgencias, maternidad, odontología, pediatría, laboratorio, sala de radiología, una morgue o sala de autopsia; cuenta en cada uno de estos centros con un director, sus respectivos médicos, enfermeras calificadas y personal administrativo, en **deporte y recreación,** cuenta con varios espacios deportivos tanto en parques como un gimnasio condicionado para todas las disciplinas físicas y escuelas de formación tanto de ciclo montañismo como de ajedrez y atletismo; en cuanto a **juventud y mujer.** La mujer, está cada vez más vinculada en la participación de las diferentes actividades económicas, políticas y sociales de la ciudad. Además de la necesidad de trabajar por mejorar las relaciones familiares y de condición de género ante el incremento de la violencia intra familiar. En **educación** de acuerdo con la Secretaria de Educación Municipal, funcionan en Zipaquirá 118 establecimientos educativos. La distribución de estos establecimientos es de la siguiente manera:

Jornada Establecimientos	**#**	**Única**	**Mañana**	**Tarde**	**Noche**	**Flexible**
Establecimientos Oficiales	53	0	35	13	1	14
Establecimientos Privados	65	31	27	3	4	0
Total	**118**	**31**	**62**	**16**	**5**	**14**

Localidad educativa No. 1 Colegio departamental de Cundinamarca (primaria) Colegio Antonio Nariño Colegio Barrio Santiago Pérez Colegio Bolívar 83 Colegio General Santander	**Localidad educativa No. 2** Colegio Básico Los Cedros Colegio Mariscal Sucre Colegio San Antonio
Localidad educativa No. 3 **Colegio Básico G. Quevedo Z** Colegio Básico Rep. De la Argentina Colegio Simón Bolívar	**Localidad educativa No. 4** Colegio Gabriela Mistral Jardín Infantil Carrusel
Localidad educativa No. 5 Colegio Básico Río Frío Colegio Básico San Jorge	**Localidad educativa No. 6** Colegio Básico La Granja Colegio Básico Santa Isabel Colegio Barandillas Colegio El Tunal Colegio Pasoancho Colegio San Miguel Colegio Susaguá

En la localidad educativa No 3 se encuentra el Colegio Básico Guillermo Quevedo Zornoza, ubicado en la avenida veintitrés, catorce- cuarenta y uno, en el barrio San Rafael.

La práctica pedagógica en el Colegio esta siempre al ejercicio de la libertad, la participación activa del alumno como centro del proceso enseñanza aprendizaje y el desarrollo integral de las facultades intelectuales.

La institución educativa debe velar, fomentar y cumplir los fines y objetivos de la educación en Colombia, desarrollo de los programas curriculares, universalización de la educación básica en los ciclos de preescolar, primaria y secundaria (0 a 9), y para el año 2003 los grados 10 y 11 media académica.

Ser el punto de mira en el proceso formativo en procura de la excelencia de la educación en beneficio de la comunidad zipaquireña. Lograr los mecanismos concretos y reales en la formación de valores éticos en los alumnos con una adecuada participación de los demás estamentos de la comunidad educativa.

La planta física esta conformada por dos edificaciones una moderna en donde se encuentra secundaria y otra antigua en donde se encuentra preescolar y básica primaria, el edificio antiguo esta conformado por 15 salones en la parte básica primaria, un aula múltiple y tres oficinas que son: dirección, registro académico, e información, un campo deportivo adecuado para basketball y microfutboll que es compartido para las horas de descanso con los de secundaria, también cuenta con 18 docentes en el grado de básica, una coordinadora y un rector para los dos niveles de primaria y secundaria, un 60% cuenta con estudios universitarios y el resto son normalistas con experiencia de más de 20 años, se encuentran matriculados más de 300 alumnos distribuidos entre el kinder a quinto grado de básica primaria , en donde esta dirigido el proyecto, respondiendo a la necesidad de colaborar en el proceso educativo de los niños que presentaban crecientes dificultades académicas relacionadas con la espacio- temporalidad y que cuentan con 4 a 7 años de edad, referente a hogares de escasos recursos económicos correspondientes a algunos en condiciones de pobreza y marginación y un grupo numeroso de padres de familia presenta un nivel educativo promedio que alcanza apenas la básica primaria, en su mayoría egresados de la misma institución dedicados algunos al empleo de la floricultura, presentándose la feminización de la mano de obra en la cual las mujeres viven una problemática aguda, en los aspectos socio- económicos y ambientales. En cuanto al primer aspecto, la mujer es vinculada cada vez mas a labores tradicionalmente masculinas, lo cual implica mayor esfuerzo físico, sin que represente mejores condiciones de empleo.

Sin embargo, la comunidad en su mayoría proviene de ámbitos rurales del municipio y poseen una fuerte tradición religiosa católica. Las familias se muestran bastante estáticas en sus costumbres y formas de vida; muy pocos, o tal vez ninguno de ellos, piensan en la posibilidad de cambiar de sitio de habitación o estructura de vivienda en general.

La institución educativa es de carácter oficial y por las exigencias del Ministerio de Educación y demás disposiciones legales, el Colegio Mixto Guillermo Quevedo Zornoza, fundamenta su quehacer en una concepción humanistica cristiana de los estudiantes y desde luego reconoce su naturaleza corpórea, espiritual y libertad responsable.

Acorde con esta concepción de la persona, la institución educativa tiene como finalidad impartir formación integral, que multiplique todas las dimensiones y propicie el desarrollo de la autonomia. El Centro Educativo tiene como objetivo primordial formar a las nuevas generaciones en una concreta y real educación de calidad en los niveles de educación preescolar grados A- B y básica en los ciclos de primaria 1 a 5 y secundaria 6 a 9 la modalidad académica. Con especialidad en planes eco turísticos y ambientales.

El plantel preparará a los estudiantes en el logro de objetivos en el proceso de aprendizaje de las diferentes áreas del plan de estudios, para que por medio de exámenes de admisión sean aceptados y puedan ingresar a los grados superiores en sus aspectos cognoscitivos, desarrollo psicomotor, formación en valores cívicos, morales, tecnológicos, culturales, sociales, religiosos y espirituales.

Lo anterior se alcanzara con los siguientes principios: promover el desarrollo integral de los estudiantes, que exista una sincera y verdadera relación de amistad entre educadores, alumnos, y padres de familia.

Los objetivos institucionales expresan los acuerdos sobre los propósitos que desea desarrollar el Colegio Guillermo Quevedo Zornoza, en coherencia con las políticas, legislación vigente, características y expectativas del medio sociocultural del municipio de Zipaquirá.

Sin embargo aunque la enseñanza ha sido dirigida por el método activo, en distintas propuestas pedagógicas y se vive en un sitio muy rico histórica, geográfica, económicamente, los niños y niñas no poseen una coordinación espacial que les permita aprovechar y disfrutar de las imágenes, paisajes, costumbres, tradiciones y prácticas, porque los docentes siguen impartiendo una educación tradicional dentro del aula, sin permitir que el niño adquiera nuevos conocimientos y vivencias que le permitan desarrollar sus habilidades, capacidades en todas las dimensiones y tratar de suplir sus necesidades y las de su entorno, en la exploración y descubrimiento de la naturaleza.

3 MARCO CONCEPTUAL

Quizá uno de los interrogantes que ha puesto perplejo al hombre a través de la historia ha sido el más complejo de los conceptos, en cuanto se refiere a su construcción mental, es el concepto de "tiempo" y "espacio" contemplados y manifestados en su vida diaria.

De acuerdo con los estudios de Piaget, el desarrollo de la noción de tiempo no termina de formarse antes de los 11 o los 12 años; esto plantea grandes interrogantes a la pedagogía, pues, si es así, no resulta muy razonable pretender un desarrollo del pensamiento histórico antes de que el niño pueda elaborar comprensivamente relatos, secuencias, encadenamientos temporales y explicaciones lógicas, basadas en series cronológicas o en acontecimientos sincrónicos. De cualquier manera, las observaciones de Piaget no apuntan al desarrollo de un método pedagógico. Esto deja abierta la puerta a un trabajo experimental, orientado a buscar hasta que punto, mediante ciertas metodologías, es posible lograr desarrollos tempranos en la construcción de nociones complejas.

3.1 CONCEPTOS DE ESPACIO Y TIEMPO

Justamente a los cuestionamientos que se han hecho y a las teorías de varios hombres geniales se ha definido de varias maneras cada uno de estos conceptos así:

El tiempo se nos presenta como algo que va (pasando): un presente que se va haciendo pasado y va yendo a un futuro. El tiempo es, un pasar que tiene tres que pudiéramos llamar "partes" suyas: presente, pasado y futuro. Estas tres partes se hallan dotadas de una intrínseca unidad. Esta unidad es lo que expresa el vocablo (pasar). En su pasar, el tiempo constituye una especie de línea simbólica, "la línea del tiempo". Por tanto el tiempo se ha definido como:

"*El periodo en el que tiene lugar una acción o acontecimiento, o dimensión que representa una sucesión de dichas acciones o acontecimientos. El tiempo es una de*

las magnitudes fundamentales del mundo físico, igual que la longitud y la masa. En la actualidad se emplean tres métodos astronómicos para expresar el tiempo. Los dos primeros se basan en la rotación diaria de la tierra sobre su eje, y se refieren al movimiento aparente del sol (tiempo solar) y de las estrellas (tiempo sidéreo). El tercer método astronómico para medir el tiempo se basa en la rotación de la tierra en torno al sol (tiempo de efemérides)". [13]

El concepto descriptivo del tiempo no es sino la descripción del tiempo como línea temporal, la misma que todos conocemos por representaciones de un antes y un después y que toda acción que hace el hombre esta ordenada dentro del espacio y el tiempo, por esto en sus actividades cotidianas se ha regido a horarios ajustándose a unos patrones sociales.

Entonces, lo que llamábamos partes del tiempo cobran un sentido especial: son los "puntos" de esta línea. De estos puntos, el presente es lo que desde siempre se ha llamado el "ahora". El ahora no tiene magnitud temporal; es pura y simplemente (puntual).

La disposición de las partes del tiempo, de los momentos entre si, tiene tres tipos de caracteres. " Unos se refieren a la (conexión) de los puntos del tiempo entre sí; otros, se refieren a la (dirección) que tiene esta línea; otros finalmente, conciernen a su (medida)"[14]. Son en definitiva, los tres tipos de caracteres que posee una línea espacial. Con la línea del tiempo, la conexión, la dirección y la medida delos momentos son indisociables. Pero esto no es suficiente. Para lograr un concepto más riguroso y preciso de la continuidad hay que partir de que, a mi modo de ver, la línea del tiempo es un conjunto de "ahoras". Ciertamente el tiempo no es un conjunto de "ahoras" si por conjunto se entiende un conjunto finito. Pero los conjuntos pueden ser infinitos; esto es, pueden contener una infinitud actual de elementos como es usual en la matemática desde Cantor.

[13] ENCICLOPEDIA MICROSOFT, Encarta 2002.
[14] ENCICLOPEDIA DEL MUNDO. Tomo 18. Editorial Marín S.A. España 1987, Pág. 9284.

Así pues, la línea del tiempo es, a mi modo de ver, un conjunto infinito de "ahoras" que se corresponde unívocamente con los puntos de una línea o segmentos lineales, y resulta que la línea del tiempo constituye un conjunto continuo; esto es, dado un "ahora" no hay en el pasado ningún momento que sea el último anterior, ni hay en el futuro ninguno que sea el primero de lo posterior. O sea, el tiempo se nos presenta como una línea continua de "ahoras", cada uno de los cuales carece de duración.

Esta línea continua se nos presenta como indefinida, es decir, el conjunto temporal se presenta como abierto hacia la derecha y hacia la izquierda. Si no gozara de esta propiedad, el tiempo seria continuo, pero constituiría un conjunto acotado. ¿Es el tiempo una línea acotada?.

La ciencia moderna concibe que la formación del universo actual tuvo lugar unos trece o quince mil millones de años. Pero ¿es esto un verdadero comienzo absoluto? ; es decir, ¿es el tiempo acotado en su comienzo? en manera alguna. Lo que la moderna cosmogonía afirma es que la formación del estado actual del mundo tuvo lugar hace unos trece o quince mil millones de años. Pero no pretende afirmar que antes no hubiera nada. Lo único que afirma es que si lo hubo, ese estado anterior no tuvo la menor intervención en el estado actual. La ciencia ni afirma ni niega, sino que desconoce, un comienzo absoluto del mundo y del tiempo.

En esto se expresa una de las diferencias esenciales entre el tiempo y el espacio. Vea a continuación él porque de esas diferencias, pero empezando primero por definirlo:
"El espacio, es en general lo que esta caracterizado por la propiedad de la extensión. Durante muchos miles de años se considero que el espacio tenia tres dimensiones: largo, ancho y alto. Este tipo de espacio, que puede medirse según las reglas de la geometría euclideana, coincide plenamente con la experiencia cotidiana y con todas las formas habituales de medida de tamaños y distancias. Sin embargo, las investigaciones modernas en matemáticas, física y astronomía han dedicado que

el espacio y el tiempo forman en realidad parte de un mismo continuo, al que los científicos denominan espacio- tiempo continuo espaciotemporal".[15]

En un estudio estrictamente filosófico del espacio se considera este como forma de realidad, como propiedad de las cosas reales. Un breve recorrido histórico ayuda a plantear el problema filosófico del espacio, que ha tenido fases distintas en su mismo planteamiento.

La vida del hombre en la actualidad presenta un panorama de inquietud y de angustia. Muy pocos seguros de lo que deben hacer, y la lucha por la existencia impide la reflexión, el obrar con criterio y el encintrar un rumbo determinado a la existencia. Los valores sociales, intelectuales, artísticos y morales han perdido su prestigio y la confusión es uno de los resultados más comunes de esta modalidad actual. Por ello, es importante conocer las diferencias entre lo corpóreo y lo espiritual en nuestra vida, y formar un criterio firme y claro que nos permita justipreciar las riquezas de los fenómenos síquicos y las virtualidades del cuerpo, para coordinar las actividades de estos dos factores humanos de tan singular importancia para lograr la realización plena como hombre y ser en el mundo.

El estudio y la descripción del cuerpo humano, pertenecen, desde luego al campo de la biología humana, pero es conveniente mencionar someramente, al abordar esta temática, algunos de los rasgos sobresalientes de nuestro cuerpo, con el fin de aprender a diferenciarlos de las características síquicas de nuestra individualidad. El hombre se encuentra en la cima de la escala animal que comienza con los protozoarios, y esta ubicado en el grupo de los mamíferos. El juego de los diversos sistemas y aparatos permite al ser humano ejercer las funciones de nutrición, reproducción y convivencia con el medio ambiente. La vida orgánica tiene su vigencia dinámica preponderantemente en el espacio, ya que, a mas de ocupar un lugar determinado en él, y moverse de un lado a otro, la sangre, impulsada por el corazón, llega hasta las últimas células del organismo, el corazón y los pulmones se

[15]OP.CIT. Enciclopedia Microsoft, Encarta 2002. Microsoft Corporation.

dilatan y se contraen, la orina sale al exterior a través de los uréteres y la uretra, y el crecimiento corporal desde el huevo primitivo hasta el cuerpo adulto sucede en el espacio.

Nuestro cuerpo es además, el medio de comunicación entre el yo y el mundo externo, que no tiene otra manera de llegar a la interioridad de nuestra conciencia, sino esas puertas maravillosas de nuestros órganos sensoriales. Las funciones de todos los órganos y sistemas del cuerpo humano han sido ya estudiados en la biología humana y en la psicología; quiero destacar solamente la importancia del sistema nervioso cerebral en las operaciones intelectuales y volitivas, como también la influencia del funcionamiento del aparato endocrino en las diversas modalidades del psiquismo superior.

Aunque lo orgánico y lo psíquico constituyen una vivencia íntima en la conciencia del hombre, sin embargo, es necesario considerar las características de los fenómenos sicológicos, con sus modalidades peculiares no como seres aislados e independientes entre sí, ni mucho menos como procesos que pueden reducirse el uno al otro.
La mayor parte de los filósofos y psicólogos contemporáneos están acordes en afirmar que lo orgánico no agota las fuerzas psíquicas, sino que por el contrario, ellas son capaces de trascender la naturaleza corpórea, puesto que emergen de un principio, para muchos de ellos, esencialmente superior a la materia. En el párrafo siguiente presento un resumen de las razones en que se apoyan.

Según dejo ya asentado, los hechos orgánicos están circunscritos por el espacio, y dentro del se mueven; en cambio nadie puede dudar que existen en nosotros fenómenos que no son espaciales y por consiguiente tampoco pueden medirse cuantitativamente. Así, el talento matemático de un sabio no puede valorarse cuantitativamente, ni el sentimiento del amor ocupa un espacio determinado en el organismo. Por ello, los filósofos desde Platón hasta Husserl han buscado sin cesar la fuente de donde dimanan estas diferencias entre lo psíquico y lo orgánico. Tanto los hombres como los animales padecen de dolores físicos; pero solamente los primeros

pueden pensar en la naturaleza y finalidad del dolor, y sobreponiéndose a la reacción orgánica natural, soporta las dolencias físicas con los ojos dirigidos hacia horizontes mas elevados. Con la vista podemos ver las líneas de un triangulo, pero solamente la inteligencia analiza y calcula las relaciones matemáticas existentes entre esas magnitudes.

El hombre tiene también el poder de reflexionar sobre sus propios actos, trocándolos en objeto de análisis minucioso, de distinguir lo transitorio de lo permanente, de abstraer lo esencial de lo accesorio y de generalizar lo puramente particular, de distinguir la relación existente entre los medios y los fines, y finalmente, de comunicarse con otras personas mediante el lenguaje hablado o escrito, y de producir el arte y la cultura.

En resumen: el hombre es una totalidad anímico- corpórea, en que estos dos principios, cuerpo y espíritu, se integran en una unidad individual y personal.

Desde la vida prenatal hay sin duda algunas sensaciones primitivas oscuras, que son como los gérmenes del descubrimiento corporal, que se van aumentando y precisando a medida que el niño va creciendo y puede ver y tocar partes diversas de su cuerpo. Al gatear y luego al ejercitar la marcha sobre los pies, va advirtiendo los cambios del cuerpo y las diversas posiciones, según que se siente, se enderece o se acueste. El aumento de estatura y de peso y el crecimiento general de las diversas partes del cuerpo, lo mismo que la conciencia de los cambios ocurridos durante la pubertad, van conformando la imagen del propio cuerpo.

Ahondando algún tanto mas, cabe preguntar si el descubrimiento del yo es anterior o posterior al descubrimiento del cuerpo. La psicología moderna, en general, se inclina a pensar que lo somático no es materia de un conocimiento aislado, sino que el yo del hombre, esta encarnado, en un cuerpo, y el descubrimiento del cuerpo y del yo es simultaneo e indivisible; no hay un yo que sale del cuerpo, como de algo ajeno a el, sino un espíritu cuerpo, que es la unidad indivisa, y la realización plena del hombre ontológica y humanamente considerado. Para sustentar esta aserción, psicología

aduce hechos como el de un choque emocional, en que todo el organismo se agita y reúne todas sus fuerzas, para que el yo afronte victoriosamente esta emergencia peligrosa, o, inversamente la depresión psíquica que producen los estados anémicos agudos.

Sin embargo los filósofos antiguos y modernos difieren no solamente en cuanto a la interpretación de lo síquico, ya que para el materialismo solo hay cuerpo, sino también en cuanto a la manera de explicar la relación reciproca entre cuerpo y alma diferenciada para algunos pensadores tan prestigiosos como Platón y Descartes como: seres completos en si mismos y su unión tan solo accidental; sin embargo, Spinoza, con la concepción monista del universo y del hombre, consideran que: *"el cuerpo y el espíritu del hombre, no son realidades distintas, sino solamente dos caras, dos aspectos de una misma realidad, a la manera de una torre observada desde distintos puntos de vista. El paralelismo propugnado por Leibniz piensa que la acción reciproca entre cuerpo y espíritu no obedece a influjo real y físico, esto es a una verdadera acción causal, sino a la armonía pre-establecida por Dios, mediante la cual, la serie de fenómenos tanto físicos como psíquicos no se influyen mutuamente, sino que suceden con un paralelismo perfecto, sincronizados como estén desde el comienzo de los tiempos."*[16]

El fenomenismo sostiene que solamente el cuerpo humano es un ser sustancial lo que el espiritualismo llama alma, no es mas que una corriente de fenómenos psíquicos, una ficción de la mente del hombre.

Finalmente, Aristóteles, Santo Tomas y la doctrina escolástica, explican la unión del alma y el cuerpo en el hombre como una aplicación de la teoría general del hilemorfismo, o doctrina de la materia y de la forma. Para ellos solamente la persona humana es sustancia completa, integrada por dos principios incompletos, el cuerpo y el alma, siendo esta la forma sustancial y principio de todas las actividades del primero, estableciéndose así un nexo verdaderamente causal entre estas dos entidades.

---

[16] PEREZ, Javier. Filosofía I. Editorial Voluntad. 1.987, Pág. 49.

Sin embargo desde que comenzamos a darnos cuenta de los hechos de nuestra vida hemos oído continuamente expresiones como estas: el alma piensa, que alma tan buena tiene mi amigo, estos recuerdos van quedando en el alma, te quiero con toda el alma, y otras similares.

Ahora bien, para intentar el análisis fenomenológico, es preciso dejar a un lado cuanto sabemos acerca del alma y del cuerpo, y buscar un conocimiento experimental, simple y directo de nuestro yo, método que Husserl denomino acertadamente "la vuelta a las cosas mismas". Esto es como una mirada nueva, a nuestro propio yo. La apertura de la persona, del yo, hacia el mundo que lo circunda, se obra mediante el cuerpo, que revela el espíritu por medio de los ojos, de la gesticulación y de los movimientos corporales, y finalmente, el cuerpo recibe todos los impactos saludables y nocivos del mundo exterior y dejara libre al espíritu, cuando se desintegre su estructura actual.

En conclusión: la persona humana es una unidad de espíritu y materia. En el primer aspecto trasciende las lindes del espacio y el tiempo y es un principio asimilador y unificador del mundo visible; en el segundo esta condicionado a todas las leyes físicas y circunscrito por los límites espacio- temporales. A más de esto el hombre, a causa de su individualidad cerrada, es un ser inviolable a donde nadie puede penetrar, pero por otra parte se abre hacia Dios, por cuanto de El a recibido la existencia no solo inicialmente, sino a cada momento, pues la primera causa conserva todos los seres en la existencia y actúa en ellos con su concurso incesante, y también hacia todos los hombres que participan de la misma naturaleza humana.

Sin embargo, durante la primera fase se ha considerado el espacio como: *" una realidad única, sujeta a dos tipos de consideraciones, una geométrica y otra física: espacio geométrico y espacio físico. El modelo de consideración geométrica le*

representa la geometría de Euclides, mientras que el carácter específicamente fisico del espacio no queda subrayado hasta el tiempo de Galileo."[17]

A partir del S. XVIII esta concepción entra en quiebra, ante todo por el lado de la geometría, al reconocerse geometrías no euclidianas. Se pasa así a la segunda fase en la que comienza la no-identificación entre el espacio geométrico y el espacio físico.
Una tercera fase va apareciendo la disociación total del espacio físico y del espacio euclidiano. Entre otras razones porque el espacio euclidiano no es intuitivo. El espacio físico no es ningún espacio geométrico.

Finalmente, en una cuarta fase, el espacio geométrico se convierte en objeto de una consideración radical. El espacio tiene estructuras afines anteriores a las estructuras topológicas anteriores a las métricas y a las afines. Es la idea del espacio topológico.

El espacio geométrico presenta tres tipos de estructuras: conjuntos en los que los puntos están unos (junto- a) los otros; en (dirección – hacia); y (a distancia de): Estas tres estructuras no son intuitivas ni puramente conceptivas; son estructuras "construidas". La estructura del (junto- a) tiene una serie de caracteres en cierto modo disyuntivos: continuidad, conexión, compasión, separación, dimensionalidad, etc. Esta mismo debe decirse de las otras dos estructuras fundamentales: afines y métricas.

Teniéndolas presentes todas juntas es cuando se comprende que el espacio no es algo vacío y amorfo, sino algo positivamente estructurado. Lo cual nos lleva a una consecuencia de primera magnitud: desde el punto de vista del espacio topológico, cuya esencia es estar estructurado, el espacio es múltiple. No solamente múltiple en el sentido de que puede tener muchas estructuras posibles, sino en el sentido de que puede haber espacios plurales. Contra lo que Kant pretendía*, "cada espacio no es fragmento del espacio único, sino que el espacio es constitutivamente plural".*[18]

---

[17] OP.CIT. ENCICLOPEDIA DEL MUNDO. TOMO 7 , Pág. 7780.
[18] DICCIONARIO Filosófico. Rosental ludin. Editorial Norma, 1995, Pág. 54.

He aquí algunas características de estos espacios: las estructuras topológicas no son intuitivas; el sistema de propiedades del espacio no es solo un cuerpo lógico de proposiciones; las estructuras del espacio son de tipo operacional, pero no de operaciones toleradas por el espacio, sino operaciones productivas. El opus operatum en esta operación es en cierto modo algo irreal, pero por otro lado es algo real.

Lo que es irreal, lo es solo por irrealización. Se parte de algo real y se irrealiza algo así parecido del objetivo hacia la abstracción. Lo esencial en este problema es conceptuar adecuadamente lo que es la realidad. El momento de realidad, tal como se da en la impresión de realidad, no solamente es un carácter que tiene cada una de las cosas, sino una especie de ámbito en que la inteligencia queda.

Sin embargo, el espacio físico en cuanto a la física actual ha ido montando poco a poco su idea de espacio sobre otros factores mas fundamentales que los cuerpos mismos. Estos factores son la luz, la gravitación y la acción.

“El análisis de la luz como acontecimiento físico lleva en Einstein a una especie de fusión del espacio y del tiempo en un solo continuo espacio- temporal, dotado de una métrica no pitagórica, sino hiperbólica. En lugar del cuerpo fijo tenemos como invariante la distancia hiperbólica en el continuo espacio- temporal.

La gravitación. Por su parte, puso a Einstein ante el problema de interpretar el hecho de que la masa inerte sea la misma que la masa gravitatoria. La inercia y la gravitación, pues, no difiere esencialmente. Basta con admitir la curvatura del espacio para que no sea preciso concebir la gravitación en términos de fuerza. La inercia es el movimiento según líneas “naturales” geodesicas. La gravitación no es sino una inercia en un espacio de curvatura variable en función de la masa. Si a esto unimos la sucesión dentro del espacio en cuanto espacio, llegaremos a la idea de que el espacio es ilimitado, pero no infinito. El universo es finito (y no infinito como un plano euclidiano) sin que podamos acercarnos a sus fronteras. Este universo es isótropo y

homogéneo: es el principio cosmológico fundamental. Si la estructura espacio-temporal es a su vez función del tiempo, el universo será expansiva.

La acción, el producto de la fuerza o energía por el tiempo, que clásicamente aparecía como una magnitud continua, aparece actualmente como compuesta de una especie de átomos de acción, definido cada uno con el numero h, que se ha llamado la constante de Planck. La acción nos parece continua porque no (vemos) los átomos de acción. Esto lleva a una consecuencia grave: "*lo que esta localizado en el espacio no son (cuerpos), ni siquiera cuerpos deformables, sino "configuraciones dinámicas" enteras, pues no se pueden medir simultáneamente con precisión de los fenómenos atómicos en los que interviene la constante de acción no puede llevarse a cabo en un espacio de tres dimensiones, sino en un espacio funcional."*[19]

La ciencia clásica ha concebido el movimiento como un estado de los cuerpos. A mi modo de ver, la física einsteniana ha visto que el movimiento no es primariamente un cambio de estado del ente móvil, porque en definitiva no sabemos quien se mueve; es el principio de relatividad.

Para el astrónomo polaco Nicolás Copernico quien al referirse al espacio y l tiempo, agito la cultura al postular que la tierra y los demás planetas giran en torno a un sol estacionario. Su teoría heliocéntrica (el sol como centro) fue desplegada a principios de la década de 1.500, pero solo se publico años después. Al principio, Copernico dudo en divulgar sus hallazgos porque temía las criticas de la comunidad científica y religiosa. A pesar de la desconfianza y de los primeros rechazos, el sistema de Copernico pasa a ser el modelo del Universo.

En Galileo solamente l concepción de Copernico apoyaba la teoría de las mareas, que se basaba en el movimiento de la tierra, la cual trata sobre el ascenso y descenso periódicos de todas las aguas oceánicas, incluyendo las del mar abierto, los golfos y

[19] EINSTEIN, Alberth. La Ley de la relatividad. 1978 Pág. 33.

las bahías, como consecuencia de la atracción gravitatoria de la Luna y del Sol sobre el agua y la propia tierra.

Galileo a la vez investigo sobre la aceleración donde específicamente el principio de la relatividad, según el cual dice que: " todo sistema de referencia que se mueva con velocidad constante es equivalente a cualquier otro cuando se estudian las variaciones que tienen lugar en el movimiento de un cuerpo."[20]

Sin embargo arbitrariamente a lo que se anota anteriormente puedo elegir un punto como punto en reposo y desde el describir el resto del universo. El universo físico no esta en el espacio, sino que es espacioso, porque lleva en si mismo y dentro de si el ámbito que se constituirá en espacio, ámbito que podrá entenderse como distancia en el sentido no métrico, sino usual del vocablo, sitio, lugar, etc.

El espacio no tiene un carácter a priori, no tiene unas estructuras anteriores a los cuerpos; ni siquiera puede decirse exactamente que las cosas están en el, porque los cuerpos no están en ninguna forma “respecto del espacio”, sino simplemente “unos respecto de otros”, la substantivación del espacio son tan falsas como las otras tres substantivaciones de la filosofía moderna: el ser, la conciencia y el tiempo.

En cuanto a la (dirección) del tiempo tratándose del espacio como conjunto de puntos, sus caracteres topológicos, esto es, su estructura como conjunto continuo, no permite definir, sin mas, una “dirección”. Pero tratándose del tiempo no es así. Por su propia índole, la línea temporal tiene una dirección absolutamente determinada.
La dirección de los momentos temporales es absolutamente única, ante todo en el sentido de que es fija. La dirección es absolutamente única; no sólo en el sentido de que es fija, sino también en el sentido de que es “irreversible”. La distancia temporal en la línea del tiempo siempre puede definirse lo que llamamos distancias temporal o intervalo. Así decimos que algo ha durado tres horas, o cuatro siglos, et. Es lo que en términos generales podemos llamar cronometría.

[20] BRECHT, Bertold.. Galileo Galilei. Cuarta edición . Santa fe de Bogotá 1992 Pág. 67.

En este continuo la línea del tiempo tiene una dirección fija; es un irrepetible e irreversible ir desde un "antes" hacia un "después". Finalmente, esta línea así dirigida posee, por su propia índole, caracteres metrizables. Estos caracteres del tiempo como línea temporal se fundan en que esta línea tiene un conjunto de ahoras. Pero siempre hemos tropezado con que el tiempo como conjunto no es idéntico al espacio como conjunto. Es el lugar de insistir sobre esta diferencia. La diferencia no concierne tan solo a las partes del tiempo, sino a su unidad misma. El tiempo, a diferencia del espacio, no es mero conjunto de "ahoras", ni tan siquiera tomados estos "ahoras" como conjunto infinito actual.

El tiempo es transcurrente. La unidad del tiempo no es unidad de copulación, sino también unidad de transcurrencia. Por cuanto la relatividad de Einstein no es sino la respectividad del "cuando". Las cosas respecto del tiempo son temporales en cuanto se "colocan" las unas respecto de las otras en el tiempo. Desde este punto de vista, el tiempo es el principio mismo del "cuando".

No toda realidad cósmica esta en el tiempo. Si; pero esto es inexacto; tanto por lo que se refiere al espacio como por lo que se refiere al tiempo. Por lo que se refiere al espacio, es claro que hay en el cosmos realidades que no ocupan lugar, como los actos de voluntad, de conocimiento, los sentimientos, etc. Pero no hay ninguna realidad, absolutamente ninguna, que no tenga alguna referencia real al espacio.

Recíprocamente, la presunta universalidad del tiempo no es tampoco una universalidad, por así decirlo, univoca. No toda realidad cósmica esta
(desplegada) en el tiempo. Pero hay otras, por ejemplo, (abarcar) determinado lapso de tiempo (en un proyecto).

Se ha sólido pensar que el tiempo de cada cosa no es sino un fragmento del tiempo universal: la universalidad del tiempo seria entonces unicidad. Fue la idea vigorosamente sostenida, por ejemplo, por KANT. Pero esto es falso, por lo menos

por dos razones. Primera, porque cada transcurso concreto posee su tiempo propio. Mi tiempo mental, por ejemplo, es esencialmente irreducible al tiempo de la rotación de los astros. Por tanto, estos dos tiempos no pueden adicionarse como fragmentos de un tiempo único. Pero además hay una segunda razón, las maneras de estar en el tiempo son, según he dicho, distintas.

Cada transcurso tiene innegablemente su tiempo propio. Y muchos de estos tiempos tienen una estructura métrica, según la cual cada fase del transcurso acontece en un "cuando" numéricamente fijado. Ahora bien, yo puedo servirme de la métrica de un transcurso determinado para (aprehender) desde el otro transcurso. Hablo de "aprender" y no de "medir", porque podría ser que el segundo transcurso no fuera intrínsicamente mensurable. Pero si aprehendo este ultimo desde la "medida" del "cuando" de un primer transcurso, entonces en virtud de esta aprehensión no – mensurante, resulta que determinada fase del segundo transcurso ocurre en 7un determinado "cuando" del primero.

Toda realidad esta de alguna manera en el espacio y, por tanto, esta de alguna manera en el tiempo del transcurso material, bien que estas maneras sean de muy distinta índole. Esta mismidad es lo que permite hablar de la mismidad "física", aunque extrínseca, del cuando. En su virtud, aunque dos transcursos tengan sus tiempos propios esencialmente irreducibles, pueden mas o menos extrínsecamente referirse el uno al otro. Así se puede construir una escala del tiempo: es la escala de los cuandos. El lenguaje identifica mas o menos simultaneidad y sincronía; por ejemplo, de las épocas prehistóricas de las islas griegas y del continente en realidad no es sincronía, sino simultaneidad.

La espaciosidad y la extensidad en el espacio físico y el espacio geométrico convergen en la espaciosidad, que es un principio estructural. La filosofía clásica ha entendido el espacio es de tres formas distintas. Ha entendido con los griegos que el espacio es topos, lugar. Con Descartes entendió el espacio como red extensa. Leibniz y Kant lo entendieron como un orden de colocación de las cosas simultaneas. En definitiva, ninguna de las tres concepciones rebasa la concepción del espacio como

propiedad real de las cosas; aquí nos preguntamos por algo que va mas allá: el espacio como modo de realidad. Todo lo real esta constituido por una serie de notas que constituyen físicamente un sistema. Este sistema de notas que constituye la realidad es la substantividad. En el sistema, cada nota es "nota de" las demás, tiene carácter constructor: Un sistema de notas constructivas es esencialmente respectivo. Constructa y respectiva, toda realidad es activa por si misma. En la medida en que algo es real, y precisamente por serlo, su realidad implica formalmente un dar de si. El dar de si es algo que compete formalmente a la realidad y es algo distinto de toda actividad causal.

Este dar- de- si en respectividad esta articulado con el dar- de- si, pero respectivamente a otras realidades que también están dando- de- si. Toda realidad, por serlo y en la medida en que lo es, envuelve formalmente el momento de tensidad.

La espaciosidad, como todo lo real, esta constituida por una multiplicidad de notas que son los puntos, Cada sistema de puntos, por otra parte, por ser real, es ese dar de si que llamamos tensidad. Como los cuerpos reales son sistemas de puntos, cada uno de los cuales es un "ex de", resulta que las cosas reales en su constitución contienen sistemas de puntos y son reales en "extensidad".

La espaciosidad como forma o modo de realidad concierne ya de alguna manera al orden trascendental. Cada cosa es real por ser "de suyo" aquello que se nos presenta en impresión. Toda realidad en cuanto tal no es "de suyo" interioridad y exterioridad, y todo ello en constructividad.

Por eso el sistema de notas, en que "de suyo" se plasma, es un extructo, es estructura. Estructura en el sistema de notas en cuanto proyección del in; es la exterioridad como proyección de la interioridad.

La realidad como realidad comienza por ser un "fuera y dentro", desde ahí se va constituyendo el carácter del "ex" de todos los otros modos de realidad.

En definitiva, como propiedad de las cosas, la espaciosidad es aquella propiedad que como principio estructural constituye la posibilidad de libre construcción y de libre movilidad, esto es, del espacio tanto geométrico como físico.

El espacio en el sistema trascendental de lo real tiene, las cosas en ellas mismas y en su modo de realidad, espaciosidad, el "ámbito" como principio estructural del libre cambio. Como este cambio es siempre respectivo, lo primero que constituye la espaciosidad es el ámbito del libre cambio. Cuando este cambio es libre movimiento, la espaciosidad constituye el espacio- tiempo.

La posición de la realidad humana en el sistema de lo trascendental esta determinada por la inteligencia sentiente; por ello el hombre es un microsistema trascendental y no meramente unos microcosmos. Esta posición esta determinada por el modo de realidad del ex (extensión); este ex transciende de cada cosa, y en cuanto trasciende constituye "ámbito" es ámbito como principio estructural de libre construcción, de libre movilidad y de libre inteligibilidad.

3.2 VARIABLES ASOCIADAS AL PROBLEMA DE ESPACIO TEMPORALIDAD

Hay algunos factores de riesgo que se presentan en los adultos o padres, en los niños y el ambiente de la familia del menor que hace evidente de por qué los niños llegan al Colegio, tímidos, con una autoestima muy baja y con temor al profesor, a los compañeros y a las actividades que se programan manifestando expresiones como no se, no puedo, de si lo hago me queda mal, usted dibuja mejor que yo, no quiero, entre otros... Lo cual hace posible que exista el castigo dentro de su hábito de vida y de relaciones entre los participantes que incide desfavorablemente en la vida familiar y escolar, ya que es generador de violencia, agresividad, frustraciones y negación de identidad, vulnerando la autoimagen y la personalidad e impidiendo actitudes constructivas básicas en la formación integral.

Una de las entidades que trabaja a favor del control y prevención del maltrato infantil en la Asociación Colombiana para la Defensa del Menor Maltratado (A.C. D.M.M); los diagnósticos emitidos por esta entidad catalogan dicha problemática como uno de los principales generadores de violencia y agresión dentro de los contextos intrafamiliares, académicos e institucionales, hace alusión de este fenómeno afirmando: *"Pensemos que existe una relación directa con el hecho de que el ser humano que ha sido maltratado se vuelva violento, se repite lo que se aprendió de niño. Por supuesto que la violencia y el maltrato no tienen una sola causa, existen diferentes perspectivas para tratar de entenderla pero estamos seguros de que cuando un niño es violentado guarda su rabia, su dolor, su hostilidad en algún sitio de su inconsciente incidiendo esto en su conciencia y bajo situaciones facilitadoras tales como la realidad exterior difícil..."*[21]

El pediatra Henry Kempe, en la Escuela de Denver, hizo un estudio sobre el síndrome del menor maltratado en 1962 donde puntualiza las implicaciones de gravedad que afectan el desarrollo físico, psicológico y moral del niño, hace alusión a como el menor maltratado ha de volver a reproducir esta violencia dentro de su medio y este, a su vez, en lugar de ayudarle responde con agresión

Kempe pone énfasis en los cuatro factores que, considera psicoafectiva o han sido maltratados en su infancia.

- *"Los padres o profesores carecen de estabilidad psicoafectiva o han sido maltratados en su infancia.*
- *El menor es percibido como digno de ser amado.*
- *Existe crisis familiares*
- *La familia es aislada de los recursos económicos tanto por la comunidad como por las instituciones encargadas de dar apoyo"*[22]

El maltrato también tiene raíces culturales, expresadas en aspectos como la tolerancia de la comunidad frente al mismo y en la carencia de que padres y adultos tienen la propiedad

[21] CUADROS Isabel. El Maltrato Infantil en Colombia. Alternativas de solución, Bogota: el hombre y su mundo, 1996, Pág. 9.
[22] WALCOTT, Roger. Estudios de psicología infantil, Buenos Aires: Paidos, 1991, Pág. 132.

absoluta sobre el hijo. Otro factor es la ignorancia frente a las etapas del desarrollo del niño, o la aceptación a las formas violentas del establecimiento de poder sobre otro ser humano.

El maltrato también tiene una fuerte tradición histórica y religiosa como lo reflejan diferentes pasajes bíblicos, mitos, cuentos infantiles y tragedias griegas tales como la historia de Kronos quien devora a todos sus hijos o los de la religión Judío Cristiana, donde su pilar central se basa en la muerte del hijo de Dios. Las matanzas de los primogénitos hechas por Herodes o por los Egipcios, o las costumbres de nuestros indígenas que construyan templos sobre cabezas de recién nacidos para evocar la protección de los dioses. Otros aspectos de gran importancia son mirar como muchos cuentos y relatos elaborados para los niños llevan impregnados un modelo de maltrato y violencia, ejemplo: la cenicienta, Hensel y Gretel entre otros. El impacto y el efecto consciente e inconsciente de maltrato que ocasiona en los niños y niñas ese tipo de lecturas de "aprendizaje", son nítidamente reforzadas dentro de la educación en casa y escuela, fomentando fobias, miedos alimentados por la fantasía, que en nada ayudan para una formación liberadora, racionalizada que les permita un crecimiento personal a los niños.

PARTE SOCIO AFECTIVO. Se hace necesario tomar como referencia el concepto de afecto*: "es la disposición de la vida psíquica que produce estados de animo de agrado o desagrado o su equivalente de gusto y disgusto"*[23]

La afectividad se expresa en estados subjetivos que inciden en la personalidad, y determinan la vida **anímica.** Las emociones presentes en la afectividad se pueden considerar como estados del YO.

Los estados emocionales de orden psíquico, involucran sentimientos pasivos y activos. La afectividad activa es aquella en la que interviene o se requiere de la participación de la voluntad, atención e inteligencia, por ejemplo, en la resolución de un problema matemático en donde se desencadena un estado de animo de agrado o desagrado.

[23] MERANI, Alberto. Diccionario de Psicología, Bogota: Panamericana editores, 1998. Pág.,45.

La afectividad pasiva se manifiesta por las diferentes afecciones de nuestra vida receptiva, ejemplo: un recuerdo a través de la libre asociación. Toda actividad psíquica esta impregnada de un estado sentimental, al igual que todas las sensaciones producen estados afectivos.

Las emociones se producen por estimulaciones externas y desencadenan procesos neuroendocrino lógicos (nervios- hormonales) en el organismo. Las emociones son momentáneas y los afectos pueden ser indefinidos en el tiempo, por tanto, merece también nuestra atención señalar un factor que modifica la vida "afectiva" de la comunidad educativa del colegio Guillermo Quevedo Zonroza. La existencia de un verdugo en la casa o en el colegio, alguien con mayor autoridad y mal ejercida, trayendo como consecuencia, maltrato psicológico en los menores.

Sugiere Héctor Gallo: *" el maltrato psicológico se relaciona con el concepto de ambivalencia. Se trata de algo que afecta al sujeto íntimamente sin manifiesto físico. En este caso en el padre sufre una perturbación, humillándose al menor."*[24]

En ese momento el adulto presenta un estado neurótico en el que le es difícil distinguir sus emociones; donde están próximo el amor y el odio. Gallo en sus estudios analíticos aproxima que el adulto maltratante sufre una neurosis obsesiva, en la que es usual encontrar un conflicto entre: querer ser racionalmente compresivo y un empuje a tornarse caprichoso y agresivo con los mas cercanos de su entorno.

Otra aproximación psicológica, según este autor, es la "mortificación" un daño emocional que supuestamente no existe, mecanismo objetal para demostrar el daño causal. La mortificación corresponde a un hecho de violencia ocasionado por la eficacia simbólica de una palabra, un gesto o una mirada: " una palabra castiga, humilla, salva e incluso mata, un gesto de rechazo sistemático o de intolerancia aplasta, una mirada inquisidora horroriza, pero demostrar que esto es tan eficaz como un golpe con odio o una violación, exige una

[24] GALLO, Hector. Usos y abusos del maltrato, en: Coronas Alonso, Rita, Pág. 123.

demostración clínica rigurosa."[25].El maltrato dentro de la sociedad, especialmente en la infancia, se ha mantenido un poco en silencio, aspecto que fácilmente podríamos relacionar con la incapacidad de actuar AFECTIVAMENTE. En un reciente articulo "Eduque no Pegue" se discutía sobre el castigo moderado. Algunas organizaciones: UNICEF; SAVE THE CHILDREN; entre otras, coinciden en que el castigo físico no es efectivo en la educación del menor. Con el golpe, el niño solo entiende que le hace daño a él y evita volver a transgredir la norma, pero no por la norma sino porque lo lesiona.

Fundamentado en la teoría de Piaget, en primer lugar hay que observar que el niño por si solo no es capaz de esta toma de conciencia y pos consiguiente, no puede construir unas normas propiamente dichas.

En sentido la razón del pequeño es un producto colectivo. Las relaciones de respeto unilateral y de presión que se establecen espontáneamente entre el adulto y el niño, contribuyen a que el menor deje de hacer solamente lo que le place para adaptarse a la opinión del ambiente que le rodea.

El ser humano desarrolla su vida en sociedad, situado en una inmensa red de relaciones, se presentan diferentes indicadores, los cuales muestran lo bien o lo mal que la persona es o se siente en relación con los seres que le rodean.

De esta forma, la afectividad se fundamenta en la emotividad y este se presenta activa de manera general en la obra artística como también la educadora a través de las actitudes cotidianas. Desde la familia la representa el desarrollo dinámico existencial de la familia y se realiza no desde el interior de cada sujeto, sino desde la actuación histórica dado que todo acto particular de la familia es la actuación en la sociedad.

La madre y el padre son las personas mas importantes en la vida del ser humano, de quienes este recibe la mayor influencia durante la infancia y la niñez, para que luego, durante la adolescencia, tenga bien estructurada su personalidad. De los padres aprenden gran parte de

[25] Ibíd., Pág. 100.

su desarrollo tanto social como de su personalidad afectiva. Las relaciones que se generan en la infancia determinan muchos de los patrones de desarrollo social y afectivo.

En el hogar, las normas de conducta y comportamiento, es decir, la expresión abundante, constante y sincera, de afecto y buen trato, son mecanismos eficaces para la vida socio afectiva normal del menor. De manera similar son las tácticas que se emplean para recompensar las buenas actuaciones de los menores. Es mas efectivo para educarlos, utilizar tácticas afectivas como un abrazo, un te quiero, o te mereces felicitaciones, etc ... , pues son mas eficaces en la formación del pequeño.

Sin embargo, dentro del sistema educativo se ha legitimado el castigo físico, como familiar, y que aparentemente conduce a corregir una falta por cumplir una ley o norma impuesta por los adultos, padres o maestros.

Esta tendencia se ha convertido en una dinámica que afecta los sentimientos, motivaciones y la autoestima en el niño, de forma que perturba la intimidad, el respeto, la seguridad y autonomía; sobretodo en la etapa de desarrollo y estructuración en la que se encuentra el menor.

La realidad dentro del contexto del Colegio Guillermo Quevedo Zornoza muestra a los maestros, y padres de familia, sin ningún tipo de formación pedagógica, condicionan a los niños ejerciendo castigos severos cuando violan alguna norma, o cuando ellos no obedecen o actúan como “debiera ser”, según la mentalidad de los adultos y, peor aun, sin permitir al niño y niña que se exprese para encontrar las razones o móviles que lo llevan a estar distraídos, indisciplinado, tímido o agresivo.

El buscar “corregir” a los niños a costa de humillarlos o ridiculizarlos frente a los otros, con una intención represiva; marca el sentido de que el maestro pueda ganar un supuesto respeto nacido del miedo que infunde y, además, de forma implícita, esta advirtiendo a quienes lo observan y al menor implicado, las consecuencias de transgredir la norma y la pena que sufrirán si llegan a reincidir en el error.

La relación de maltrato que opera entre el niño y el adulto ocasiona serios traumas que interfiere en el libre desarrollo de la personalidad y el autocontrol emocional en el menor, pues aquí se comienza a hacer visibles los síntomas de desajuste inconsciente en el niño, quien debe protegerse del agresor y poner freno a la mortificación.

Con lo anterior no se quiere afirmar que se deban desconocer los deberes del niño, ni los lineamientos a los que debe ser orientado para acogerse a las normas, lo que se cuestiona son los métodos y objetivos reales involucrados en ese proceso. Aunque se observa demasiado control existe una ausencia de un adulto orientador de un proceso pedagógico que conduzca al menor a adquirir una responsabilidad autónoma, racional y que, sin desconocer la etapa de desarrollo que atraviesa en el ámbito cognoscitivo y afectivo, el niño y niña logre corregirse y aprender sin ser victima de abusos. El hecho de que el niño este superando su etapa de egocentrismo le hace ver al mundo solo desde sus necesidades, así como también el encontrarse tímido o agresivo devela una necesidad de afecto, de reconocimiento o atención de la cual el niño no puede ser consciente, pero esto si lo puede evaluar un maestro competente, que además debe contribuir a la formación del padre como educador.

De ahí que se haya observado al buscar normalizar a los niños y niñas en el Colegio Guillermo Quevedo Zornoza, se desvía la intención "pedagógica" haciendo del castigo un medio maltratante que busca de forma implícita, y tal vez inconsciente, convertirlo en un sujeto que se ajuste al sistema sin criterio racional, con el argumento de que debe formarse como una persona que llene las expectativas de su familia de la institución y la sociedad.

La dificultad radica en el hecho de que el niño termina moldeando su comportamiento, pasando por encima de sus emociones de dolor, rabia, alegría y demás sentimientos; termina actuando mas por temor y obligación que por convicción propia; además se automatiza frente a un sistema injusto que le exige deberes, pero que se desconoce o no quiere ver sus derechos; es decir, que esta impidiendo que se convierta en un ser reflexivo, critico y constructor.

3.3 ASPECTOS RELACIONADOS CON LA ESPACIO – TEMPORALIDAD EN EDUCACIÓN

El presente proyecto se ha orientado a explorar con niños y niñas las dificultades especificas que aparecen al intentar el análisis de acontecimientos, secuencias lógicas, relaciones espaciales, entre otros. Evidentemente, la experiencia señala que este es el punto mas problemático y, sin duda, constituye un eje conceptual fundamental en la función explicativa del acontecer social, ya que todos los hechos se articulan espacio-temporalmente y, por lo tanto, resultaría inútil intentar explicaciones validas sin buscar antecedentes, comprenderlos, para luego proyectarlos desde una perspectiva de la educación artística hacia el futuro. Es lo que convierte a las matemáticas, ciencias naturales- sociales, historia y otras en algo dinámico y útil.

Para el desarrollo de este proyecto hay una aproximación pedagógica, partiendo de la experiencia inmediata del niño y tratando de señalar los "saltos conceptuales" que permiten ir adquiriendo un manejo mas sistemático y funcional de las categorías espaciales y temporales. Es muy importante señalar que, en este aspecto, las conclusiones son todavía muy débiles y apenas apuntan a posibles hipótesis de trabajo que requieren la experimentación prolongada en las aulas por parte de los maestros.
La construcción del tiempo propio cuando se comienza a trabajar con niños, es muy importante partir de percepciones inmediatas que, en el caso del tiempo, se refiere a su tiempo vital, entendido este como los periodos en los cuales le suceden cosas. Inicialmente las magnitudes temporales que maneja el niño son muy inmediatas y muy próximas al presente; se establecen en secuencias simples de antes y después; de ayer, hoy y mañana; de "hace tiempo", de día y de noche, de antes de comer o después de comer, etc. Las magnitudes de día, semana, mes y año no resultan completamente significantes, sino que mas bien tienen sentido nominal. Esto presenta una imagen engañosa al maestro que suele no prestar atención a la concepción real del espacio y el tiempo por cuanto, en apariencia, el niño se expresa como si efectivamente pudiera comprender la significación de estas categorías espacio- temporales.

En consecuencia, se produce de inmediato a trabajar sobre magnitudes que van siendo aun mayores. La posibilidad de organizar esquemas temporales, permite al niño enmarcar su experiencia personal dentro del acontecer histórico del mundo social. Esto permite encontrar interrelaciones entre acontecimientos ocurridos en distintos lugares, a la vez que permite descubrir la propia historia personal. Por eso a partir de los esquemas se puede ir al relato o viceversa.

Por esta razón las diferencias se acentúan o privilegian dependiendo de la cultura en la que se desenvuelven los individuos, pero como especie humana existen semejanzas identificables, sobre todo en los primeros años, a través de patrones, pautas o hitos de desarrollo; estos pueden ser organizados en secuencias acordes con rangos de investigación amplios que permiten diferenciar el ritmo de maduración de los niños.

Por otra parte la mayor preocupación para el docente de arte sigue siendo el desarrollar distintos aspectos de la personalidad, sin tener casi en cuenta la enseñanza especifica del Arte, con la consecuente falta de crecimiento del alumno en las respectivas disciplinas. El atender con detenimiento a esta enseñanza no excluye los beneficios colaterales que las actividades artísticas pueden brindar. Lo conveniente es ser punto intermedio.

Al hacer uso de la investigación que según Rivera*: " es la herramienta que debe estar presente en todos los centros educativos formando parte del quehacer diario del docente para detectar la problemática de la institución y encaminar la acción a la búsqueda de soluciones reales en pro del bien común"*[26], y mediante la observación no estructurada definida según Briones, como "*una técnica cualitativa que no utiliza categorías preestablecidas para el registro de los sucesos que se observan"*[27]*,* pero que permite ver, oír y recopilar toda la información necesaria del comportamiento, actitudes y dificultades que se presentan en los educandos y educadores, sin necesidad de llevar una lista rigurosa de los aspectos que se van a observar y sin alterar la información, por ende es realizada por una persona aledaña a la institución y por varios participantes, actuando con naturalidad, y

[26] RIVERA, Leonardo. Innovación Educativa de Arte. Ed, Preliminar, Bogotá, 1993, Pág. 37.
[27] BRIONES, Guillermo. La Investigación en el Aula y la Escuela. Santa fe de Bogota. Ed. Convenio Andrés Bello. 1995, Pág. 99.

como derecho. Según Alicia Feneces menciona: *"el educador por su acción pedagógica, tiene relación directa, permanente, formal e informal con sus alumnos, compañeros de trabajo, padres de familia, personas influyentes, autoridades y organizaciones varias tiene múltiples oportunidades de influir y de contribuir en acciones varias*"[28], siendo el educador la persona mas cercana al alumno en la institución educativa, gracias a la intervención diaria, conoce a fondo las necesidades y los problemas que entorpece su quehacer diario, y es el indicado para que plantee estrategias que contribuyan al desarrollo espacio- temporal en los niños de 4 a 7 años.

Como persona capacitada y autorizada por la institución educativa Colegio Guillermo Quevedo Zornoza me permito presentare este proyecto que pretende buscar a través de la educación artística, iniciar procesos de innovación que dinamice y desarrolle actividades que contribuyan al desarrollo físico, social, intelectual y afectivo necesarios para la ubicación espacio- temporal, atendiendo a lo que dice Decroly: "las nociones espaciales son de capital importancia, pues son ellas las que dan al niño la sensación real de sus relaciones en el medio que lo rodea"[29] , es así como el niño adquiere conocimientos sólidos y seguridad para desenvolverse en su mundo.

Sin embargo surgen reiteradas situaciones que dificultan o desvirtúan el aprendizaje. Una de ellas es la falta de preparación docente para la enseñanza del arte en el preescolar y la primaria, y la distancia de este con los lenguajes artísticos relacionados con las demás áreas.

Es importante tener en cuenta enseñar al niño términos o conceptos que involucren el espacio tales como adelante, detrás, encima, abajo, izquierda, derecha, etc... , estas nociones son de gran importancia para la ubicación de la persona dentro de un espacio y para el aprendizaje en la lectura y escritura de los niños.

[28] MENECES de Orozco, Alicia. La Profesión de Educar. Ed. UNISABANA, 1995, PAG 135.
[29] DECROLY, Etudes de psychogenese, Bruselas, Lamertin, 1932, cap. V.

Y en cuanto al profesor que trasmite las nociones del arte con un rigor como si estuviera dirigiéndose a adultos, o el que trabaja dejando hacer a sus alumnos, sin tener el un objetivo claro para guiar la actividad dentro de la disciplina que intenta enseñar. Es así que nos encontramos con un nivel de producción general de muy discutible valor creativo.
Lowenfeld, V, a llegado a la conclusión de que: *" una educación que se proponga como uno de sus objetivos el cultivo y desarrollo de los valores artísticos y estéticos no solo posibilita el nacimiento de las capacidades creativas, sino que además liberan a los alumnos de los traumas inconscientes que dificultan su correcta relación con el medio ambiente y con sus semejantes."*[30]

Es responsabilidad de los profesores capacitarse para el desempeño pedagógico de sus alumnos, para que al trabajar no desconozcan las nociones fundamentales, como las distintas etapas de pensamiento que recorre el alumno al que servirán, y cuales son las técnicas y conocimientos que, de acuerdo con esa etapa, podrían impartir. Por eso se ha determinado que estos docentes terminan por improvisar su didáctica, cada uno de acuerdo con su nivel de intuición. Pero, además de lo que compete al profesorado, hay también una responsabilidad individual que debería hacer a la persona buscar por si misma el conocimiento que la Universidad no le brindo.

Derivado de este punto se genera el mayor descuido hacia el alumno de parte, tanto de los profesores como de las direcciones o coordinación de áreas que funcionan dentro de la institución. El olvido o precedencia del tiempo del que el niño y niña es actor. El desconocimiento o la falta de compresión del arte de su época. Lo que se ve a simple vista, es necesario que los profesores que tienen a cargo la parte artística no ignoren el arte contemporáneo. Para Rhoda Kellogg, analista de la expresión plástica, considera que: " *una educación unilateral, que centre la mayor parte de su quehacer en los conocimientos, esta impidiendo que los individuos desarrollen su sensibilidad, sus valores espirituales y consigan una formación integral de su persona".*[31]

---

[30] LOWENFELD, V, El niño y su arte, Kapelusz, Buenos Aires, 1973 Pág. 5.
[31] KELLOGG, Rhorda. Análisis de la expresión plástica del preescolar. Biblioteca de psicología y educación. Editorial Cincel S.A. Impresos Colombia, Pág. 6.

El perfil deseable del docente de arte es aquel que además de su tarea docente, no abandone su participación activa en la disciplina que eligió. Es difícil entender y acompañar el proceso creador si no se esta, a su vez, experimentándolo.

Pienso que nuestro objetivo en la educación artística no es formar simples creadores, sino de conseguir por medio del aprendizaje un resultado integral, el docente no debe limitarse a acompañar o contemplar el trabajo de sus alumnos, no basta con dejar hacer libremente en el taller, sino que es el quien debe orientar ese hacer, sin contrariar el tema y la forma expresiva del niño, debe comunicar sus conocimientos, transmitir un saber, traspasar sus experiencias, dar significación al mundo sensible, pero entendiendo muy bien en que etapa de pensamiento se encuentran sus alumnos para que ese decir no se convierta en un elemento bloqueante e interfiera la creación. Gardner dice en Arte, mente y cerebro que: "*El medio en el que transcurran los años escolares adquiere vital importancia. Es esta la época en que los niños están dispuestos, y aun ansiosos, por recibir instrucción artística"*[32].

Puede ser excelente el diseño curricular, (una impecable enumeración de conceptos a enseñar), pero la elección de con que y como se transmiten esos conceptos, es lo que define la formación estético visual de los niños. Sabido es para los docentes de artes plásticas, no así para los maestros de grado, que el arte es para los niños un lenguaje del pensamiento por medio del cual pueden expresarse mas libremente que con palabras.

Son pocos los padres que desean que sus hijos lleguen a ser artistas pero todos quieren que rindan adecuadamente en las materias escolares, sin excluir el arte, en el caso de que la escuela exija también buenos resultados en este sentido. También los niños quieren triunfar en todas las asignaturas, aunque esto no siempre sea evidente. El niño normal esta deseoso de aprender los sistemas simbólicos del lenguaje, de las matemáticas y del arte siempre que piense que puede conseguirlo. En arte tropieza con una doble dificultad su mente esta llena de sus propios símbolos artísticos naturales y desea dibujarlos, pero los adultos quieren que aprenda Gestals nuevas y distintas. Horda Kellogg menciona que: "*tanto los niños como las*

[32] GARDNER, Howard. Arte, mente y cerebro. Ed. Alque, Buenos Aires Argentina, 2000 Pág. 179.

niñas están interesados en "aprender a dibujar" y, durante algún tiempo, están deseosos de realizar trabajos de copia. Tropiezan con la dificultad de que no existe un sistema visualmente lógico para copiar el arte adulto y de que este carece de la dinámica del arte infantil espontáneo. Los alumnos que pierden interés por el arte pueden abandonarlo, puesto que no es una materia obligatoria. Lo pierden porque les decepcionan los métodos de aprendizaje artístico. Algunos logran utilizar un método en casa y otro en la escuela, pero el conflicto entre ambos les crea problemas emocionales"[33].

Ciertamente los educadores artísticos mas dotados no quieren que se obligue a los niños a realizar trabajos artísticos. Quieren que el arte sea la expresión personal voluntaria de los dotes creativos naturales.

Hay cinco educadores de arte que han ejercido gran influencia en las escuelas elementales de Estados Unidos y de otros países y merecen una breve mención.

Uno es el maestro austriaco Franz Cizek, cuyas clases de arte para niños se hicieron famosas en todo el mundo a comienzos de siglo. Se le podría llamar el "descubridor" del arte infantil, pues fue el primero que demostró que los dotes artísticas básicas eran innatas y que se desarrollan naturalmente en la niñez, sus ideas fueron adoptadas por unos cuantos pioneros en Inglaterra y Estados Unidos, y han sido registradas por Wilhelm Viola (1936). Aunque hoy día apenas se habla de Cizek, su influencia fue grande, ya que demostró con éxito su teoría. Hacia 1930 se vendían en Europa y en este país copias de los trabajos de sus alumnos.

Herbert Read, prolífico escritor de educación artística, ha profundizado mas en la idea de que la expresión artística es natural y esencial en todos los niños. Read abogaba por que las escuelas integraran el programa de estudio de las materias elementales (lectura, escritura y aritmética) en un amplio programa basado en el arte. No conozco ninguna escuela que haya instaurado tal programa de estudios, ya que se considera que seria como poner el carro delante del caballo. Sin embargo, se utiliza mucho el arte como medio para favorecer el

[33]IBID, KELLOGG, Rhorda. pag156.

aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética en las relativamente escasas escuelas que cuentan con un amplio programa artístico para los niños pequeños. (Read, 1945).

Otros tres educadores de arte relacionados con los programas artísticos de las escuelas elementales subrayan tanto la importancia de lo figurativo que casi llegan a rechazar la posibilidad de valores estéticos en el arte infantil, como son Víctor Lowenfeld, Charles Gaitskell y June McFee, quienes solo reconocen el merito estético del trabajo infantil en los dibujos dentro del programa de manualidades, no consideran autentico arte el trabajo de los niños sino solo una promesa de trabajos artísticos futuros. Para ellos, las primeras representaciones figurativas infantiles son significativas primordialmente por el elemento "narrativo" o por su importancia social o psicológica mas que por su composición estética, al parecer, la mayoría de los educadores piensan que el figurativismo infantil es un esfuerzo del niño por dibujar sus experiencias personales. Así, consideran el símbolo infantil de la figura humana como un intento de autorretratarse o de retratar a otra persona; no ven las figuras humanas como unidades estéticas que se pueden utilizar como partes de dibujos que contienen otras unidades estéticas que no "narran" lo suficiente en absoluto.

Lowenfel (1954) no considera el arte infantil como líneas y formas pese, sino como documentos que revelan la personalidad del niño. Sostiene que el trabajo del niño tiende a encuadrarse, en una de las dos categorías que denomina "haptica" y "visual". El trabajo "haptico" es el que refleja el sentido del tacto del niño, su percepción muscular y cinética. Lowenfeld no quiere decir que los garabatos sean "hapticos" y las estructuras "visuales". Con esos términos alude mas bien a las características relacionadas con el estilo. Admite que numerosos dibujos son difíciles de clasificar en una u otra categoría. Para el los garabatos no tienen mas valor que el de caracterizar el "primer estadio" del arte que, en su opinión, finaliza a los cuatro años. Los demás estadios los clasifica como sigue: el del trabajo preesquemático, de los cuatro a los siete años; el esquemático de los siete a los nueve; el realismo de los nueve a los once, y el pseudo realismo de los once a los trece (Lowenfeld 1954, Pág. 157). Lowenfeld anima a los maestros a compenetrarse con el esfuerzo que hace el niño para expresar sus problemas personales a través del arte y a buscar los contenidos de significación.

Sin embargo considera la estética como un proceso activo de la percepción, es la interacción del individuo y un objeto, en la cual la organización de ese objeto provoca una experiencia armoniosa estimulante. El desconocimiento de la estética por parte de las demás áreas hace que encuadren la creación infantil dentro de un orden únicamente decorativo. Piaget habla acerca del desarrollo de la conciencia estética*: "al crear un objeto artístico, la base para la forma, cualquiera sea esta, proviene del yo. La actividad creadora siempre se origina en una persona, y, a través de esa persona, toman forma una multitud de percepciones cognoscitivas y sensoriales. En el proceso, sin embargo, entra el individuo a juzgar o valorar la organización y ha de descubrir si es de su agrado o no. Por consiguiente, es fácil ver que la expresión creadora y la conciencia estética están íntimamente ligadas".*[34] A la idea difundida en la educación de que lo importante es el proceso, agregaría que el producto importa, en cuanto consecuencia de ese proceso. Por tanto en la institución la presencia paulatina de niños y niñas que ingresan a los niveles de educación sin tener claro aun conceptos de espacio y tiempo, debido a que desde un comienzo el niño esta caracterizado por un egocentrismo intelectual deformador, el cual no tiene la capacidad de observar objetivamente los elementos de su entorno ya que no ha desarrollado el razonamiento, proporción ni la coordinación necesaria para penetrar las percepciones y dejar a un lado las apariencias o las ideas subjetivas de los únicos aspectos que distingue llevándolo a alterar y hasta contradecir ideas, que para los adultos son incomprensibles. El desarrollo de la conciencia estética es una parte fundamental de la educación artística. El desarrollo es un continuo siempre variable, y esto también se cumple en el terreno de la estética:

"la organización de nuestras aptitudes intelectuales, el refinamiento de nuestra habilidad perceptiva y la intima relación con nuestra capacidad emocional pueden considerarse como desarrollo estético; no existen reglas para esto. Pero si es una tarea amplia que puede guardar muy poca relación con el hecho de lograr que un alumno conozca los principios o reglas de organización, equilibrio y ritmo suelen considerarse como parte del

[34] PIAGET; Jean. Desarrollo de la Noción del Tiempo en el Niño. Ed. Fondo de Cultura Económico. Méjico, 1978, Pág. 266.

conocimiento que un estudiante debe desarrollar, en relación con su propio trabajo artístico o con el de otros".[35]

Gracias a módulos reformadores los niños paulatinamente van cambiando la manera de percibir, liberándose mediante la comparación bilateral de esas ideas conservadoras, creando dentro de estos espacios propios de arte donde la actitud del alumno puede y debe orientarse en otra dirección. Es real, también, que esos espacios resultan escasos para poder alimentar a esos alumnos con "contenidos", en un sentido tan pobre, pero tan vastos como brinda el arte. Que conozcan, piensen, sientan, tengan contacto con lo de afuera, aprecien, reflexionen, cree y especialmente se transforme su sensibilidad para percibir, en el breve tiempo que, por semana, la educación le asigna al arte. Tampoco los espacios físicos, generalmente, son los adecuados. Y por tal motivo tendremos los educadores artísticos que sacrificarnos usando la imaginación para cubrir esta necesidad y apoyar la dirección que se tiene en pie. Si no hay taller, se pinta en el suelo, en el patio o en los pasillos, pero no en el pupitre del aula donde, por su tamaño, cualquier intento de expresión queda frustrado.

Sin embargo tomando una parte de la obra de E. Paul Torrance, orientación del talento creativo dice: *" He elegido definir el pensamiento creativo como el proceso de brechas de sensibilidad o carencia de elementos perturbadores, que forman ideas o hipótesis referentes a ellos; que ponen a prueba estas hipótesis referentes a ellos..... Conceptos tales como curiosidad, imaginación, descubrimiento, innovación e invención tienen lugar prominente en los debates sobre el significado de creatividad."*[36] Con respecto a lo anterior Piaget describió con respecto del tiempo como: *" una construcción lógica, un esquema abstracto que elabora por el establecimiento de la relación de los acontecimientos sucesivos y los intervalos que se interponen en ellos".*[37]

Piaget teniendo presente que el tiempo se basa principalmente en el espacio o en la velocidad como resultado de la coordinación. Es por eso que clasifica esta noción en diferentes estadios; donde el primero, el tiempo, es interpretado en función a su contenido,

---

[35] IBID, PIAGET, Jean, pag 366.
[36] TORRANCE, P, E. Orientación del talento creativo. Troquel, Buenos Aires, 1969, Pág. 31.
[37] OPCIT, PIAGET, J y otros. La Epistemología del Tiempo. Pág. 192.

es decir, por el espacio recorrido y por el trabajo realizado. El segundo esta dado por la introspección a través de la cual adquiere conciencia de la actividad y comienza a analizar la duración del suceso mediante al anterior criterio: la actividad y el trabajo realizado, descubren la relación opuesta entre la velocidad y el tiempo por la distinción del egocentrismo que les permite apartarse de sus intuiciones. Por ultimo comienza con el agrupamiento cuando comprende la simultaneidad de los movimientos y las acciones.

Mi primera objeción a las categorías escritas anteriormente de Lowenfeld es que no creo que la separación de los aspectos "hapticos" y los "visuales" conduzca a nada significativo. Todo arte se busca en la conjunción del movimiento físico y de la percepción visual. Los aspectos, "hapticos", que Lowenfeld llama subjetivos, se pueden hallar en todo arte infantil, y lo mismo los visuales.

Por otra parte, las estructuras de significación estudiadas por Piaget van a tener una limitante que sus discípulos mas ortodoxos jamás van a superar: son estructuras lógico - matemáticas (agrupamientos que semejan a la estructura de "grupo abeliano" de los matemáticos y el grupo de las cuatro operacones INRC. Esta limitación del estructuralismo genético de Piaget esta siendo superada hoy por nuevos horizontes en el dominio de la simulación de procesos mentales con la utilización del computador (Pascal- Leone).

Ahora bien, el modelo constructivista del desarrollo mental y vital propuesto por Piaget ha recibido algunas criticas de los (constructivistas sociales). He aquí algunas criticas sistematizadas por O' Loughlim, Condor Broughton y otros estudiosos del modelo de desarrollo mental de los piagetianos:

- Piaget siempre vio al niño como un científico individual que construía conceptos y modelos explicativos de los fenómenos que se le proponían. Hoy los estudios recuperados de Vygotsky y de Bruner sobre los problemas de la significación enriquecen la visión de las construcciones colectivas, en las que hay una defensa al papel del lenguaje para ampliar el pensamiento.
- La idea de que las estructuras mentales son lógicas y matemáticas no convence mucho, especialmente después de los estudios de Howard Gardner sobre las

diferentes estructuras de la mente y los estudios de la creatividad de Vera John Steiner, Wallece Gruber, Sternberg y otros. Hoy pensamos en diversidad de formas racionales distintas a las estructuras lógico - matemáticas.

- La importancia dada por los piagetianos al pensamiento hipotético-deductivo y sus interpretaciones con el lenguaje de la lógica preposicional ha sido criticada por quienes ven en esa propuesta una base para proponer currículos y pedagogías denominadas del "distanciamiento de lo real".

Hoy más que antes las propuestas curriculares buscan desarrollar capacidades en función del manejo de problemas concretos, a partir de los cuales los alumnos deberán construir sus propias conjeturas y modelos explicativos sin desvincular la persona de su entorno. Por eso algunos hablan de aprendizajes y conocimientos situados y de una pedagogía liberadora en función del entorno, por ejemplo Fraisse al encontrar las conductas temporales de los niños de cinco años diferentes a las del segundo estadio de Piaget, declara: *"los niños de 5 años son capaces de una apreciación temporal de una manera intuitiva y siempre que las situaciones no sean demasiado complicadas realizan previamente juicios exactos, es decir, sin confundir la duración del espacio y la velocidad*"[38], donde los niños, al hacer juicios temporales, se sirven de dos tipos de criterios: el trabajo y la actividad. A través de estas etapas el niño emprende un recorrido para aprender, lo que poseía de una manera íntegramente practica. El niño comienza a utilizar y prever una serie de acciones reales, donde actualiza datos ubicándolos dentro de su pasado, teniendo en cuenta las duraciones para llegar a construir las mismas nociones y reemplazarlas de una manera virtual o simplemente esbozadas en señales y representaciones.

Uno de los conceptos teóricos del desarrollo infantil en el arte es el propuesto por Rudolf Arnheim en su libro Arte y Percepción visual. Desarrollando una estructura de referencia de la Gestalt, Arnheim afirma, como otros psicólogos de la Gestalt, que la percepción se desarrolla de totalidades a particularidades mediante un proceso de diferenciación perceptiva. La naturaleza proporciona al organismo los procesos de percepción y, durante el

[38] CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Revista Educación y Cultura. Santa fe de Bogota. Junio de 1994, capitulo peligros del constructivismo, Pág. 25.

curso de la maduración, las capacidades perceptivas del niño se diferencian cada vez mas. Por esta razón, el niño ve menos que el adulto, y, afirma Arheim: *"los esquemas simplificados que dibuja el niño no son exclusivamente resultado de habilidades motrices limitados sino un reflejo de sus capacidades perceptivas. El niño dibuja un circulo antes de dibujar un cuadrado porque este ultimo tiene una diferenciación mayor. Dibuja lo que ve, no lo que sabe."*[39]

Todos los trazos y sobre todo los dibujos de los niños, tienen gran significado de una realidad sensible ya sea en su contenido o en su forma. Estos trazos se caracterizan por su espesor, su longitud, el color, entre otros, que están dotados de varias propiedades físicas que al ser ejecutados en una superficie adquieren valor tanto para el autor como para el espectador. También es importante el espacio que cubre en el centro de la hoja de papel y así mismo los espacios exteriores e interiores de las figuras, en su aspecto objetual del dibujo.

Arheim señala que cuando un niño dibuja, se enfrenta a la difícil tarea de transformar objetos percibidos que es en si misma un acto de construcción en una superficie bidimensional. Para hacerlo, debe crear el equivalente estructural al objeto percibido en el papel de dibujo. Para Arheim, este es un acto en el cual debe ejercitarse el ingenio del niño. Mientras el niño se enfrenta al problema de crear equivalentes estructurales de los objetos percibidos, tiende a descuidar los aspectos contextuales mas amplios del propio dibujo.

Según el, los principales problemas espaciales están dados por la manipulación y coordinación de agentes que intervienen en este. Entre estos agentes esta el mismo sujeto, el cual consta de coordenadas corporales como izquierda, derecha, cabeza, pies, delante, atrás, etc. Luego se encuentra los objetos con sus respectivas características o dimensiones de tamaño, forma, base. Enseguida se encuentra el espacio local, donde sus dimensiones varían de acuerdo al sujeto como cerca, lejos, arriba, abajo, y a la vez comprende un espacio geográfico con sus respectivas coordenadas como norte, sur, oriente, occidente. Por ultimo el espacio cosmológico es considerado como una coordenada infinita, en la cual se

[39] EISNER, W, Elliot. Educar la Visión Artística. Paidos Educador. Barcelona, Buenos Aires y Méjico. 1995, pag 71.

describe desde un punto de vista del observador en relación con elementos del universo. Piaget reafirma en oposición a las criticas que: *"en cualquier problema espacial el sujeto tiene la posibilidad de considerar las relaciones entre dos o mas objetos y lo hará en función de uno u otro de estos sistemas de coordenadas espaciales (sujeto, objeto, espacio local, espacio geográfico y espacio cosmológico) presentan según una gradación de dificultad psicológica, y que el niño adquiere su dominio en ese orden."*[40] Donde el individuo puede analizar un objeto en la palma de la mano o situándose a un lado de este o en otro sitio.

Sin embargo en la teoría que Helmholtz popularizo en la década de 1860 y que fue duramente criticado por Rudolf Arnheim como una teoría intelectualista engañosa del arte infantil. Helmoholtz explico sus conceptos como*: "fenómenos (constantes) de percepción esto es, el hecho de que veamos objetos según su tamaño, forma o color objetivos como el efecto de actos inconscientes de juicio. Según el, los sujetos se hacen una idea correcta de las propiedades reales, llegan a pasar por alto sus propias sensaciones visuales y a reemplazarlas de forma inconsciente por lo que saben que es real"* [41]*,* ratificando así lo mencionado por lo escrito anteriormente por Jean Piaget.

Por ejemplo el niño, al mirarse en un espejo constituye otro de los problemas espaciales, ya que exige una perspectiva particular que la diferencia de otras posturas. Al enfrentarse en el espejo, uno de los ejes se encuentra invertido, lo cual hace que se requiera la disociación mas analítica de derecha a izquierda, de cerca de lejos, en sudencia de una rivalidad sensible de esta; siendo este un problema en el ámbito operatorio, sirve como un punto interesante para tratar el problema espacial dentro de los procesos del pensamiento.

Sin embargo al hablar de las representaciones hechas por los niños, se ha dejado de mencionar las técnicas que comúnmente los niños suelen utilizar como medio para sus dibujos y la relación que determina su personalidad infantil, según su manifestación en la conducta social, y la forma y el contenido de sus graficas. Por eso hago mención a la

[40] IBID, PIAGET, Jean, PAG 133- 134.
[41] OPCIT, Pág. 73.

propuesta hecha por dos educadores del arte como son Rose Alschuler y Liberta Hattwick, quienes realizaron un estudio de las pinturas de caballete realizados por niños de preescolar.

A continuación, argumentan que: *" el tipo de material que utiliza un niño afecta al tipo de expresión que produce. Mientras que los lápices de colores son adecuados para expresar ideas, las pinturas, con sus cualidades liquidas y fluyentes, son mas adecuadas para la personalidad de las (ideas), que están bajo un mayor control consciente, creen que las pinturas de caballete son una forma eficaz para el estudio de la personalidad del niño."*[42]

Al estudiar la cita anterior la pintura infantil es asociada a los rasgos psicológicos que el niño muestra en situaciones sociales. Según Alschuler y Hattwick, el tratamiento del espacio en una pintura debe considerarse: *"como una muestra de la utilización que el niño hace de su entorno. El modo como reacciona a esta parte de su entorno posiblemente indica su reacción frente a un entorno mas amplio"*[43]. Van mas allá en el análisis de la importancia de diversos colores y diversos procedimientos de pintura, como pintar encima de lo ya pintado, e indican que el tamaño, el color, la colocación y la utilización del espacio están relacionados con las características personales que posee el niño. Sin embargo, cabe mencionar que es importante que los adultos que imponen patrones de trabajo a los niños también les animen a expresarse en medios creativos para fomentarles el desarrollo creativo.

La idea de que los dibujos reflejan los niveles mas profundos de la personalidad la sostienen no solo muchos artistas y estudiantes de arte sino también quienes trabajan en el campo de la terapia artística. Margeret Naumberg, y otros son algunos de los que han utilizado los dibujos como indicadores de disposiciones de personalidad profundamente arraigadas. Como reflejo del inconsciente y como modo de expresión no verbal y preverbal, se supone que el dibujo y la pintura proporcionan un acceso directo a los procesos inconscientes y preconscientes, ya que tienden a pasar por alto muchos de los mecanismos de defensa empleados para controlar procesos mas cognitivos.

---

[42] EISNER, W, Elliot. Educar la Visión Artística. Paidos Educador. Barcelona. Buenos Aires y Méjico, 1995, Pág. 74.
[43] IBID, Pag 75.

Florence Goodenoug y Dale Harris han propuesto una concepción distinta del arte infantil. Esta posición, que Goodenough desarrollo originariamente en 1924, en su tesis doctoral, presentada en la Universidad de Stanford, considera que los dibujos de los niños son datos útiles para determinar su madurez intelectual. Goodenough y Harris consideran que la madurez intelectual corresponde al nivel de formación de conceptos que ha alcanzado el niño. Afirma que la capacidad de formar conceptos es una capacidad intelectual que requiere que el niño reconozca las similitudes y diferencias entre un grupo de particulares. Si se pueden realizar estas distinciones y si el niño es capaz de reconocer un ejemplo de la clase cuando lo confronta con un particular que comparte sus características, se puede decir que el niño ha adquirido un concepto de esa clase. Según Goodenough y Harris, los dibujos infantiles revelan en que medida se han alcanzado dichos conceptos. La cantidad de detalles que aparecen en un dibujo infantil, especialmente en el dibujo de una figura humana, es un índice de la madurez intelectual que ha alcanzado el niño.

En efecto, a lo mencionado por los teóricos respecto a la capacidad humana de formar conceptos es un "modo de inteligencia", así considerado como argumento a la actividad artística por primera vez por John Dewey.

Lo cual lleva a Dewey a definirla como: *" la idea de que la inteligencia no era la cantidad de materia gris del cortex sino la cualidad de una actividad realizada en beneficio de fines inherentemente valiosos. Lo que esto significaba era que la inteligencia, si se consideraba de forma adecuada, era un verbo, un tipo de acción, no un sustantivo ni cierta cantidad de algo que alguien poseía."*[44] Para Dewey la inteligencia era la forma en que alguien se enfrentaba a una situación problemática. Si utilizamos esta concepción general y la aplicamos a la actividad artística vemos que el niño que dibuja, o pinta, se esta enfrentando a un problema, el de encontrar modos de transformar un material o desarrollar un razonamiento a alguna idea, imagen o sentimiento que posee. En esta situación, se enfrenta a miles de interacciones entre las cualidades visuales que emergen a través de su

[44] DEWEY, Jhon. Como Pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona, Ediciones Paidos, 1989 Pág., 46.

manipulación del material y las concibe como su propósito artístico. Esta actividad, al tratar con la visualización de cualidades esto es imágenes visuales y al estar dirigida a la creación y control de cualidades color, línea, forma y demás es un modo de inteligencia que opera en el dominio de lo cualitativo. Por lo que se define este tipo de actividad como (inteligencia cualitativa).

Dewey dijo en Arte es Experiencia. "Cualquier idea que ignora la función necesaria de la inteligencia en la producción de obras de arte se basa en la identificación del pensamiento con la utilización de un tipo especial de material, signos verbales y palabras. Pensar de forma eficaz en términos de relación de cualidades requiere tanto la utilización del pensamiento como pensar en términos de símbolos, verbales y matemáticos. Por lo tanto, aunque las palabras se manipulen fácilmente de forma mecánica, la producción de una obra de arte autentico probablemente requiera mas inteligencia que lo que la mayoría de quienes se enorgullecen de ser (intelectuales) denominan pensamiento."[45]

Lo que Dewey esta sugiriendo es que el problema de seleccionar cualidades y organizarlas para que funcione de forma expresiva a través de un medio es una consecuencia de una toma de decisión inteligente en el dominio de lo cualitativo. Lo que esta mediado a través del pensamiento son cualidades, lo que se organiza en procesos son cualidades y la obra finalmente realizada es una totalidad cualitativa, una forma artística que expresa algo gracias al modo en que se han creado y organizado estas cualidades.

Aunque la enseñanza tiende a dar mayor énfasis a la utilización del lenguaje verbal para la mediación del pensamiento, debe quedar claro que el pensamiento no se limita a operaciones verbales. Organizar el sonido como lo hace el compositor, organizar el movimiento del cuerpo como lo hace el bailarín, organizar las cualidades visuales como lo hace el pintor, y otras áreas.

De esta manera dentro de la investigación del desarrollo de las capacidades del ser humano, se encuentra también Howard Gaardner, psicólogo y profesor de la universidad de Harvard,

[45] IBID, Pág. 48..

el cual profundiza la teoría de las inteligencias múltiples en 1983, dentro de la filosofía de la educación, donde el ser humano tiene diversas formas y características de aprender, ya que la mayoría posee una amplia gama de inteligencias, unas desarrolladas mas que otras, integrándolas y aplicándolas en distintas maneras al diario vivir, por esto, "lo que cambia es nuestra actitud frente al aprendizaje reestructurando nuestra forma de enseñar para que se pueda cumplir con la función de dar a todos nuestros alumnos la oportunidad de aprender desarrollando su máxima potencia intelectual".[46]

La idea esencial es que no existe una sola capacidad mental dominante, sino al contrario, hay una diversidad de inteligencias que maniobran integralmente y son importantes para explicar el rol de los seres humanos. En una visión clásica se consideraba la inteligencia como una capacidad unitaria para resolver los problemas de la vida, para fundar nuevas inquietudes y remediarlas, para construir productos y ofrecer un servicio que satisfaga las necesidades de una comunidad o cultura.

En Piaget, la inteligencia forma parte de una fase del equilibrio, hacia el cual se inclina adaptar todas las sucesiones de estructuración sensomotora y cognoscitiva, como lo es la interacción, asimilación y acomodamiento entre el organismo y el medio.

Dentro de estas inteligencias se encuentran la lógica – matemática, lingüística, intrapersonal, corporal interpersonal, corporal kinestesica, musical y por ultimo la visual – espacial.

Garner, al considerar como una de estas inteligencias la espacial plantea que es *"esencial para el pensamiento científico, ya que es usado para representar y manipular información en el aprendizaje y en la resolución de problemas."*[47], es decir que la inteligencia espacial no solo sirve para la ubicación de la persona dentro de su ámbito, sino que también es de gran importancia en el aprendizaje de otras disciplinas que implican la sensibilidad del

[46] ORTIZ de Maschwitz, Elena Maria. Inteligencias Múltiples en la Educación de la Persona. Ed. Bonum Cooperativa Editorial Magisterio. Buenos Aires. Pág. 66.
[47] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL MATEMÁTICAS. Lineamientos curriculares. Ed. Magisterio. Santa fe de Bogotá, Pág. 56.

color, la línea, la figura, el tamaño, la profundidad, las épocas, los números, las semanas, los meses, los años y la relación que existe entre estos elementos. Al definirla dice: "la inteligencia espacial es la habilidad de percibir la información visual o espacial, transformarla, modificarla y recrear imágenes visuales incluso sin referencia al estimulo físico original". Esta inteligencia no depende solo de las sensaciones visuales, esto se puede comprobar con los ciegos, donde la usan para construir imágenes tridimensionales en la mente, del contexto en el que se desenvuelven. Aunque las habilidades lógico - matemáticas están ligadas a la percepción de objetos, la indagación neurológica sustenta la autonomía de esta inteligencia espacial.

"El manejo de la información del lugar sirve para resolver problemas de ubicación, orientación y distribución de espacios es peculiar a esas personas que tienen desarrollada su inteligencia espacial. Se estima que la mayoría de las profesiones científicas y técnicas, tales como el dibujo técnico, la arquitectura, las ingenierías, la aviación y muchas disciplinas científicas como la química, física, matemática, arte, entre otras, requieren personas que tengan un alto desarrollo de inteligencia espacial"[48].

Es por eso que los profesionales ya sean marineros, militares, investigación policial, abogados, pilotos, ingenieros, cirujanos, médicos, biólogos, guerrilleros, taxistas y hasta pintores, entre muchos mas, tienen una capacidad para establecerse en el modelo mental de un mundo espacial y para maniobrar y operar, debido al alto desarrollo de su inteligencia espacial; entre uno de los personajes del arte cabe destacar al gran pintor Leonardo Davinci artista y científico a la vez.

Denominar a la inteligencia espacial como una forma discreta del intelecto, una colección de habilidades que los estudiosos de este campo admitirían en forma mas generalizada. Para muchos, es la "otra inteligencia": la que debiera servir como base de comparación y ser considerada de igual importancia que la inteligencia lingüística. Sin embargo durante las investigaciones se ha reconocido la centralidad de los adultos en cuanto a la inteligencia espacial, pero en menor grado en los infantes por el bajo desarrollo de las capacidades. Esto

[48] OPCIT, Ministerio de Educación Nacional, Pág. 56.

puede deberse a que las destrezas espaciales son mas complicadas de comprobar que las destrezas lógicas o lingüísticas; del mismo modo puede deberse al menor desempeño intuitivo o menor interés de esta capacidad. Piaget considera la inteligencia espacial como un fragmento integral de la representación universal de la evolución lógica, la cual forma por medio de diferentes estudios que a la vez crea un entendimiento senso – motor, surgiendo desde la infancia.

En el estudio de las destrezas y habilidades se trata de diferenciar entre el como realizar una actividad y el conocimiento previo para realizarla, es por eso que varias de las acciones cotidianas carecen del conocimiento proporcional en la manera en que se realiza como por ejemplo la manera de montar en bicicleta. Pero la mayoría de las actividades requiere de un conocimiento proporcional acerca de estas. En consecuencia las inteligencias son la fusión del saber como realizar los procedimientos para ejecutar las cosas dentro de un contexto social y cultural.

La construcción del espacio esta ajustado por el conocimiento individual y su entorno físico, cultural, social e histórico, por lo tanto la institución es el medio que apoya la interacción del niño con métodos y fisuras cuando utilizan el lenguaje propio y tienen la oportunidad de expresarse corporal e intelectualmente, manifestando sus sentimientos, ideas, emociones, opiniones, frustraciones, angustias temores etc. A través de habilidades psicomotoras que facilitan su percepción.

En la actividad humana es necesario dar prioridad a la observación en la cual el niño asume su realidad, despierta su sensibilidad y explora dentro de esta su naturaleza, su cultura, su comunidad y demás acontecimientos importantes de su ámbito; por esta razón el maestro debe propiciar un ambiente donde el niño interactué libremente con todos los seres para enriquecer su conocimiento, y no solamente dedicarse a impartir clases magistrales únicamente dentro del aula, debe tomar como responsabilidad según Eisner*: "Desarrollar las capacidades visuales y creadoras de las que posee imágenes sensitivas e imaginativas"*[49], que de alguna manera no son fáciles de expresar por medio del lenguaje

[49] EISNER, Elliot, W. Educar la Visión Artística. Ed. Paidos. California. 1976, pag15.

oral o escrito, pero si de forma gráfica con imágenes llamativas, que implican aprender a percibir las cualidades visuales y expresivas de los objetos reales. Es por esta razón que se ha de enseñar al educando a fijar su atención para poder sentir o percibir eventos, condiciones, objetos o fenómenos con exactitud, concentrándose en una sola cosa cada vez, ya que al observar varias en el mismo instante se dejan pasar datos importantes sobre los hechos o situaciones presentadas, de ahí que se deban plantear actividades que le interesen al estudiante y pueda fijarse en lo que esta sucediendo.

Además el educando debe de estar alerta al estimulo de los órganos de los sentidos: sonidos, olores, formas, texturas y colores, pues son ellos los que le permiten percibir el mundo, pues los órganos de los sentidos actúan en los nervios sensoriales y estos en el cerebro, dando origen a las sensaciones de sabor, olor, forma, etc; y pueden ser sabor salado, olor a café a perfume, a medicina, forma cuadrada, triangular o también la forma de actuar de una persona para poder relacionar lo que siente son experiencias pasadas, las cuales dan significado a las sensaciones, produciéndose así la percepción, que solo puede darse cuando se tiene el significado de las cosas en la mente a través de los procesos cerebrales, según Garner la noción espacial " se encuentra firmemente asentada en el cerebro. Requiere un funcionamiento perfecto de los lóbulos parietal y temporal derechos y conexiones entre esas regiones de cerebro y otras."[50]

La percepción que es un proceso cognitivo y que depende de la práctica histórica de la persona, del sistema de códigos utilizados en la elaboración de la información que percibe y de la relación que hace del hecho o fenómeno con la categoría correspondiente, supone otros procesos de pensamiento, pues cada persona ve un hecho o situación de diferente forma y generalmente las percepciones de un principiante en cualquier campo son vagas, muy reducidas y hasta superficiales a diferencia de las de un especialista que son mas discriminadas y definidas. Sin embargo hay factores que distorsionan la percepción como pueden ser: las emociones, el sentido de los valores, las motivaciones, las actitudes, los prejuicios, la condición física y los mismos intereses del observador induciéndolo a ver solo lo que desea ver. De ahí que se haga necesaria la presencia del docente para educar la

[50] Op. Cit. GARDNER, Pag 179.

percepción visual del estudiante mediante la observación del entorno, el manejo de imágenes y mensajes, la asimilación de símbolos y signos, la creación de hábitos de observación visual, retención e imaginación creadora, comprensión de conceptos de tercera dimensión, conocimientos de concepto de línea y superficie, interpretación personal y control sobre su espacio individual y proyectivo, desarrollo de imaginación narrativa y la percepción crítica del mensaje visual, donde el alumno aprende a distinguir sus nociones desde lo visual, lo plástico, lo imaginativo, llevándola a la producción gráfica. Ya que: "*los conceptos de solución local y centralización desarrollados por Rudolf Amheim y Jean Piaget, respectivamente, ayudan a la tendencia del niño a no centrarse en el modo en que una forma influirá o será influida por otras formas en su trabajo".*[51]

Por tal razón se deben tener en cuenta elementos como el espacio, desde el cual se configuran las representaciones formales por medio de un lenguaje visual, como alfabeto visual (punto, línea ; superficie y volumen).

Por tanto el docente como responsable directo de la formación de los educandos, para mejorar la percepción y observación puede acudir a ampliar los conocimientos sobre el tema que se relaciona con el fenómeno observado, planifica las observaciones teniendo en cuenta el lugar, la fecha, el tiempo de duración, como y porque se observa (aspectos que también deben tener en cuenta los estudiantes); dar pauta sobre la manera de registrar la observación, es decir, enseñarles a utilizar instrumentos y procedimientos para la toma de notas sobre el fenómeno o situación presentados; ante esto puedo hacer referencia a Marc Belth, quien acerca de la labor docente plantea: "*saber como usar los modelos de pensamiento, a fin de ponerlos a disposición de quienes aprenden, como un deposito siempre creciente de instrumentos de los cuales pueda servirse".*[52] Además de la atención las sensaciones y la percepción es importante realizar una reflexión detenida donde se formulan hipótesis o posibles explicaciones acerca de lo que se esta apreciando y establecer si existe la necesidad de volver a observar el fenómeno para confirmar, complementar o cambiar la información.

---

[51] RIVERA, Bernal, Leonardo Mauricio. Didáctica y Educación Artística. Universidad de la Sabana. Santafé de Bogotá D.C. pag 128.

[52] BELTH, Marc. La educación como disciplina científica. Ed. El ateneo. Buenos Aires, 1971, Pág. 41.

Teniendo ya un proceso de observación y asociación el niño y niña por iniciativa propia expresa de distintas maneras sus opiniones, sentimientos y conocimientos de la realidad, confirmando estos acontecimientos con sus propias experiencias adquiridas e inquietudes, ya que como afirma Rivera*: "a medida que los niños tienen habilidad perceptiva y grafica, aumenta su capacidad de pensar en términos de relaciones entre cualidades".*[53] El pensamiento visual requiere de la percepción recibida a través de los sentidos ante los estímulos mas impactantes de situaciones vividas por el niño.

Debido a la ausencia de dominio del espacio y el tiempo se puede presentar problemas tales como: la dislexia que esta asociada a deficiencias de la memoria a corto plazo y las personas que la padecen suelen tener problemas de coordinación y organización.

Las investigaciones sobre las causas de la dislexia han establecido que la estructura celular del cerebro de una persona disléxico es diferente. También existe un elemento hereditario, pues, tiende a ocurrir en algunas familias; según los últimos estudios es posible la incidencia de un componente genético, alteraciones en la orientación espacio- tiempo, alteraciones visuales o de ritmo son frecuentes en el origen de esta dificultad. Al parecer, a los niños afecta en un porcentaje mayor que a las niñas, la dislexia es normalmente identificada en la escuela primaria, momento en que las habilidades de la lectura y escritura deben ser desarrolladas.
Sin embargo se ha dejado pasar la importancia que tiene la educación artística, pues es considerada como una alternativa para establecer el estudio de la exploración y la representación del espacio ya que es una actividad que permite al alumno expresar sus sentimientos, lo que les afecta, lo que aprenden, lo que intuyen y porque no, lo que son; fortaleciendo así su mismo desarrollo.

El arte en la escuela orienta los valores expresivos del lenguaje intelectual, psicológico y cultural que permiten la integración de su entorno social y natural, teniendo conocimiento, su cuerpo físico y sus espacios internos, cercanos y lejanos.

[53] Op. Cit. RIVERA, PAG 122- 123.

Las relaciones sociales infantiles suponen interacción y coordinación de los intereses mutuos, en las que el niño adquiere pautas de comportamiento social a través de los juegos, especialmente dentro de lo que se conoce como su grupo de pares (niños de la misma edad 4 y 7 aproximadamente el mismo estatus social, con los que comparte tiempo, espacio físico y actividades comunes): De esta manera pasan, desde los años previos a su escolarización hasta su adolescencia, por sistemas sociales progresivamente mas sofisticados que influirán en sus valores y en su comportamiento futuro.

Es así como el profesor de arte tiene la capacidad de realizar un rol fundamental que incluye trabajos convenientes en la fertilización de actitudes estéticas que orienten al niño ante el mundo; para lo cual es necesario conocerlo, pues es un ser humano que surge y enriquece sus actitudes a través de los años.

4 MARCO LEGAL

4.1 CONSTITUCION POLITICA DE COLOMBIA

Art.1 Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de Republica unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democráticas, participativa y pluralista, fundada en respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

Art. 26 Toda persona es libre de escoger profesión u oficio. La ley podrá exigir títulos de idoneidad. Las autoridades competentes inspeccionaran y vigilaran el ejercicio de las profesiones. Las ocupaciones, artes y oficios, salvo aquellas que impliquen un riesgo social.

Las profesiones legalmente reconocidas pueden organizarse en colegios. La escritura interna y el funcionamiento de estos deberán ser democráticos. La ley podrá asignarles funciones publicas y establecer los debidos controles.

Art. 27. El Estado garantizara las libertades de enseñanza, de aprendizaje, investigación y cátedra.

Art. 44. La integridad física, su nombre y nacionalidad, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Gozaran de los demás derechos consagrados en la constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.
La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral.

Art. 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio publico que tiene una función social; con ella se buscan un acceso al conocimiento, que será obligatoria entre los 5 y los 15 de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física del educando.

Art.68. El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. La comunidad educativa participara en la dirección de las instituciones de educación.

La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente. La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones del Estado.

Art. 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado promoverá la investigación , la ciencia, el desarrollo y la difusión de valores culturales de la Nación.

Art. 71. La búsqueda del comportamiento y la expresión artística son libres.[54]

4.2 LEY GENERAL DE EDUCACION

En los antecedentes históricos se puede percibir como el concepto de Educación Preescolar se fue transformando a través de los años en la medida que esta modalidad se convierte, mas que en una simple alternativa pedagógica, en una respuesta a los múltiples problemas sociales, nutricionales, educativos, culturales y económicos de la población infantil y sus

grupos familiares. Aunque no existe un consenso entre las instituciones oficiales y privadas sobre la verdadera naturaleza y funciones de la educación preescolar, el hecho que por primera vez a esta modalidad se le dedique una sección completa en la Ley General de Educación y se le convierta en un nivel obligatorio de la educación formal, no esta demostrado que existe un cambio en la forma de percibir y de entender un nivel educativo que tradicionalmente ocupo un lugar secundario en el sistema educativo colombiano.

Según la Ley 115 de 1994, el nivel preescolar hace parte de la Educación formal, la cual es definida como:

"aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducen a grados y títulos." [55]

Al igual que la educación básica y media, esta tendrá la categoría de enseñanza obligatoria. En el articulo 15 de esta ley, señala que :
"la educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencia de socialización pedagógica y recreativa".[56]
Algunos creen que la definición anterior es ambigua y demasiado general, la cual no logra sintetizar y caracterizar lo que es el proceso y la etapa preescolar, que independientemente de la relación y continuidad que debe tener con los otros niveles educativos y de la edad de los destinatarios, tiene características propias. Acéptese o no, el prefijo (pre) nos recuerda que es un nivel anterior a la escuela, que posee resonancia escolares, pero que a su vez no puede confundirse con esta. Según un documento de la UNESCO:

---

[54] CONSTITUCION POLITICA DE COLOMBIA. Distribuidora Víctor Hugo, Santa fe de Bogotá, D.C. 1991.
[55] REPUBLICA DE COLOMBIA, LEY 115 GENRAL DE EDUCACION, editorial case, 1994, capitulo art. 10.
[56] IBID, pag 9 art. 15.

"La educación de la primera infancia o educación preescolar, se propone colmar las lagunas impuestas arbitrariamente en la educación del niño pequeño durante la transición de la familia a un centro de educación preescolar y mas tarde durante el pasaje a la escuela"[57]

La ley 115 señala diez objetivos específicos para la Educación Preescolar:

- El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía.
- El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas.
- El desarrollo de la creatividad, de las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su aprendizaje.
- La ubicación espacio - temporal y el ejercicio de la memoria.
- El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación, y para establecer relaciones de reciprocidad y participación de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia.
- La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos.
- El estimulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social.
- El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento.

[57] CORREO DE LA UNESCO, Mayo 1978. ¿debe revisarse el sistema preescolar?. Liliane Lureat. Paris 1978, pag 68

- La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio, y
- La formación de hábitos de alimentación, higiene, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

En el articulo 17 de la Ley 115 se señala que:
"El nivel preescolar comprende como mínimo un (1) grado obligatorio en los establecimientos estatales para niños menores de seis años de edad. En los municipios donde la cobertura del nivel de educación preescolar no sea total, se generalizara el grado de preescolar en todas las instituciones educativas estatales que tengan primer grado de básica, en un plano de cinco años de los grados existentes en las instituciones educativas que ofrezcan mas de un grado de preescolar."[58]

La ausencia casi total de un servicio educativo a nivel preescolar en las escuelas oficiales, llevo al MEN a generalizar el grado cero en todos los establecimientos estatales, cuya duración inicial será de un año. De ello se deduce que a comienzos de 1.999, todas las escuelas publicas del país deberán contar con un nivel de grado cero.

De acuerdo con la ley 115, la ampliación de la atención preescolar será gradual, o sea para que sus tres grados se generalicen en las instituciones estatales, se requiere que haya un cubrimiento del 80% del grado obligatorio de la educación preescolar. De ello se infiere, que durante varios años y un numero apreciable de niños solo tendrán acceso a un año obligatorio del nivel preescolar.

Aunque el Decreto 1860 de 1994 reconoce la existencia de 3 grados para la educación preescolar, "los dos primeros constituyen una etapa previa a la escolarización obligatoria y el tercero es el grado obligatorio."[59]

---

[58] OP,CIT- Ley 115, pag 10 y 11.

[59] DECRETO 1860. Reglamentación Pedagógica y Organizativa. Agosto 3 de 1994, art 6.

En el párrafo del articulo 6 de este decreto, se busca enmendar los vacíos de la ley 115 y afirma que: La atención educativa al menor de seis años que presentan las familias, la comunidad, las instituciones oficiales y privadas, incluidas el instituto Colombiano de Bienestar Familiar, será especialmente apoyada por la Nación y las entidades territoriales.

4.3 TIPO BASICO DE ORIENTACION AL MENOR DE PREESCOLAR

Los grados de la educación preescolar no tiene la rigidez y precisión que poseen en la escuela, debido particularmente a que los niveles de rendimiento no son muy claros en el campo preescolar, y donde el desarrollo del niño es irregular e inestable, ya que muchas nociones, destrezas y habilidades aun están en proceso de construcción. De ahí la dificultad para realizar clasificaciones que en la practica son relativas y flexibles. Varían mucho los contenidos y las actividades que realizan los establecimientos preescolares en los niveles de prekinder, kinder y transición, pero a pesar de ello existen algunas tendencias que son determinadas por los comportamientos dominantes en las diversas edades cronológicas de los niños.

Para el articulo 138 de la Ley 115 de 1994, se entiende por establecimiento educativo o institución educativa, toda institución de carácter estatal, privada o de economía solidaria organizada con el fin de prestar el servicio publico en los términos fijados por esta ley.

Una de las exigencias principales para solicitar y aprobar la Licencia de funcionamiento de los establecimientos preescolares, es la presentación del P.E.I. Proyecto Educativo Institucional, requisito establecido en la Ley 115 de 1994. Según el Articulo 73 de esta ley. Con la creación de los PEI, se desea que el concepto planeación institucional tenga un sentido real en las instituciones educativas, y que las sirva como punto de apoyo para prever anticipadamente los pasos que se requiere dar, como hacerlo, con que recursos, con quien realizarlos y en que contexto.

TERCERA PARTE

5 PROPUESTA

5.1 IDENTIFICACIÓN

Al haber detectado la insuficiencia en el desenvolvimiento espacio- temporal en los niños y niñas de cuatro a siete años del Colegio Guillermo Quevedo, la autora al ejecutar y hacer el seguimiento metodológico y didáctico que permita acrecentar las capacidades que poseen los niños y niñas en sus primeros intentos de representación. Estos procesos graduales de crecimiento que informan del estadio del desarrollo. Etapas que surgen espontáneamente y que no deben adelantarse, ni saltearse.

Por lo tanto, el educador artístico es el encargado de acercar al niño recursos que contribuyan a un mayor control visomotor y a coordinar con precisión su gesto grafico; así como un desarrollo integral.

Se ha optado plantear unos talleres, previamente elaborados, con el fin de detectar y diagnosticar las posibles hipótesis del problema espacial y temporal dentro de informes que se desarrollan por cada una de las actividades. Los talleres pretenden ser un instrumento de trabajo al servicio de los educandos, y educadores, y en general a todas las personas interesadas en el tema de la espacio- temporalidad en edades de cuatro a siete años.
Sin embargo, encuentros como estos se caracterizan por ser movimientos de formación permanente que ayudan no únicamente a determinar las representaciones graficas de los niños y niñas, sino que involucran de antemano experimentar elementos reales del diario vivir que de alguna manera entran dentro del aprendizaje del niño y niña de preescolar y primero de primaria y así sucesivamente, en su variedad de materiales como temas a conocimiento y de adquisición de valores.

5.2 JUSTIFICACIÓN

Teniendo en cuenta la pedagogía actual, se hace necesario el uso de métodos activos y constructivos, que favorezcan la participación, la manifestación de lo vivido, el ambiente de confianza, la recreación, la evaluación permanente, una mayor relación interpersonal, los compromisos concretos y el seguimiento del programa.
Los temas presentados dentro de cada uno de los talleres pueden ser realizados en el orden propuesto o de acuerdo con las necesidades e intereses de quien los aplique. Las dinámicas pueden variar al igual que los materiales utilizados, según se vaya dando el caso.

Los talleres responde a un intento por mejorar las posibles fallas que se presentan en el aula de clase, en especial en las áreas donde requiere una mayor capacidad de relación y habilidad espacial y temporal, hablase ya sea de matemáticas, ciencias sociales o naturales y lectoescritura en preescolar que dan pautas para su vida diaria, crecimiento personal y colectiva.

5.3 OBJETIVOS

5.3.1 Objetivos generales

- Determinar por medio de talleres el desarrollo espacio- temporal que tiene los niños y niñas en edades comprendidas entre los cuatro a siete años distribuidos en los grados de preescolar y primero de primaria del Colegio Guillermo Quevedo del barrio San Rafael en el municipio de Zipaquirá.
- Motivar el que sea individual el desarrollo para que el grupo de niños mejore de una formación rica en comportamiento y sentimiento ofreciéndoles una relación afectiva, cordial y de confianza mutua.

5.3.2 Objetivos específicos

- Aplicar los talleres con los temas dados que den pie a resultados favorables a otras áreas de aprendizaje.
- Descubrir posibles cambios que se den con respecto a la espacio- temporalidad, registrándolos adecuadamente.
- Comunicar los resultados de cada una de las aplicaciones de los talleres.
- Entablar una continua comunicación con el profesorado de los grados de preescolar y primero de primaria, para llevar un seguimiento de aplicación a cada uno de los logros o desaciertos que se van generando en el transcurso de la aplicación de los talleres.

5.4 LOGROS

- Distinguir diferentes divisiones del espacio, ordenándolas por su magnitud (localidad, municipio, departamento).
- Relacionar su corporalidad con el medio ambiente, con aquello que les rodea, con los objetos de su realidad, aceptando aquello de que son poseedores y de las diferencias en los modos de pensar, actuar y ser que les hacen únicos.
- Establecer relaciones espacio- temporales en esquemas, que genere un cierto conocimiento y agilidad entre cuerpo, mente y alma del niño.

5.4.1 Indicadores de logro

- Realiza con facilidad ejercicios con balones, como lanzar con una mano y recibir con la otra, dos pelotas a la vez.
- Reconoce su cuerpo y las funciones de sus diferentes partes.
- Relaciona directamente las proporciones entre cercanía de dos lugares y sus mutuas influencias.
- Asocia la distancia temporal de un acontecimiento con el presente, con su mayor o menor influencia en ese presente.
- Afirma, simboliza y comparte respetuosamente intuiciones, sentimientos, fantasías y nociones en el juego y en sus expresiones artísticas.

- Ubica diferentes objetos relacionándolos entre si y consigo mismo.
- Distingue nociones como adelante- atrás, arriba- abajo, encima-debajo, derecha-izquierda, mayor que- menor que, mas que – menos que.
- Hace de otros materiales un mecanismo diferente para expresar mediante el lenguaje artístico todo aquello que en su momento quiere manifestar.

5.4.2 PROCEDIMIENTO

Esta propuesta fue diseñada en forma de talleres que aportan elementos metodológicos a la labor educativa.

La espacio- temporalidad se erige en estos momentos como uno de los grandes desafíos de la educación en todos sus niveles, pues de este depende que el hombre trascienda humanamente ya sea de manera artística, científica, personal y social entre otros.

Esta propuesta pedagógica presenta su ejecución en el aula de clase, razón por la cual los docentes se ven obligados a delegar esta tarea en sus colegas de educación artística.

Uno de los elementos principales para el trabajo en educación artística consiste en ofrecerle a los niños y a las niñas espacios donde puedan expresarse y a la vez afianzar sus conocimientos, lo mismo que ponerse en el lugar de los demás para aprender así a convivir con diversas posturas y maneras de ver el mundo y contextualizar los posibles problemas que se presentan y de dar las soluciones.

La educación artística es, entonces, el espacio ideal para desarrollar estas características, ya que crea el vinculo racional y afectivo que mueve a la opción y a la acción.

De ahí que la participación de los educandos y educadores, sea clave en este proceso, pues esta en las manos de los docentes la elección de formular acciones que motiven a los niños y niñas a aprender y hacer los trabajos.

En esas acciones que se presentan en los talleres ellos deben evocar con toda libertad lo que se les presenta con el fin de plantear, crear y reflexionar sobre las condiciones del entorno y ante todo de la realidad individual. Así, se les hace tomar conciencia, confrontando sus pensamientos y valores con los dibujos y razonamientos por ellos elaborados.

El éxito delos talleres depende en gran medida del orden y seguimiento que se haga:

- El trabajo pedagógico con niños y niñas supone tener en cuenta su edad y la etapa de desarrollo en que se encuentran.
- En los primeros años de escolaridad enfatizar la diferencia que hay entre ellos.
- La relación espacial que establecen los niños y las niñas a través del juego, y de las actividades previstas son fuente del desarrollo en esta etapa, pues es en ellos donde descubren la importancia de las normas, y donde vivencian relaciones de reciprocidad.
- El niño y la niña en periodo nocional toma el arte como un reconocimiento del espacio, de representar sus seres queridos, de cosas que se ven y se tocan.
- Los dibujos de un niño en el primer nivel de la representación señalan un concepto de espacio muy diferente del que tiene un adulto. A primera vista, los objetos en el espacio tienden a estar en un orden un tanto caprichoso y deliberado.

5.4.3 Sugerencias

- El docente debe permitirle a los niños y niñas expresar con toda libertad sus sentimientos, opiniones y deseos, pero así mismo debe también ser un excelente observador para destacar aquellos argumentos que puedan invitarlos a crecer y profundizar.

- El educador es formador y como tal debe transmitir valores a través de sus virtudes, es una fuente invaluable para el crecimiento de una dimensión central en la identidad.

5.4.4 ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA

La propuesta esta desarrollada en forma de talleres trabajados en tres momentos.

Primer momento. (un antes).
Se presenta a los educandos una serie de esquemas relacionados con el espacio y el tiempo, para detectar qué nivel de concepción tiene de ello. El alumno y alumna lo apreciará para luego aplicarlo de acuerdo con los momentos y espacios acordados previamente en el grupo.

Segundo momento(un durante).
Después de haber determinado las posibles deficiencias que tienen los niños y niñas con respecto a espacios y tiempo se toman en cuenta los siguientes aspectos:

- El educador y los educandos debatirán colectivamente aquellos problemas que se presentan con el fin de diseñar, formular, reunir, construir, organizar, preparar y reflexionar sobre las condiciones del entorno y de la realidad individual en que se desenvuelven.
- La presente propuesta es flexible y permite adaptar la situación de evaluación, así que la continua comunicación ya sea verbal o escrita, permite una continua retroalimentación e intercambio de pensamiento.

Tercer momento. (después).
Es una fase practica en donde se proponen las siguientes actividades:

- Discusión con docentes, los participantes dan su aporte personal en forma creativa y critica, adquiriendo sus propias experiencias, superando así la posición tradicional de meros receptores pasivos.

- La elaboración de los talleres de acuerdo al problema de espacio y tiempo, son ajustados con la integración de otras áreas de aprendizaje (relaciones espaciales, matemáticas, ciencias sociales y naturales, entre otras....).
- Expresión pictórica, manifestación libre de temas y resultado de lo aprendido con respecto a la espacio- temporalidad.
- Así como se concibió el plasmar cada pintura y dibujo en cada papel, lo mismo ha de ocurrir al imprimir en cada niño un código de valores, proyectándolo a la familia, escuela, la comunidad, la iglesia, Estado.

TABLA CRONOGRAMA

FECHA	**OBJETIVO**	**META**	**RESPONSABLE**
AGOSTO 1 al 20 / 2002	Planeación de talleres		Autora del proyecto
21 – 31		Búsqueda de institución para aplicar talleres y correspondientes técnicas de investigación.	Autora proyecto y secretario de educación
SEPTIEMBRE 2 al 18	Reconocimiento del plantel	Charla con coordinadores. Propuesta metodológica.	Autora proyecto y coordinadora.
19 al 30	Acercamiento con los docentes de preescolar y primero de primaria.	Exposición teórica sobre la espacio temporalidad. Modelos	Autora y profesorado.

		pedagógicos. Posibles hipótesis del problema.	
OCTUBRE 1 Y 2	Conocimiento y acercamiento con los alumnos	Aplicación de técnicas de Observación	Autora y alumnos de 4 a 7 años.
3,4,5	Taller No. 1 Actividad sugerida. Ejercicios de inicio.	Reafirmar los conceptos de línea, punto. Estimular el desarrollo de la coordinación motriz gruesa y fina.	Autora proyecto
8,9,10	Taller No. 2 Actividad sugerida. Relaciones espaciales.	Incrementar el nivel de información gracias a la adquisición de conceptos que hacen referencia a la ubicación.	Autora proyecto
11,12,15	Taller No. 3 Actividad sugerida. Reconozco mis cambios físicos al crecer y mi ubicación dentro de la familia.	Estimular el desarrollo sacio-afectivo por medio del juego. Contribuir al desarrollo psicomotor con la realización de los	Autora proyecto

		ejercicios físicos.	
17,18,19	Taller No. 4 Actividad sugerida. Descubro e interpreto problemas.	Ejercitar la Habilidad para seguir instrucciones. Incrementar el nivel de información gracias a ala descripción y presentación de lugares de esparcimiento y recreación.	
22,23,24	Taller No. 5 Actividad sugerida. Secuencias lógicas de hechos cotidianos.	Contribuir al desarrollo de las estructuras intelectuales gracias a la adquisición del concepto de simultaneidad.	Autora proyecto
25,26. 29,30 y 31.	Técnicas de investigación para comprobar el problema.	Encuesta a padres. Entrevista a los docentes del plantel.	Autora proyecto
NOVIEMBRE	Análisis de resultados. Tabulación.	Afirmación, procedimiento, y evaluación.	Autora proyecto

DICIEMBRE	Almacenar información en la computadora.	Marco Teórico Marco Referencial.	Autora proyecto
ENERO	Complementar el proyecto	Adicionar dibujos, gráficas, etc...	Autora proyecto

5.4.5 DESARROLLO DE TALLERES

TALLER No. 1

Tema: Ejercicio de inicio.

Logro: Aplicar la noción de punto, línea y desarrollar la coordinación viso motriz.

Indicador de logro: Fija la atención y coordina la copia del modelo o el adherir a la secuencia de puntos.

Fases de desarrollo:

1. Finalidad: Movimiento Espontáneo: Controlar el movimiento manual en un grafico determinado, dirigir los desplazamientos a lo largo y ancho de la hoja.
2. Actividad Sugerida: Realizar movimientos con las manos de un lado a otro. De forma sorpresiva, presentarle objetos atractivos al niño y que los tome con la mano que él disponga en una acción rápida.

   Jugar a lanzar rollos de lana y atraparla haciendo una telaraña, después buscar la solución para luego enrollarla.
3. Lúdica: Tomar una hoja en blanco y coger con una tapa y moverla por

   todo el papel , cantando lo siguiente: Esta mi mano, esta otra vez; este es mi pie que esta al revés. Este mi pie, este otro es; esta es mi mano que esta al revés. Sube y baja la navaja, sube y baja el compás. ¿Dónde pongo este punto que ya voy a terminar?

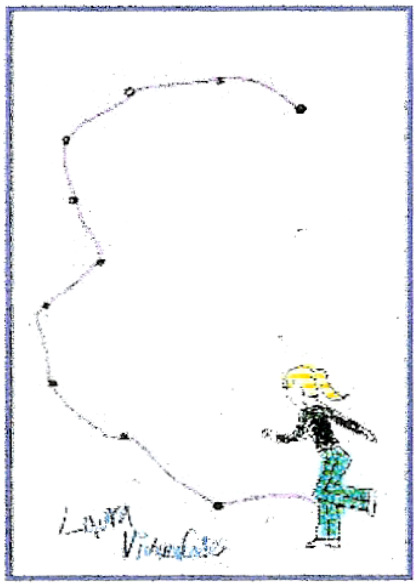
Tipo de actividad: Ejercicios de coordinación visual y corporal.

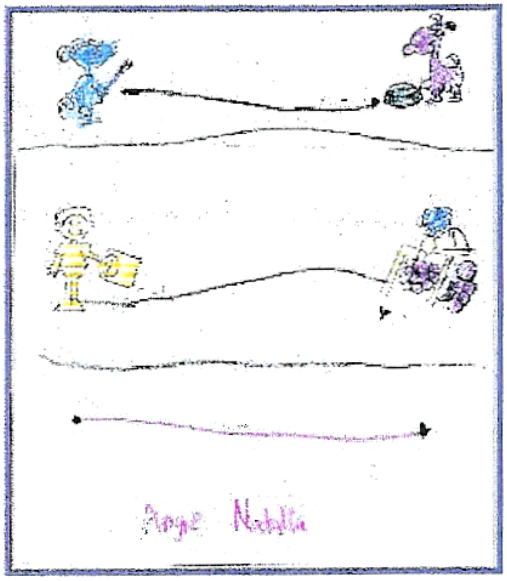
Experiencia: Se pide a los educandos que caminen de un sitio a otro, se les entrega una fotocopia y lápices de color, y luego se les pregunta: ¿qué movimientos están haciendo los dibujos de la fotocopia?, con los colores delineen la sucesión de puntos.

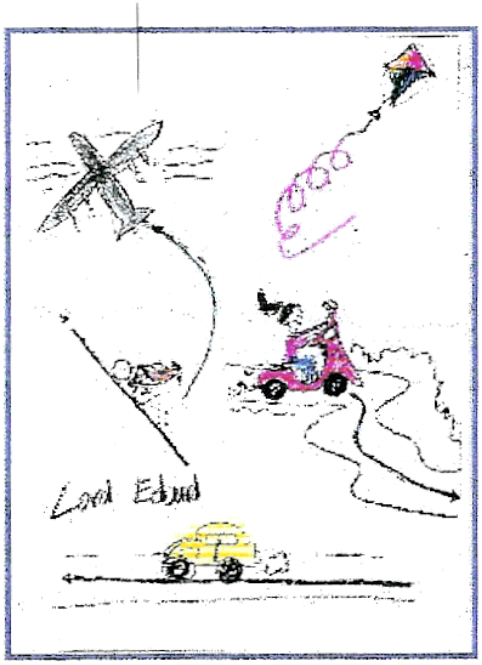
Recursos: fotocopias, colores, lanas tapas de gaseosa, conos y algunas señales de tránsito.

Evaluación: al terminar el taller se determinó que un 20% de los niños tienen clara la noción de punto y línea, desplazando en el espacio de la hoja varias formas de movimiento, siempre llevando el trazo dentro de parámetros normales. Un 10% tienen el trazo y manejo de espacio un tanto temeroso, y un 70% presentan deficiencia en la coordinación al adherir un punto al otro.

TRABAJOS REALIZADOS POR LOS NIÑOS







TALLER No. 2

Tema: Relaciones Espaciales.

Logro: Hallar los posibles dominios y cuantía a las figuras con diferentes desplazamientos.

Indicador de logro: Reconoce las figuras, las clasifica e interpreta para luego ubicarlas en el espacio aplicando razonamientos lógicos.

Fases de desarrollo:

1. Finalidad: fijar la atención y aplicar la coordinación viso motriz, mantener el equilibrio y seguridad en cada determinación espacial. Intuir, observar y describir la ubicación de objetos y de si mismo.
2. Actividad Sugerida: con los zapatos de cada uno de los alumnos, la maestra dispone a colocar los zapatos a manera de secuencia, los niños observan tal orden, después se les pide que cierren por un momento los ojos, mientras la maestra cambia de posición y lugar algunos de estos, luego se les pidió a los niños hacer secuencias ya sea por color, tamaño, o nuevos modos de representación el anterior ejercicio.
3. Lúdica: con movimientos de derecha- izquierda, arriba- abajo, adelante- atrás, se interpreta la siguiente canción: A la pim a la pom, a la hija del conde Simón. A la lata al latero a la hija del chocolatero.(3 veces).

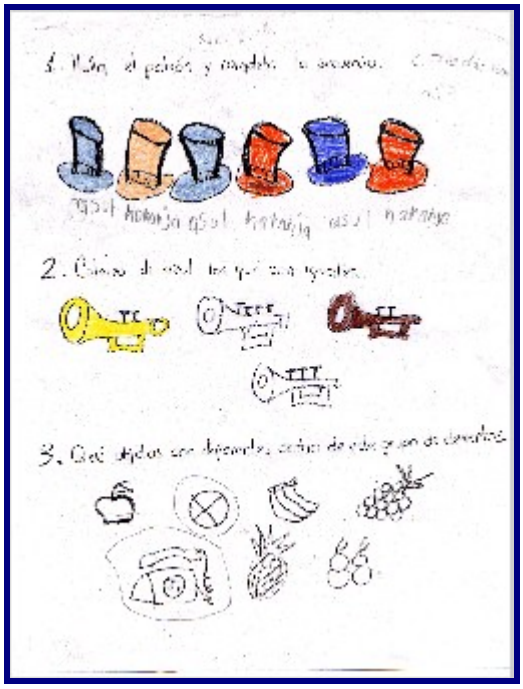
Tipo de actividad: ordenación y secuencia lógico mental.

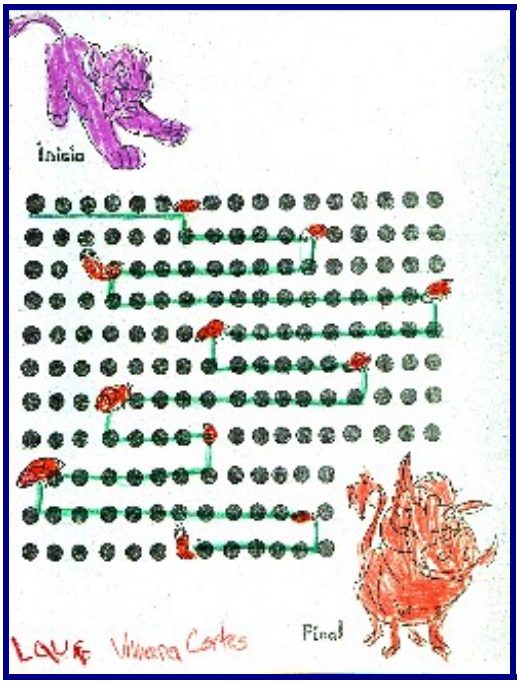
Experiencia: después de hacer las actividades sugeridas, se pasó a asignarle a cada alumno una serie de ejercicios con figuras para ellos conocidas que pudieran comparar y analizar aplicando razonamientos lógicos.

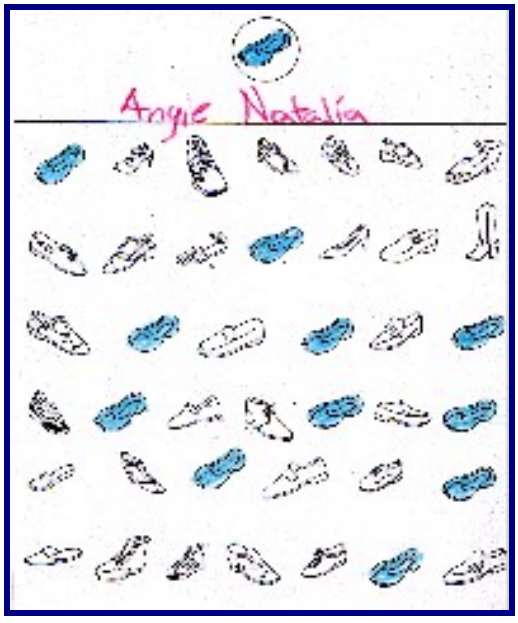
Recursos: fotocopias, colores, juegos didácticos, objetos del salón.

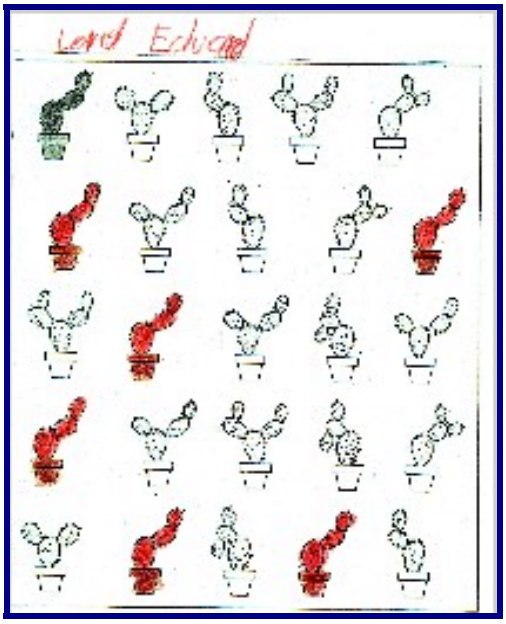
Evaluación: los niños y niñas manifestaron gran interés por la actividad lúdica, pero en el desarrollo del proceso se ve una cierta inseguridad en la ejecución de los ejercicios. A pesar de este incidente el 60% halló los posibles dominios y cuantía a las figuras con diferentes desplazamientos correctamente, el 30% se equivocó en algunas, pero las corrigieron al observar el error, mientras que el 10% presentan aun dificultad en la discriminación de la forma y la dirección

TRABAJOS HECHOS POR LOS NIÑOS



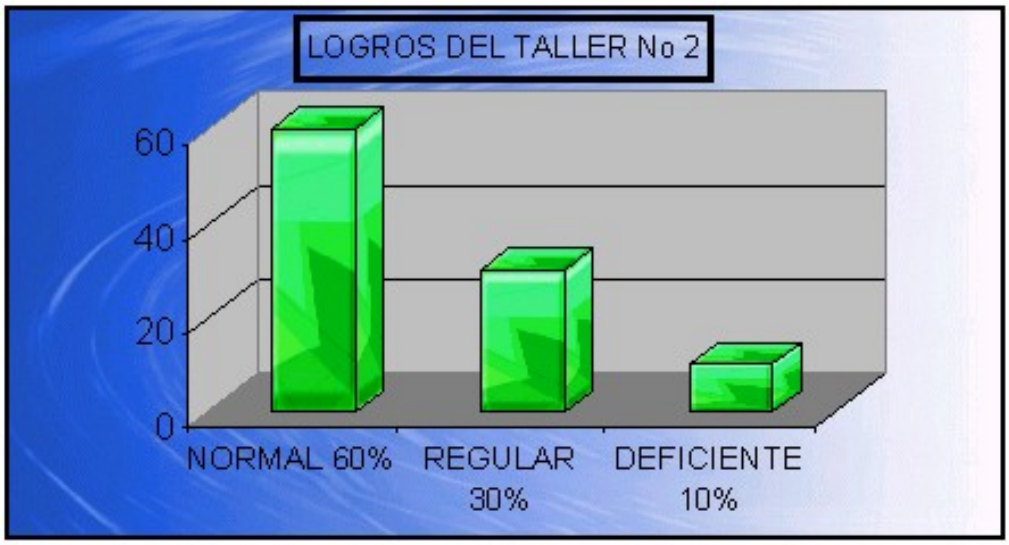






GRAFICAS

EVALUACIÓN DE TALLERES



TALLER NO. 3

Tema: Reconozco mis cambios físicos al crecer y mi ubicación dentro de la familia.

Logro: Desarrolla la destreza viso motriz y de atención para el manejo de proporción, fortalece el equilibrio y seguridad en el trazo.

Indicador de logro: Reconocer los cambios que experimenta al crecer, identifica el parentesco que tiene con cada persona de la familia.

Fases de desarrollo:

1. Finalidad: movimientos e imágenes corporales: coordinar sus movimientos de extremidades superiores e inferiores rítmicamente. Ubicar la posición de cada una de las personas que componen la familia.

2. Actividad sugerida: dibujar las siluetas del cuerpo en papel periódico y luego recortarlas, jugar con las sombras y discernir las partes del cuerpo y rostro frente a un espejo.

3. Lúdica: crear ritmos y cadena humana subir y bajar los brazos, adelantar un pies y luego el otro al mismo tiempo, primero lado izquierdo, luego lado derecho.

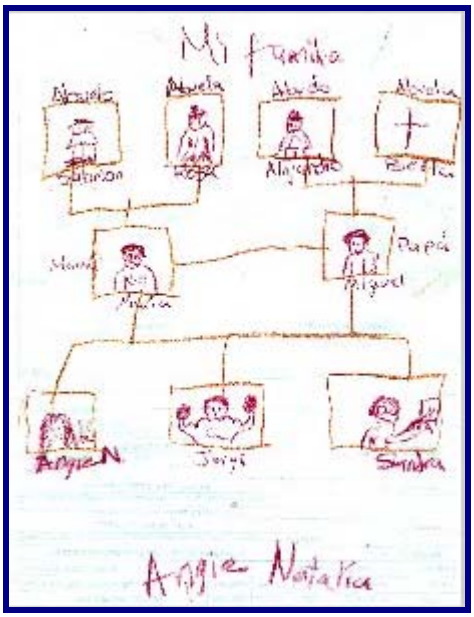
4. Tipo de actividad: completar proporcionalmente el cuerpo, laberinto sencillo del aparato digestivo, estructura de la familia.

5. Experiencia: a posterior se le entregó a cada niño unos ejercicios, en donde el niño completara la proporción en la figura humana, el recorrido de los alimentos por el aparato digestivo y la ubicación que tiene dentro de la familia.

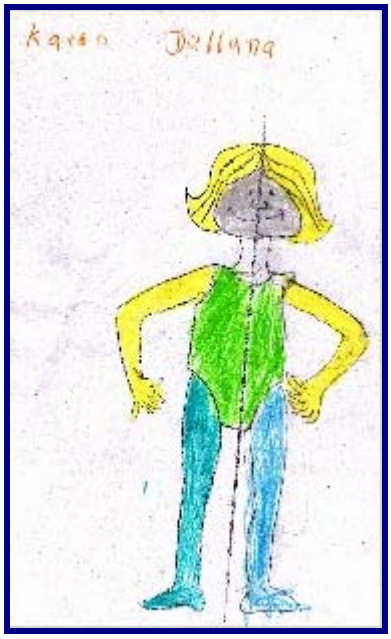
Recursos: fotocopias, colores, juegos didácticos, música, laminas del cuerpo humano, periódicos, marcadores, objetos del salón.

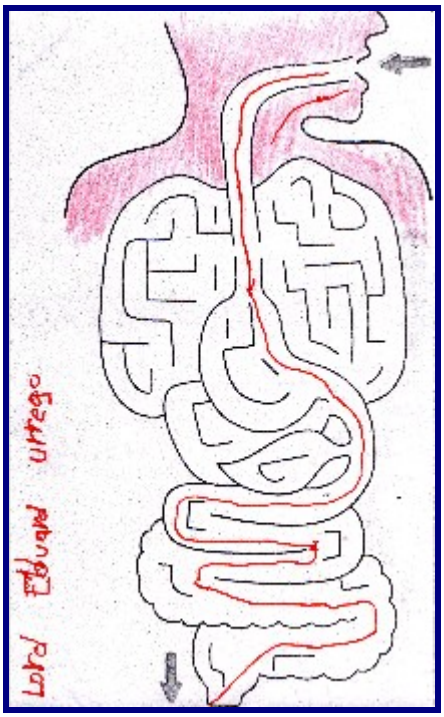
Evaluación: Los niños, como consecuencia a las actividades lúdicas y manuales, mostraron gran iniciativa y atención. Se consolidó que un 50% mejoró en el equilibrio y seguridad en el trazo en la elaboración de la figura, como también de proporcionalidad, y en un 45% todavía generan cierta timidez en el desplazamiento del trazo y un 5% presentan deficiencia en las proporciones y en la distribución de la familia.

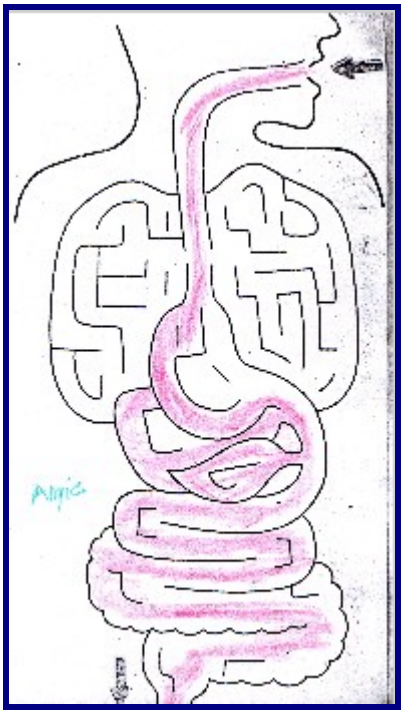
TRABAJOS REALIZADOS POR LOS NIÑOS



doris Gimenez


Karen Jelliffe


Lord Eduard Urrego


Alejo

TALLER NO. 4

Tema: Descubro e interpreto problemas.
Logro: coordinar los movimientos de la mano y la vista mediante la utilización de letras, números y figuras, buscando descifrar contenidos secretos y posibles soluciones operativas a rutas para encontrar el objetivo.

Indicador de logro: observa y canaliza el procedimiento antes de elaborarlo, comunica posibles ideas y manifiesta diferentes posturas al ir descubriendo la solución, encuentra la solución sin desesperarse; pregunta en los inconvenientes para luego analizar y relacionar datos.

Fases de desarrollo:

1. Finalidad: desarrollar la capacidad visual, discriminar y relacionar la cantidad con las letras para que lleguen a proporcionar un significado. Descubrir contenidos ubicados dentro de la actividad y la forma de llegar a la meta.

2. Actividad sugerida: salida pedagógica: “laberinto del parque de la sal”, se desarrollo una actividad que le permitió a los niños desenvolverse dentro de éste, generando en ellos posibles desplazamientos corporales en cuanto a espacio y tiempo.

3. Lúdica: en parejas, pedir que uno de los compañeros haga un laberinto demarcado en la espalda, mientras que el otro dibuja lo que cree que su compañero le esta dibujando.

4. Tipo de actividad: ruta en secuencia de puntos, encontrando una manzana cada vez mas, y código secreto.

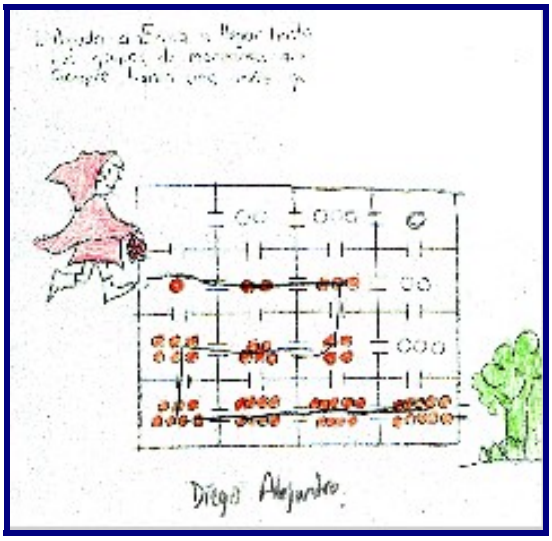
5. Experiencia: para este taller se llevó a cabo el seguimiento a las actividades sugeridas anteriormente descritas. Después se les pidió a los niños trazar el

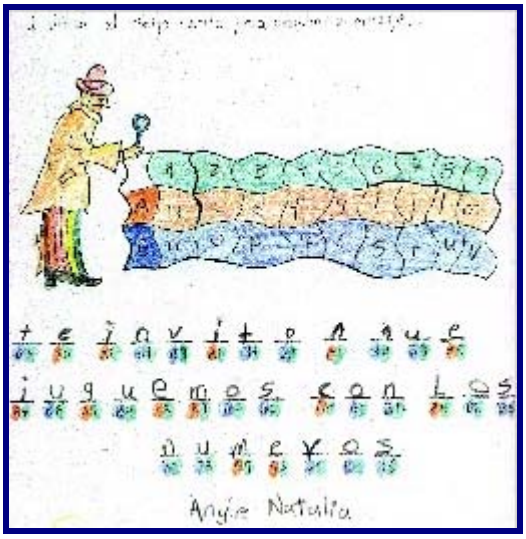
recorrido en la secuencia de puntos, y guiar a los personajes hacia su objetivo, y descubrir la frase secreta.

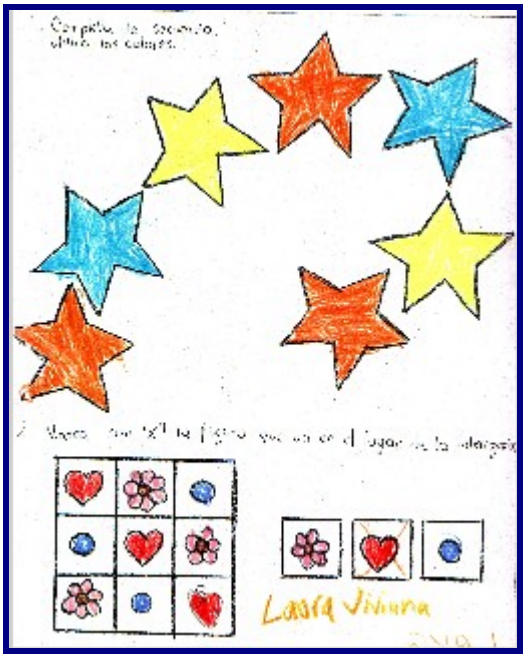
Recursos: fotocopias, colores, juegos didácticos, salida al parque de la sal y juego de observación en el laberinto.

Evaluación: En estas actividades se tuvieron en cuenta las habilidades que el niño tiene para la solución de problemas, en un 5% todavía se presentan dificultades en la observación, en el trazo y seguimiento de caminos, no tanto para el 10% que desarrolló confusiones y retraimiento en los ejercicios y el 85% obtuvo un buen desempeño en las habilidades espacio- temporales cada vez más grande.

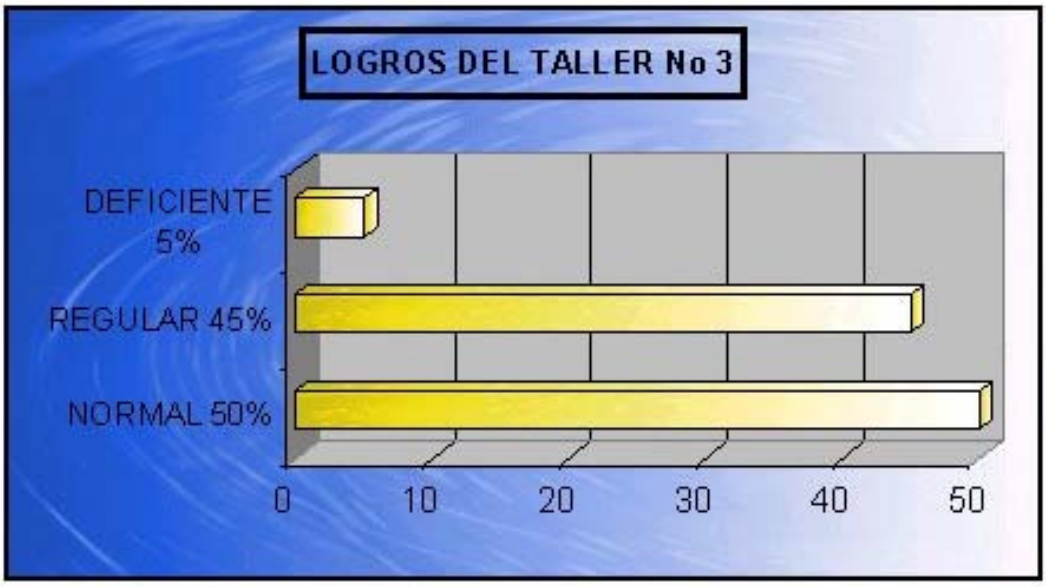
TRABAJOS HECHOS POR LOS NIÑOS

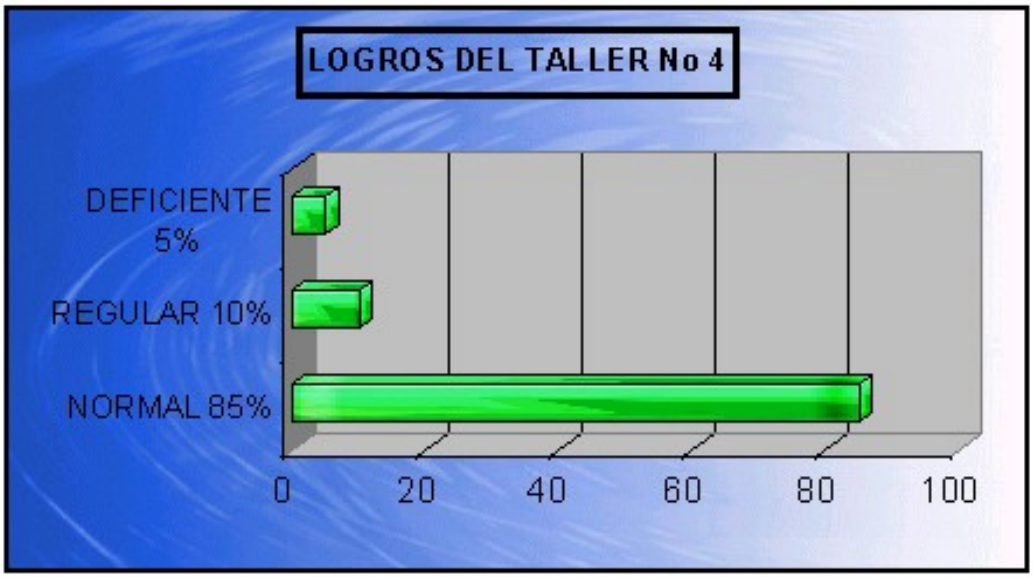






GRAFICA


LOGROS DEL TALLER No 3
DEFICIENTE 5%
REGULAR 45%
NORMAL 50%
0
10
20
30
40
50


LOGROS DEL TALLER No 4
DEFICIENTE 5%
REGULAR 10%
NORMAL 85%
0
20
40
60
80
100

TALLER NO. 5

Tema: secuencias lógicas de hechos cotidianos.

Logro: ordenar consecutivamente escenas de diferentes ambientes, asociando ideas y favoreciendo la composición.

Indicador de logro: reconoce objetos y personajes significativos, clasifica información, interpreta datos o hechos vividos para dar secuencia a una situación.

Fases de desarrollo:

1. Finalidad: ordenación y secuencia lógica por color, y reconocimiento del tiempo ayer y hoy. Desenvolvimiento en comentarios significativos afectivos.

2. Actividad sugerida: se hizo un socio drama, en donde se aplico el instrumento de (juego de roles), se narro una historieta siguiendo la secuencia de tiempo; (como me tratan en casa y en el colegio) dentro de la narración, para dar pauta a la ejecución correcta de dibujar lo escuchado, para dar un mejor avance en la aplicación correcta de los trabajos, se decidió que por medio de la ayuda de preguntas con respecto a la lectura y a la relación que tiene con la vida cotidiana los niños se fueran involucrando dentro de los personajes de la historieta y en su vida real.

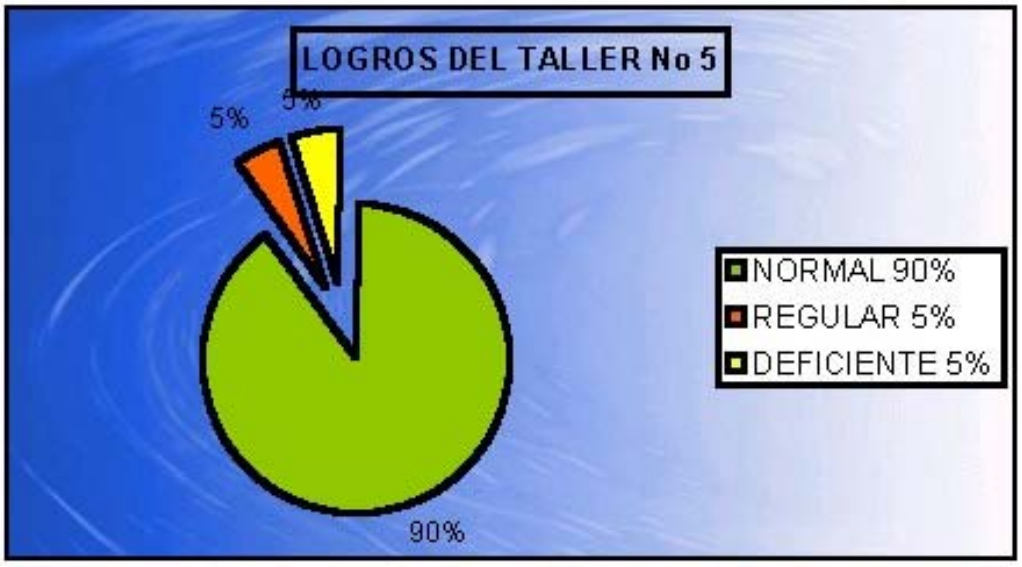
3. Lúdica: juego de roles.

4. Tipo de actividad: secuencia de color de una serpiente, dibujo de ¿cómo me tetan los adultos en la casa y en el colegio?

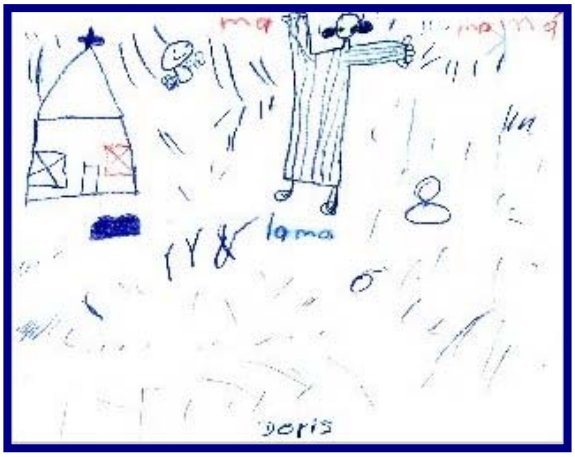
5. Experiencia: se le repartió a los niños una fotocopia de una serpiente para que pintaran el color de la piel con colores consecutivos. Después se les pidió que se pintaran cómo los tratan los padres en la casa y como los trata el profesor.

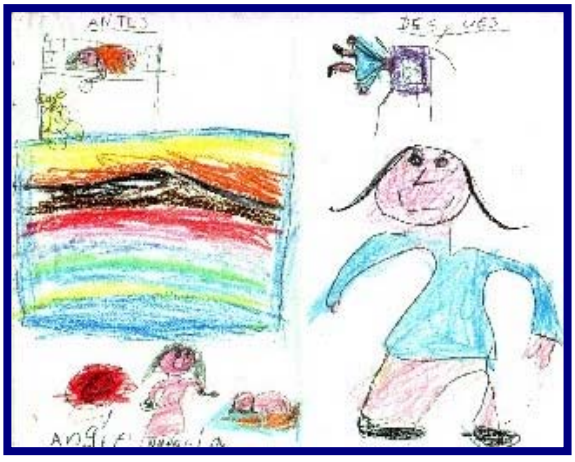
6. Recursos: fotocopias, colores, estenografía y vestuario.

Evaluación: mediante la actividad del socio drama desarrollado los niños estuvieron muy dinámicos y atentos a las instrucciones que se le daban, adquiriendo una mayor confianza y seguridad en el trabajo, lo cual se determinó como los padres están ausentes del hogar, trabajando; y como al niño mayor le corresponde llevar la responsabilidad de los oficios de la casa y el cuidado de sus hermanos. Los niños, a través de los dibujos mostraron en su mayoría a la maestra y a sus madres, dejando entrever la ausencia de la figura paterna. La parroquia y el parque son los sitios mas presentes en sus dibujos, unos pocos dibujaros la casa donde viven. Se hallaron gran cantidad de dibujos, sin los miembros superiores (brazos), figuras sin boca, con expresiones serias. Dando de manifiesto que un 90% hicieron el trabajo satisfactoriamente y con plena libertad en la utilización del espacio en el papel dado, en un 5% se equivocan en algunas secuencias y en el desarrollo proporcional del cuerpo humano y un 5% son aun tímidos al ocupar el espacio en el papel y el de dibujar un poco mas grande los dibujos.

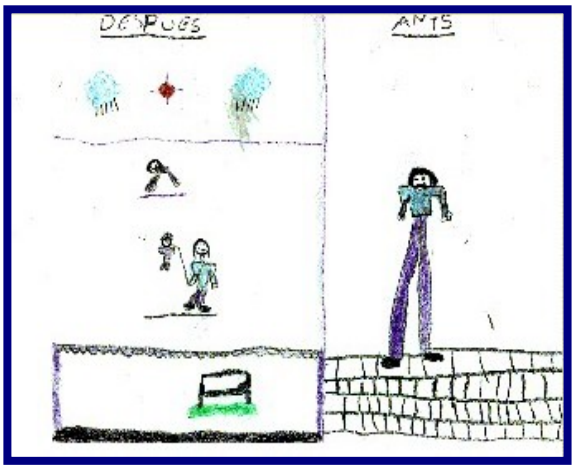


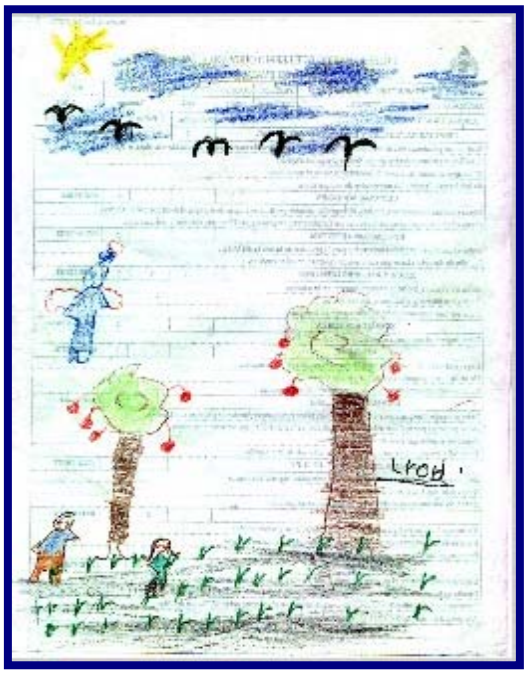
TRABAJOS FINALES HECHOS POR LOS NIÑOS

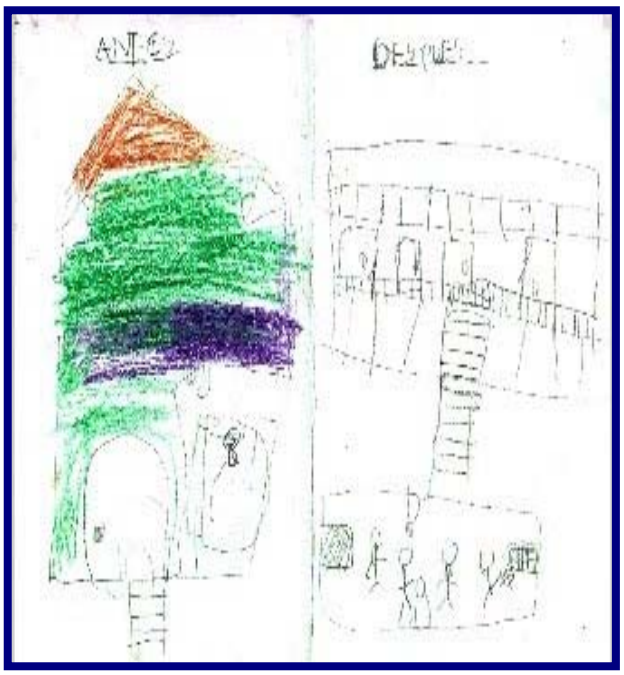




TRABAJOS ESPONTÁNEOS Y LIBRES







5.5 APROXIMACIÓN A DOCENTES

Para Poder acceder al plantel educativo fue definitivamente difícil, por mi juventud e inexperiencia los docentes me veían como una persona irresponsable y poco apta para el manejo de un grupo de niños, cosa que con la intervención de uno de los funcionaros de la Secretaria de Educación del municipio y del conocimiento que tenia de mi, pude hacer posible el acercamiento con los educadores y así poder llevar cabo dicho proyecto El acercamiento constó de tres fases:

La primera fase se limitó a una actividad de adaptación para lograr una mayor aproximación con el profesorado y un conocimiento claro de la institución.

En una segunda fase se convocó a una reunión donde con una charla sobre la espacio-temporalidad en la educación artística y el aprendizaje y la importancia de éstas en la percepción visual dentro el entorno del educando y sobre los elementos del lenguaje visual, como también el objeto de conocer las diversas opiniones que los educadores tenían de estos temas, y de los cuales asistieron 10.

La metodología empleada fue en teorías relacionadas al espacio y el tiempo, modelos pedagógicos. Como también la socialización en grupos de trabajo en el que constaba de una exposición en plenaria, análisis y conclusión, en estas reuniones salieron a flote los posibles criterios de observación que dieron como resultado de los diferentes ejercicios del entorno, qué el profesorado creía importante en su quehacer educativo, así que después se determinó formar unas mesas de trabajo en estos dos grados (preescolar y primero de primaria), en éstas fueron expuestas la presentación de un diagnostico del problema ya definido; se realizó una auto evaluación sobre la metodología de enseñanza que estaban aplicando en ese momento, y la realización de una entrevista no estructurada a cada uno de los docentes a posteriori del problema detectado, con la necesidad de acomodar el currículo. En las reuniones hubo asistencia tanto de los educadores como de los coordinadores y rectora.

Mientras en la tercera convocatoria se hizo la práctica a los educandos con una pequeña evaluación a priori en cuanto al lenguaje visual, donde se trabajó sobre el espacio con

ejercicios tales como el punto, la línea, la superficie, el volumen, la textura y el color. Teniendo en cuenta términos elaborados para la creación y ejemplarización de la medida, proporción, agrupamiento, estructura, movimiento, ritmo, equilibrio, armonía y contraste. Y en cuanto a tiempo en ejercicios como la representación de cuentos, anécdotas, en donde el antes, después, ahora, mañana, ayer que son plasmados en sus dibujos y enfocados en la espacio- temporalidad.

5.6 EVALUACIÓN

En un inicio los niños mostraron timidez al verme por primera vez en el colegio, así que por actividades de ambientación y de juegos con respecto a la espacio temporalidad se dio inicio a los talleres en donde los niños se mostraron entusiastas y activos, también reflejaron sus conocimientos con respecto a los temas a tratar.

Los niños y niñas difieren entre los 4 a 7 años, en esta edad cada niño es producto de su ambiente, así como son tan diferentes los padres y los medios, así también varían los niños. Por tanto no puede, pues, ignorarse el medio del cual proviene el niño. Sin embargo los niños de esta edad tuvieron la oportunidad de explorar todo cuanto esta a su alrededor, desarrollar su capacidad de observación y percepción de formas, enriquecer su creatividad plasmando imágenes reales e imaginarias, como también curiosidad en emprender tareas, especialmente aquellas que implican manipulación de materiales y deseos de expresarse, aunque no en forma lógica. Pues aparentemente, el niño de edad preescolar ha desarrollado su lógica propia, y aunque esté lleno de preguntas de “porqué”, parece que viera el mundo cual es, sin darse cuenta de que también él puede cambiar. Por cuánto los talleres fueron elaborados creando hábitos de observación y retención de imágenes mediante preguntas y objetos; en vista de que el mundo gira alrededor del niño y su experiencia esta limitada a un contacto directo con su ambiente, sin embargo se fueron reforzando conceptos de espacio utilizando términos como: adelante- atrás, encima- abajo, izquierda- derecha, más que – menos que etc...

Pues bien es cierto que los niños han adquirido mayor agilidad en el manejo de la línea, medida de proporción, reconocimiento en cuanto a los cambios físicos que experimentan al crecer, reconocimiento a la diferencia de edad, el uso de códigos secretos por medio de letras y números, la secuencia en figuras y colores, relaciones espaciales en cuanto a movimientos entre laberintos y suma de objetos, como también digerir alimentos y como es su tránsito por el organismo, al igual que el dominio corporal en cuanto a equilibrio y desplazamiento. A través de un maravilloso proceso de aprendizaje y acrecentada capacidad para expresar sus sentimientos e ideas, dejando entre ver aquellas variables vistos a los largo de esta propuesta. Variables asociadas al problema de espacio – temporalidad.

Con base en lo anterior, es importante crear un ambiente con ánimo y optimismo para llevar el desarrollo de la libre expresión de los niños respetando sus diferencias individuales favoreciendo al mismo tiempo los tiempos creativos y habilidades psicomotrices, como también fortaleciendo los valores éticos, sociales y culturales de su entorno.

La diferencia que hallé en el encuentro de los talleres esta en el estimulo. En efecto el proceso de desarrollo es general, cada niño y niña tiene su propio ritmo y alcanza ciertos niveles de calidad en el desarrollo. El respeto al ritmo individual y la calidad que alcanzaron son fruto, en buena medida, de los estímulos que el niño recibió con progreso y esfuerzo en cada uno de sus trabajos.

Es importante recordar que el arte de un niño es un reflejo de si mismo. Un niño no sabe dibujar, ni pintar como otro, ni debe jamás esperarse que lo haga así. Por obvia que pueda parecer esta afirmación, es conveniente tenerla siempre en cuenta. Hay grandes diferencias individuales entre los niños, y así también hay grandes diferencias entre sus dibujos. El dibujo es mucho mas que un ejercicio agradable para el niño de esta edad. Es el medio gracias al cual desarrolla relaciones y concreta muchos pensamientos vagos que pueden ser importantes para ellos. El dibujo se convierte en si mismo en una experiencia de aprendizaje. Aunque los niños sepan reconocer y nombrar numerosos

objetos que se encuentran a su alrededor, estos objetos pueden estar un tanto alejados de su pensamiento funcional. Quizá mediante la experiencia del dibujo el niño, comience a establecer cierto tipo de organización conceptual.

Por otro lado los docentes de los grados correspondientes a preescolar, y primero de primaria, donde se enfocó el proyecto, participaron sobre los diferentes temas tratados, después de haber tomado en buena medida un cambio de actitud, que permitió fijar un compromiso para dar pie a la innovación educativa, analizando los lineamientos curriculares en cuanto a la importancia del área de educación artística dentro del problema espacio – temporal para luego revisar el plan de estudios y hacer los respectivos ajustes.

5.7 METODOLOGÍA

5.7.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para la implementación del proyecto y estudio de la problemática para hallar soluciones adecuadas, se apeló al uso de la Investigación Acción que, requiere la participación de un investigador, que no solo ve la realidad desde afuera, sino que está involucrado en ella al, requerir un proceso de reflexión cooperativa mas que privada; al enfocar el análisis conjunto de medios y fines en la practica; al proponerse la transformación de la realidad mediante la compresión previa y la participación de los demás agentes en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio, y por consiguiente procura que su actuación vaya encaminada a la búsqueda de soluciones.

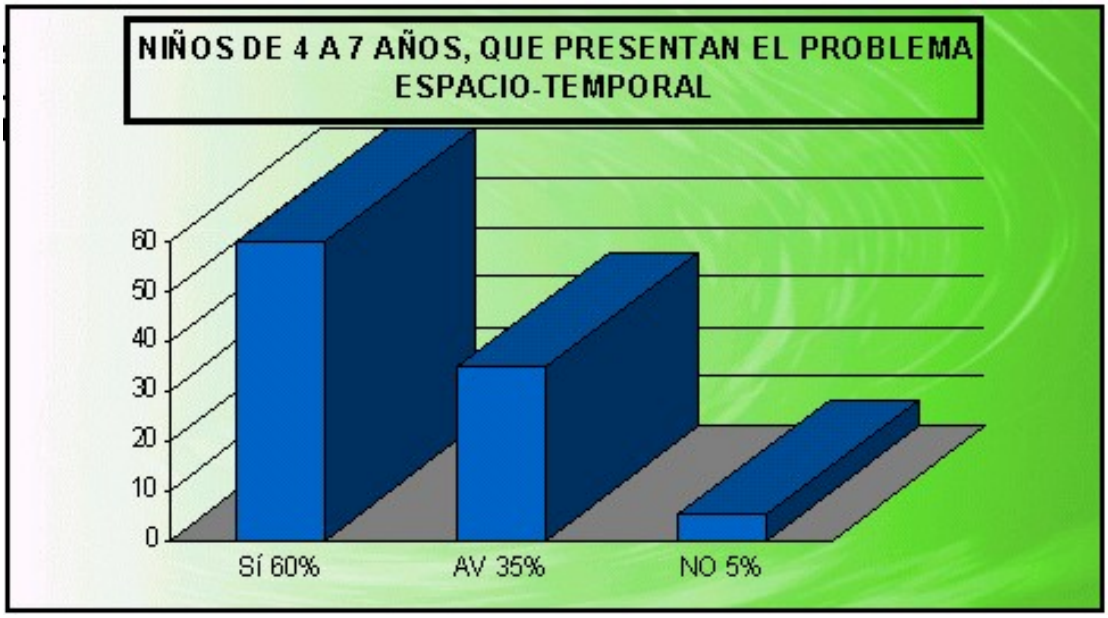
Pues es una de las técnicas en la investigación cualitativa en la cual permite ver, oír y recopilar toda información que permita propiciar verdaderos cambios dentro de la institución. El objetivo fundamental de la investigación acción consiste en mejorar la practica en vez de generar conocimientos. La mejora de una practica consiste en implantar aquellos valores que constituyen sus fines; por ejemplo, si el proceso de enseñanza ha de influir en el desarrollo de las capacidades intelectuales, de los estudiantes en relación con los contenidos curriculares, debe manifestar esas cualidades como (apertura ante sus

preguntas, ideas y formas de pensar), (compromiso respecto al diálogo abierto y libre), (respecto hacia las pruebas), (preocupación por la promoción del pensamiento independiente) e (interés por la materia). La enseñanza actúa como mediador en el acceso de los alumnos al currículo y la calidad de ese proceso mediador.

Se investiga en la acción puesto al implementar el plan de acción se observa, se evalúa la innovación pedagógica y cambia con el fin de complementarla, corregirla e implementarla nuevamente. Además de reflexionar continuamente con todos los sujetos, objeto de acción.

5.7.2 DIAGNÓSTICO

Al abordar la técnica de la entrevista no estructurada como otro instrumento de recolección de información en la investigación cualitativa es necesario tener presente todo lo transcurrido a lo largo de los semestres que se ha venido estudiando y practicando sobre la observación no estructurada e informal sobre cada uno de los niño y niñas (ver anexo No 1), en la siguiente grafica se logra apreciar un creciente número de niños que presentan el problema espacial y temporal.



Al analizar los resultados que surgieron de la observación no estructurada se manifestaron varios “por qué”, como les suele ocurrir a los niños, que permitió llegar a una reflexión de: ¿por qué los niños no hacen uso completo del espacio en la hoja?, ¿por qué dibujan tan pequeño y en los costados de la hoja?, ¿por qué no llevan una dirección al escribir el nombre y confunden letras tales como b-d?, ¿por qué hay niños que al sumar no les da el resultado que es?, ¿por qué los niños presentan dificultad al formar?, ¿por qué los niños no hacen caso de los sitios que son prohibidos?, ¿por que se les olvida las tareas?, entre otros.....

De lo anterior se divisa una gran deficiencia de pre- esquematización corporal en la mayoría de los niños como también en la representación del espacio en los dibujos de los niños, a primera vista, los objetos en el espacio tienden a estar en un orden tanto caprichoso, sin embargo, haciendo una observación mas cuidadosa el niño concibe el espacio como aquello que lo rodea. Es decir, los objetos aparecen arriba, abajo o uno junto a otro, en la forma en que el niño los comprende. No se ve así mismo en el suelo, junto a otros objetos que están en el suelo. Se podría establecer que en este momento no hay ninguna relación espacial fuera del concepto del niño sobre si mismo, en estas circunstancias el espacio se concibe, pues, como algo que esta alrededor del niño, esto a veces se lo relaciona con el espacio corporal; todavía siguen utilizando el renacuajo como solución de la figura; el sentido de proporcionalidad no existe dado a la igualdad que se le dan a la mayoría de los iconos elaborados, es fácil ver en los dibujos de los niños que la organización espacial es muy diferente de la que nosotros los adultos consideramos correcta. Así como el niño dibuja lo que está a su alrededor en una forma que parece desordenada también sus comentarios tienden a ser deshilvanados y sin coordinación, se le pregunto a un niño de cinco años ¿qué hizo en la fiesta de cumpleaños?, la respuesta va mas enfocada a la importancia que el niño le dio al significado afectivo y a los medios que se divirtió y gozó. Por eso es frecuente escuchar a los niños entre 5 a 7 años no llevar una secuencia lógica de lo que hace o hizo, es por eso que se puede concluir que hay una diferencia espacio- temporal en cuanto a expresar aquello que más lo motivo.

Mientras un niño este en la etapa preesquemática, no tiene sentido tratar de enseñar a leer (SIBLEY, 1957), ni intentar hacerlo razonar en forma abstracta sobre las relaciones lógicas de los números. Aunque el niño pueda aprender tempranamente a contar (PENZ, 1965), o a reconocer alguna que otra palabra, no existe comprensión genuina de su contenido. Sin embargo Lowenfeld menciona que: "*de cualquier modo los primeros intentos de representación de los niños, no debe considerarse como una representación inmadura, pues es evidente que un dibujo es esencialmente una abstracción o esquema que resultan de una amplia gama de estímulos complejos y es el comienzo de un proceso mental ordenado"*[60].

Para comprobar la información anterior, se procedió a realizar una observación estructurada que según Guillermo Briones: *ésta técnica se utiliza en la observación de procesos de interacción que se produce en la sala de clase entre el profesor y sus alumnos. Es una técnica estructurada en cuanto consiste en una serie de categorías definidas antes de proceder a la observación..."*[61] , haciendo uso del instrumento para la recolección de los datos o hechos observados, se establece previamente de un cuestionario en donde se tiene claro qué es lo que se tendrá en cuenta para realizar la observación, según el grado de participación del observador, la observación estructurada en este caso es artificial debido a que el observador (activo) llega de afuera y se integra al grupo para hacer la investigación, sin tener que acudir a intermediarios que distorsionen la información, para luego examinar comportamientos observables de los criterios seleccionados que demuestran el indicio o la consolidación de funciones y o el logro de aprendizajes sociales y culturales. Pues cuanto mas sepa un niño sobre su medio ambiente, y cuanto mejor utilice los distintos factores que encuentre en él, estará mas desarrollado intelectualmente; con este fin hago alusivos algunos de los dibujos libres elaborados por los niños e interpretación de sus representaciones.

Tomando como referencia algunos de los criterios relevantes de la tabla de observación estructurada, me permito luego dar paso al análisis, que se presentan a continuación.

---

[60] LOWENFEL, Víctor. Desarrollo de la Capacidad Creadora. Buenos Aires. Ed. Kapelusz, 1973, Pág. 143.
[61] BRIONES, Guillermo. La investigación de la Comunidad 3, editorial Convenio Andrés Bello 1992, Pág. 16.

Los pasos que se tuvieron en cuenta para la confirmación y comprobación del diagnóstico fueron esbozados con el propósito de confrontar aquello que se tenia por especulación, y ratificar una vez mas el problema espacial y temporal en los niños y niñas de cuatro a siete años del Colegio Guillermo Quevedo Zornoza del municipio de Zipaquirá.

Los procedimientos fueron los siguientes:

- Motricidad gruesa, donde se tuvo en cuenta la progresión en la adquisición e integración de los movimientos que involucran a los músculos de las extremidades y en general del cuerpo tales como ponerse de pie, caminar, saltar, correr, mantener el equilibrio.
- Motricidad fina, donde está incluida la capacidad para ejecutar, con control y precisión, movimiento de las manos que requiere presión y buena coordinación ojo-mano; tales como mover los dedos, coger y manipular objetos pequeños, oposición del pulgar, movimientos de pinza, uso de utensilios pequeños.
- Socio – emocional, para identificar los cambios actitudinales y de comportamiento relacionados con la capacidad de interacción con otras personas de su edad y con adultos, la expresión de emociones y sentimientos, la adquisición de relaciones sociales valorados en la cultura del municipio, la percepción y la imagen de si mismo.
- Cognitiva, donde se evaluó el proceso de cambios en los mecanismos que posibilitan el conocimiento y la adaptación al medio físico y social, tales como: la percepción, la atención, la discriminación, memorización, razonamiento, toma de decisiones, conceptualización, identificación y resolución de problemas.
- Comunicación y lenguaje, analiza la adquisición y manejo del lenguaje y la capacidad de comunicación con otros seres humanos, a través de la construcción de un sistema organizad de signos, señales y sonidos que permiten organizar, expresar ideas y sentimientos.

Como se puede dictaminar en las gráficas se manifiesta un gran número de niños y niñas que presentan grandes dificultades en el desarrollo de actividades corporales,

comprobando una vez mas la deficiencia espacio – temporal que se presenta en la institución en las edades comprendidas de los 4 a los 7 años.

Para un mayor acierto sobre el problema y la capacidad de acción e interés en la búsqueda de aportes y soluciones, se realizó una entrevista "no estructurada"[62] a los docentes involucrados en la investigación.

Este tipo de entrevista responde de manera más adecuada a los propósitos de la investigación cualitativa, puesto que permite una mayor libertad a la iniciativa de la persona entrevistada y del mismo entrevistador. Se espera que la persona entrevistada responda en forma exhaustiva y con sus propios términos. Este tipo de entrevista fue adoptada a modalidad de entrevista focalizada o dirigida, la cual el entrevistador tiene una lista de cuestiones a investigar las cuales deben haber sido derivadas del problema y de las hipótesis de la investigación, la cual va clarificando y resolviendo simultáneamente.

El cuestionar es un instrumento elaborado igualmente a partir del problema, los objetivos y las hipótesis de trabajo de la investigación, por tanto el cuestionario es un conjunto organizado de preguntas que, respondidas por las personas seleccionadas para ello, permiten la aproximación y estudio del asunto propuesto en la investigación.

La entrevista se hizo a un grupo conformado por 10 profesores escogidos desde el nivel inicial hasta el grado segundo de básica primaria, en el Colegio Guillermo Quevedo Zornoza del municipio de Zipaquirá.

En la entrevista se aprecia la desigualdad en las respuestas de cada uno de los entrevistados. Por lo que se puede determinar en forma general que sí prevalece un gran problema de espacio – temporalidad y se ven reflejados en diferentes áreas de estudio, en la pregunta de ¿cómo concibe usted que se esté presentando el problema de espacio y tiempo en sus alumnos?, cada uno de los entrevistados respondieron de manera distinta, algunos consideran que el problema es cultural y social, pues la baja escolaridad que tienen los

[62] ANDER- EGG, Ezequiel. Técnicas de Investigación Social. Buenos Aires. Humanitas, 1982, Pág. 227.

padres no les permite tener suficiente carácter para poder educar a sus hijos (en estas familias no hay estimulación ni motivación), lo que hace evidente que el hogar no es suficiente para los primeros años del niño, pues considero que desde antes de nacer el niño, se debe de enseñar a sus progenitores a ser padres.

Es por ello que se ve reflejado en el desarrollo de cada uno de los trabajos, ya que por falta de atención, los niños no elaboran a tiempo los trabajos y los dejan sin terminar. En cuanto a las actividades que elaboran corporalmente a diario, los niños no logran aun hacer la formación, de igual manera se les dificulta separar las palabras y diferenciar letras largas y cortas, como también de un lenguaje aun baboceo que no esta acorde con el desarrollo de crecimiento en los niños.

Sin embargo los descubrimientos de la psicología y del psicoanálisis vienen como refuerzo y nos enseña a considerar lo que el arte nos demuestra desde los principios del impresionismo: "*una representación del espacio preceptivo no es ni verdadera ni falsa, sino producto de ciertas circunstancias, creada en el seno de una cierta experiencia del universo y de las relaciones que el hombre mantiene con ella. Ellas corresponden a un estado de técnica y de ciencia, en un orden social del mundo, en un momento dado."*[63]

Hoy aceptamos que la perspectiva es apenas una solución entre muchas al problema de la representación del espacio, y, mas importante todavía, que no hay espacio en sí, sino una pluralidad de espacios posibles. La aparición de cada solución para ese problema de representación del espacio esta directamente vinculada con las condiciones socio-económicas del momento.

En una segunda pregunta a los docentes acerca de, ¿qué ha hecho usted por solucionar los problemas de espacio – temporalidad que presentan sus alumnos?, manifestaron que a pesar de tener clara la importancia de estas nociones, en la práctica no se planean actividades específicas que contribuyan al enriquecimiento de estos conceptos, es decir, no se les da el verdadero valor que se merece, y solo se hacen las cosas por hacerlas, aunque la deficiencia

[63] FRANKASTEL, Pierre. Pintura y Sociedad. París, Gallimard, 1952, Pág. 7.

sea asociada en la práctica de varias asignaturas como la lecto – escritura y las matemáticas; y el hacer artístico se vea desplazada por el currículo y los programas tradicionales que se llevan.

Cabe anotar que en la institución existe un grado alto de comunicación entre docentes, que les permite compartir los cambios que tienen los alumnos de un grado a otro y el método de aprendizaje que han ido aplicando, pues ellos mismos se muestran sorprendidos al saber que los niños que tenían un rendimiento bueno, en el grado siguiente ya no lo tienen.

Sin embargo, fuera de cualquier elucubración, saben, que imponer a los niños soluciones convencionales, irrespetando su estado de desarrollo. El Arte Educación, estará siempre en cuestión al estímulo del niño a través de las propuestas en las cuales él usará su creatividad en busca de soluciones diferentes y empleando todo su cuerpo en esta tarea; articulando esta búsqueda con una iniciación a los conceptos provistos por el arte plástico y por la estética- si fuera posible- de la filosofía, sin perder de vista una contextualización de su hacer en el seno de la cultura. El universo plástico y visual del niño es enriquecido a través de distintos estímulos, de los análisis de soluciones pertinentes encontradas en el área del arte plástico. En este sentido, el desafío al cual el Arte Educador debe hacer frente no es indolente aquellos que viven el día a día en las aulas lo saben. negligencia

Proponer desafíos estimulantes a los niños presupone además de un mínimo de condiciones materiales, un campo de conocimiento interdisciplinario y, no siempre, la formación recibida está a la altura de los desafíos prepuestos por la realidad. El espacio gráfico del niño es, antes que nada, un espacio de gesto y de todos los miembros que entran en acción para producir un trazo. Una modulación es una forma de posición de un espacio que delimitan un territorio. Por tanteos y ajustes sucesivos, el niño elabora su propio espacio. Cuando pinta, el niño juega con una pluralidad de espacios: táctiles, kinestéticos, cognitivos y representativos.

Real e imaginario indisociados, el pensamiento mágico del niño evoluciona sobre un modo de juego, que funciona de una sola vez y aun mismo tiempo, como simulacro y como verdad: todo es así susceptible de ser transmutado en este universo y se producen permanentes cambios en este medio donde las palabras son todavía cosas y las cosas maleables como no ó sin más, los signos de un lenguaje adulto. Pero, si el "*placer del gesto y el dinamismo del trazo hace del niño un verdadero autor que se proyecta en su obra hasta la disociación"*[64], en cualquier caso, una constitución del espacio gráfico es una conquista larga y progresiva.

En relación a la evolución del concepto de espacio en el dibujo del niño **Piaget**[65] escribe:

- Realismo Intelectual (de 4 a / años) en esta etapa las relaciones proyectivas y euclidianas comienzan apenas a elaborarse, en tanto las relaciones topológicas son en gran parte respetadas. El nacimiento del espacio perspectivo entra en conflicto con el espacio topológico acentuando las relaciones de envoltura y de interioridad, pero él aparece como disconforme en relación a la unidad de puntos de vista del espacio perspectivo. Las características más acentuadas de esta etapa son los rebatimientos y las transparencias, procedimientos compartidos por artistas tales como Klee y Miró, también como ciertas formas de arte llamadas primitivos (arte australiano, inscripciones en las rocas en el Sahara, por ejemplo). Los rebatimientos son también contrarios a los espacios euclidianos y proyectivo, pues reposan esencialmente sobre la multiplicidad de los puntos de vista.

Cabe preguntarse: ¿cómo pueden proporcionar los niños en fase escolar experiencias significativas, respetando las diferentes etapas del desarrollo gráfico?
Toda dificultad, más también toda fecundidad de la situación del Arte- Educador, está en ausencia de parámetros rígidamente preestablecidos. Un Arte- Educador tiene delante de sí, como presupuesto teórico fundamental, un enorme campo experimental a ser articulado entre haceres y saberes implícitos por su propuesta de trabajo. Es trabajando en este sentido que un acto pedagógico se transforma en acto creador. Un Arte- Educador educa- o debería

[64] MERIDIEU, Floréense de. El dibujo del niño. PARÍS, De. Blusson, 1990, Pág. 22.
[65] PIAGET e INHELDER. La representación del espacio en el niño, París, SUF., 1948, PAG 38.

educar- sin producir un conocimiento, sino articulando en su hacer en sala o aula con los paradigmas de cultura por producir nuevos saberes.

Por otro lado al preguntarse a los docentes, ¿ qué función real cumple la simultaneidad, coordinación, ubicación y organización en la posibilidad de establecer y desarrollar programas de aprendizaje que dinamicen el proceso de enseñanza?, en su mayoría no entendieron la pregunta y tampoco ninguno de los términos solo respondieron que son importantes para el desarrollo temporal y espacial, y que de hecho se maneja en las diferentes dimensiones del desarrollo como : corporal, estético, cognitivo y socio- afectivo, mientras un docente de los entrevistados manifiesta la aplicación de cada uno de los términos en su quehacer diario tales como: los proyectos de aula, con el conocimiento previo de los temas que le permite abordar y establecer el desarrollo de actividades dinámicas para lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso, en cuanto a una justificación a la respuesta, los demás docentes en su mayoría creen de que debe de existir una medida que valga la pena seguir transformando con expresiones tales como: “de pronto ver cosas nuevas”, “buscar diferentes estrategias”, “vale la pena una transformación, porque incentiva tanto al docente como al alumno”.

Pasando a un termino general se les pregunto a los docentes acerca de si la espacio-temporalidad otorga ventajas frente a la experiencia social, como proceso de cambio, algunos en su opinión piensan y aseguran que se es necesario para que se de un cambio en una sociedad como la que es hoy el país tanto en lo social, económico, político y religioso. Otros manifiestan que en la educación preescolar es donde se inicia el futuro de una nueva sociedad, dando el cambio y participando; brindando al niño una mejor oportunidad de ubicación y relación con los seres con que debe convivir, lo que le puede llevar a cambios significativos, es un aspecto que muchas veces no se trabaja a fondo y seria bueno intensificarla, para el quehacer de su vida diaria, tanto en el colegio como en su casa y otros espacios; solo uno de los entrevistados opino qué el área de arte da la oportunidad al alumno de expresarse por medio del arte plástico y de la influencia positiva para su desarrollo integral y ubicación espacial.

En una última pregunta se les pidió a cada uno de los docentes lo siguiente, ¿qué legado cree aporta a la solución de la problemática de espacio y tiempo que se presenta en la institución?, cuatro de los entrevistados estuvieron de acuerdo a manera general de ayudar con esmero a que los alumnos superen sus dificultades, brindarles buen trato y buenas relaciones; como también de las experiencias que han tenido en cuanto a capacitaciones sobre los proyectos de aula que de alguna manera han sido positivos en el desarrollo del trabajo con los niños, porque se aprovecha al máximo su creatividad y autonomía, así como también la participación de la familia en los trabajos de la institución.

Realizado el respectivo diagnóstico a nivel institucional, analizada la información teórica y con el ánimo de suplir la deficiencia espacio – temporal desde la educación artística, la propuesta consiste en la realización de talleres, revisión y diseño de un currículo centrado en el área de artes plásticas, como punto de partida para ir realizando actividades que contribuyan al desarrollo de la ubicación espacial y temporal en los educandos, lo cual influye en el mejoramiento del rendimiento académico en las otras áreas de estudio. En consecuencia se puso en marcha en el plan de estudios.

Se hizo un ajuste en el plan de estudios de los grados en los cuales esta enfocado este proyecto, suprimiendo el trabajo de unidades por el desarrollo de proyectos con contenidos conceptuales, procedímentales y actitudinales en Artes Plásticas:

- LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES: los elementos o signos del lenguaje plástico son conceptos estructurantes de la disciplina, por tanto su conocimiento son metas a alcanzar a largo plazo. Probablemente, este conocimiento se irá profundizando a lo largo de todos los niveles de escolaridad. A través de su paso por el jardín los niños comienzan a ponerse en contacto con los signos del lenguaje plástico, lo cual no significa que vayan a llegar a conocerlos en profundidad sino que van a comenzar a aproximarse a los mismos. Para ello, se impartieron contenidos relevantes, adecuados al nivel inicial puede reconocer estos elementos constitutivos del código o del lenguaje plástico, únicamente si el docente los reconoce como enseñables y los enseña, a través de proponer actividades donde se

pueda reflexionar sobre lo trabajado. A través del contacto con la realidad en el caso de impartir salidas pedagógicas al campo, museos y el conocimiento de determinados hechos en cuanto a la observación, descripción de secuencias, manejo de espacios y direcciones, descubrimientos de códigos, soluciones a relaciones espaciales, entre otros, que el niño va enriqueciendo en su campo conceptual, y va construyendo nuevos conceptos.

LOS SIGNOS DEL LENGUAJE PLÁSTICO SON: Alfabeto visual: el punto, la línea, la forma, el volumen, el espacio bi- tridimensional, el color y la luz, la textura visual y táctil.
Y la composición la involucra en: composición (organización de estructuras): movimiento, proporción, equilibrio, estructura, ritmo, armonía, simetría, contraste, continuidad, proximidad, semejanza.
Para enseñar plástica es necesario que el docente este familiarizado con elementos o signos.

- LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES: apuntan al "saber- hacer". Explorar, experimentar, observar, descubrir, categorizar, construir, identificar; son contenidos procedimentales esenciales en el trabajo plástico. En plástica, el niño aprende procedimientos básicamente motrices (manejar el lápiz, pintar con pincel, rayar, pegar, calar,etc...) y procedimientos de características cognitivas que requieren de una secuencia de acciones y decisiones internas. Por ejemplo: elaborar un color observando en la naturaleza, aplicar un procedimiento para el logro de un objetivo, etc... Son contenidos procedí mentales todos aquellos que apunten a la indagación de los signos o elementos del lenguaje plástico, ya sea a través de la observación, ya sea a través de la experiencia, mediante el uso de materiales y herramientas, y ó procedimientos. Entonces el niño aprende:

1. Descubrir los espacios internos y externos que delimitan los objetos y las formas.
2. Explorando líneas del contorno de distintos objetos o de figuras e imágenes.
3. Identificar y categorizar el parentesco que tiene con cada persona de su familia.

- CONTENIDOS ACTITUDINALES: a través de la enseñanza del arte plástico, el niño aprende determinados valores, actitudes, hábitos y normas de trabajo. Así por ejemplo desarrolla el hábito de observar los trabajos de sus compañeros y respetarlos como producciones personales; aprenderá a opinar sobre sus propias producciones y las de los demás, no a través de juicios valorativos tales como "que lindo o que feo", sino a través de un análisis de los elementos del lenguaje plástico que allí aparecen y de las sensaciones y emociones que los trabajos les transmiten. Aprenden normas de trabajo, por ejemplo, si están pintando con rayones o marcadores, aprende que no debe pintar las paredes, el piso o las mesas, salvo en caso que sea una propuesta específica como pintar entre todos un mural en el salón de clases.

Aprende También a cuidar los materiales y herramientas, a no desperdiciar, sino ahorrar y conservar. Aprende a realizar trabajos compartidos respetando los intereses y necesidades de sus compañeros. Aprende a tener una actitud positiva de búsqueda y experimentación, tolerando las frustraciones propias de quien está aprendiendo. Es decir, en el nivel inicial, el niño desarrolla actitudes específicamente relacionadas con los lenguajes artísticos. Por ejemplo, desarrollan hábitos que posibilitan la organización del trabajo, la invención creativa, el proceso de trabajo, el orden, la planificación y la terminación. Estos son hábitos posibles de trabajar con los niños con respecto al tiempo y el espacio. En un primer momento, el niño frente a un material nuevo tiende a "balancearse". Sin embargo, a través de la observación de los resultados obtenidos, y del análisis de los logros y dificultades que se presentaron, se puede orientar a los niños hacia la reflexión, de manera tal que posteriormente puedan planificar su trabajo y también organizarse antes de empezar. Esto les posibilita tanto representar lo que ellos desean, como poder darle otra terminación a su producción o cambiarle algo.

Al no ofrecerse la diversidad de experiencia y nociones para elaborar formas expresivas realmente significativas se genera un grave problema que afecta el avance pleno de algunos educandos por lo que considera Eisner Elliot que: *" el acto de creación no surge del vacío. Está influido por las experiencias que se ha acumulado durante el*

proceso vital. Si este proceso no incluye demasiada educación sobre el mundo visual, no es de esperar que el mundo se convierta en una fuente a la que el individuo pueda recurrir en su propia obra creativa. En este sentido, ver en vez de mirar se convierte en un logro, no es una mera función. Ver es adquirir sentido visual a través de la experiencia"[66]

Al no ofrecer la diversidad de experiencias y nociones para elaborar formas expresivas realmente significativas se incurrirá en un grave problema que afectaría el avance pleno de los educandos.

5.7.3 POBLACIÓN OBJETO

El desarrollo de este proyecto esta dirigido, a los niños y niñas de los grados de preescolar y primero de primaria que se encuentran en edades comprendidas entre los 4 y 7 años de edad en la institución Educativa Urbana Mixta, Guillermo Quevedo Zornoza del municipio de Zipaquirá.

5.7.4 POBLACIÓN MUESTRA

La población con que se emprendió este proyecto investigativo fue en un inicio con 60 alumnos, en edades comprendidas entre los cuatro a siete años, etapa que surge directamente los últimos periodos del garabateo y que es denominada según Piaget como etapa preesquemática o de primeros intentos de representación.

En un principio se pidió a las maestras asignadas de los tres cursos de los grados de preescolar y de los tres cursos de primero de básica primaria, para que asignaran a diez niños de cada curso para un total de 30 en preescolar y 30 en primero, para detectar quienes poseían dificultades en su espacio- temporalidad y poder apreciar los niveles de desarrollo en que se encontraban en ese momento el alumno en cuanto al manejo de fijar la atención

[66] EISNER W, Elliot. Educar la visión artística. Paidos Educador. Barcelona, Buenos Aires y Méjico, 1995, Pág. 14.

de las formas, el uso del punto y la línea dentro de determinado camino para lograr el objetivo.

Después de las anteriores pruebas se determino un numero de 10 niños de preescolar y 10 de primero para hacer los respectivos talleres, un nuevo salón asignado por las directivas fue una de las soluciones, para luego concluir con solo un numero de 10 niños en total dentro de los dos grados para el desarrollo de dicho proyecto de espacio- temporalidad. A priori a los talleres se hizo un seguimiento con diversas actividades, especialmente de carácter lúdico.

Sin embargo tanto las actividades como también los talleres fueron divididos en horarios en donde no se cruzara la enseñanza de las otras áreas, así que se elaboró un cronograma en donde los niños toman parte de los talleres de 8: 30 am a 9:00 am y de 10:30 a 11:30, en estas actividades se pidió a las maestras reforzarles a los niños desde las distintas áreas lo que iban adquiriendo en el área artística para que los niños fueran aplicando y relacionando lo visto y lo vivido y así no perder lo que se iba haciendo en el transcurso del proceso.

6 RECOMENDACIONES

El presente propósito de este proyecto ha sido el de disponer de un instrumento unificado como son los talleres para dar paso al seguimiento y la evaluación del proceso espacio- temporal de los niños de cuatro a siete años vinculados a las instituciones y en especial a los educadores, en donde se remitan los programas enfocados al desarrollo de la educación artística y demás áreas del conocimiento con el apoyo de la comunidad educativa.

Sin embargo desde la vida intrauterina, el niño en gestación recibe estímulos y señales de otro cuerpo: su mamá, y otros como sonidos, etc... Ya en el momento del nacimiento registra el modo en que se lo recibe, el afecto, si bien los movimientos que realiza son reflejos, respuestas automáticas a los estímulos externos. Percibe el calor, el olor, el tacto y contacto con el cuerpo de la mamá y otros sujetos significativos y va estableciendo códigos corporales para comunicar sensaciones y estados de ánimo.
Se agita frente a la presencia de lo desconocido, se tranquiliza con la caricia, el gesto de protección y afecto. Sus movimientos coordinados, le servirán para ir resolviendo determinadas situaciones y éstas serán el origen de los procesos cognitivos.

La obtención de conocimientos a través que tenga el niño en los aspectos físico, emocional e intelectual se verán afectados en cierta medida en el progreso de cada una de las categorías, porque son complementos indivisibles, como pueden ser el estado de salud que determina el ánimo y la posibilidad del movimiento, éstos afectan la percepción del ambiente, y el reaccionar ante los problemas y enfrentarse a las relaciones con otros; que son a la vez, oportunidades de aprendizaje y la posibilidad de comunicación.

Por tal motivo, los contenidos están hacia la sensibilización corporal, emocional y social e intelectual del niño, su posibilidad de comunicar con sus movimientos, ideas, sensaciones, emociones, desarrollando su expresión y creatividad, en la apropiación del dibujo y esquemas que le pertenezca.

Así mismo estos contenidos permitirán un acercamiento al arte, producido por su propia cultura y por otras más lejanas, en el tiempo y en el espacio, a fin de iniciar la construcción del conocimiento y valores, desde su experiencia, su reflexión y su fantasía.
El lenguaje tanto corporal como preesquemático deberá relacionarse y enriquecerse con los demás campos del conocimiento presentes en el nivel inicial.

En el proceso de percepción e interpretación, y en la elaboración de las formas de representación artística, los niños deberán ser sujetos activos y constructivos, pues esto ayuda a que los niños no solo observen, sino que participen en la construcción de nuevas estructuras de asimilación, y se involucren en la tarea de investigar y explorar en los temas de estudio. Esto significa, ofrecer los recursos adecuados para que ellos, a partir de sus saberes previos se apropien de nuevos conocimientos que le permitan mayor capacidad expresiva y creativa en sus relaciones.
Es importante a la vez mencionar, que si bien la disciplina de expresión plástica tiene abordaje propio y específico existen semejanzas con contenidos de otras disciplinas que también se ocupan de desarrollar las mismas capacidades de comunicación y expresión como es el caso de la danza y la música.

7 CONCLUSIONES

Las conclusiones se ha recogido en una general, la cual da respuesta a la pregunta central del problema de investigación, y en diez específicas que permiten verificar el logro de los objetivos y puntualizar el análisis e interpretación.

7.1 CONCLUSIÓN GENERAL

A lo largo del proceso del ejercicio investigativo se logro establecer que en los educandos del Colegio Guillermo Quevedo Zornoza la espacio- temporalidad no ha sido estrategia empleada por la educación artística y las demás áreas de estudio, puesto que tienen que estar articuladas entre si con el objetivo de lograr animar activamente el desarrollo físico, social, intelectual y afectivo; este último manifestado por el sometimiento pasivo de los niños a la normatividad adulta, entorpeciendo de alguna manera la contribución de la coordinación espacial y temporal en los niños y niñas de cuatro a siete años.

Tal estrategia viene dada desde una intencionalidad de medidas provisionales, recomendando, la delegación de responsabilidades en la estructura social, política y económica de el municipio la que determina el desarrollo de educación basada en la espacio- temporalidad y los actores de la problemática en la comunidad educativa.

Sin embargo el desarrollo ha sido sinónimo de cambios que ocurren en el niño de manera simultánea y en el contexto donde se desenvuelve, por eso es determinante de manera simultánea en las áreas de desarrollo físico (el crecimiento, salud, nutrición, habilidades motoras gruesa y fina), emocional (la autonomía y autoestima) cerebral (conocimientos, lenguaje, pensamiento, imaginación), social y cultural (valores, creencias y costumbres).

Así mismo, cabe mencionar que la estrategia que se impartió, detectó variables asociadas a la problemática de espacio y tiempo que altera el desarrollo cognoscitivo y socio afectivo del niño, puesto que constituye un factor que impide la libre interacción del pequeño con su medio natural y social.

Teniendo en cuenta que la interacción constituye la premisa fundamental para lograr el desarrollo de las capacidades tanto intelectuales como de competencia social y afectiva, en todo ser humano, y partiendo del hecho de que el maltrato busca limitar las acciones del menor al modelo único del adulto, entonces se puede afirmar que constituye una realidad que coarta el desarrollo del niño en todos los aspectos de su vida.

Por eso es importante recalcar que el desarrollo del niño es un proceso organizado, secuencial y progresivo de adquisición de competencias y conductas, como resultado de la interacción permanente entre el niño, su ambiente físico y social, la calidad y oportunidad de las experiencias de aprendizaje y estimulación.

7.2 CONCLUSIONES ESPECIFICAS

Se pudo establecer que el descuido de una sólida formación en la espacio – temporalidad altera el desarrollo cognoscitivo de la siguiente manera: limitando la acción del niño, lo cual conlleva una limitación de su pensamiento y por tanto de su desarrollo en toda acción; estructurando metodologías que proponen la repetición de conocimientos antes que la creación o construcción necesaria para que se produzca verdadero aprendizaje; partiendo de la idea de que el niño no está en condiciones de aportar nada nuevo al conocimiento dado; negando espacios para la reflexión crítica en torno a la realidad y al conocimiento en general; descalificando el error como principio del aprendizaje.

A su vez, el desarrollo socio afectivo se ve asociada a la problemática de espacio y tiempo en la siguiente forma: al mantener una verticalización radical en el aprendizaje de normas que impide que el niño y niña comience a desarrollar su autonomía, deteniendo así su desarrollo moral, al imponer un criterio de justicia mecánico (premio-castigo), pues es relevante mencionar que dentro del desarrollo del proyecto, se observó, como el docente amenaza al alumno, no permitiéndole asistir a la clase de educación artística, hasta que no haga bien el trabajo de su materia correspondiente, esto impide la internalización de la racionalidad que debe preceder al cumplimiento de

las normas, al proponer el castigo como base de la educación, generando frustración y resentimiento que luego van a ser reproducidos socialmente por el niño.

Se identificaron socialmente varias formas de maltrato, que se asocian al problema espacio- temporal entre ellas : físicas (golpes, gritos, normalización del cuerpo) y otras simbólicas (descalificación, humillación, exclusión). Todas estas conforman entre sí una lógica que opera con legitimidad propia; unas conforman entre sí una lógica que opera con legitimidad propia; unas refuerzan a otras y presentan continuidad entre el espacio de la casa y del colegio.

Para los padres y maestros del colegio Guillermo Quevedo Zornoza, la educación es un proceso mediante el cual el niño "asimila" las normas y valores de los adultos y cuyo principal objetivo sería la formación de individuos capaces de trabajar en labores duras; se trata de una idea de educación básicamente funcional orientada a reproducir una sumisión aprendida que aparentemente le permitirá al niño crecer como alguien "productivo" para la sociedad. En cuanto al concepto de autoridad, puede establecerse que los adultos lo toman en su acepción de "control sobre ellos" entendiendo dicho control como la posibilidad de generar obediencia pasiva. Autoridad entendida como poder de persuasión originado en la posibilidad de convertirse en modelo para otros.

Los factores del maltrato que inciden en el desarrollo socioafectivo y cognoscitivo del niño se establecen así: desmotivación, represión e inhibición, estancamiento del desarrollo moral; entorpecimiento de la capacidad reflexiva y critica.

La intervención en la comunidad para confrontar el maltrato con modelos educativos liberadores, permitió establecer que un cambio en la conciencia de los adultos solo puede ser producto de un proceso más amplio en el que se involucren diferentes espacios para la reflexión y la introspección, puesto que en el momento actual los prejuicios frente a los niños y la educación, así como el goce surgido por el acto de castigar, son demasiado fuerte y se muestran excesivamente resistentes al cambio.

Considera la autora que el maltrato incide en el desarrollo cognoscitivo, pues los niños que accedieron al proyecto han tenido dificultad de aprendizaje y presentan rasgos y características mal tratantes con lo que se puede establecer que tienen problemas tanto académicos como en la manera de relacionarse con los demás, ya sea con sus mayores o

con los compañeros. La asesoría de personal más especializado en este colegio, permitiría diseñar un proyecto más adecuado para los niños que deben superar dificultades de aprendizaje; ahí esta la importancia de implementar la educación artística a la problemática espacial y temporal y sus posibles variables asociadas, para ayudar a los niños a detectar y superar sus problemas tanto de aprendizaje como también socio- afectivo.

Al final se concluye que los conocimientos adquiridos con relación al problema espacio- temporal me hizo reflexionar y transformar mi visión personal con respecto a que esta problemática, no se puede aislar de las estructuras sociales predominantes, ya que antes no tenía conciencia clara de todo el bagaje de estructuras de poder implícitas existentes en nuestro entorno.

Sin embargo la elaboración del proyecto educativo se enfatizó desde un principio en definir metas para lograr desempeñar la renovación de la metodología por parte de los docentes que están involucrados; simultáneamente los niños con problemas de aprendizaje, descartando la rutina y el autoritarismo en el proceso de las clases.

El educando siente más agrado, cuando se le trata con amor y respeto; y en cuanto al aprendizaje el cambio de dinámica en el aula, ayuda y estimula a todo niño a tomar parte en juegos y actividades que favorezcan su desarrollo y que a la vez causen placer. Es por eso que en el transcurso del proceso del proyecto los niños aumentaron su espontaneidad en el desarrollo de la imaginación, el lenguaje, la recreación, el dibujo y en general en las aplicaciones físicas, adquiriendo más confianza en sí mismos, y han podido romper con esas barreras que obstaculizan la expresión del arte en la expresión de sus ideas ante un espacio y un tiempo.

8 REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍCAS

AEBLI, Anís. Una didáctica fundada en la sicología de Jean Piaget. Buenos Aires, Kapeluz, 1958.

ANDER, EGG,Ezequiel. Técnicas de investigación social. Buenos Aires, Humanistas, 1982.

ASENCIO, Mikel. El aprendizaje del tiempo histórico. Revista historia, No 16. Madrid 1986.

AUSUBEL, David y otro. El desarrollo infantil. Tomo 3, Buenos Aires, Ed. Paidos, 1ra edición en castellano 1983.

BISQUERRA, Rafael. Métodos y técnicas de investigación en las ciencias sociales, Méjico 1988.

BRIONES, Guillermo. La investigación en el aula y la escuela. Santa fe de Bogotá, Ed. Convenio Andrés Bello. 1995.

BOROBIO, Luis. El Arte Expresión Vital. Universidad de Navarra, S.A. Pamplona 1988.

CABALLERO, Dolly. ¿Qué pasa con el arte cuando enseñamos arte?. El nivel inicial de plástica en la escuela, Arte y Educación 1994.

CARRETERO, Mario y otros. ¿cómo enseñar el pasado para comprender el presente?. Revista Infancia y Aprendizaje, No 24, Madrid.

CASTRO, Pedraza, Arturo. Filosofía y Epistemología, Bogotá. Panamericana editores, 1992.

CODIGO DEL MENOR. Editorial el pensador, Bogotá 1998.

COLE, Michael, Steiner Jhon y otros. El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona: Editorial Crítica, 1989.

CORONAS, Alonso, Rita. Psicología Educativa. Teoría y desarrollo cognoscitivo. Santa fe de Bogotá. Edit. Aires, 1992.

CORREO DE LA UNESCO. ¿Debe revisarse el sistema preescolar? Edit. Lucarcat. D.C. París 1978.

CONSEJERIA PRESIDENCIAL PARA LOS DERECHOS HUMANOS. Proyecto Educativo Institucional. En Democracia y Derechos Humanos. Santa fe de Bogotá, D.C 1994.

CONSTITUCON POLÍTICA DE COLOMBIA. Distribuidora Víctor Hugo, Santa fe de Bogotá 1991.

CHOPRA, Deeprack. La Curación Cuántica. Editorial Grijalbo. Segunda reimpresión 1992.

DECROLY, Ovide. El Doctor Decroly en Colombia, Ed. Morata, S.A. Madrid 1920.

DELGADO, Luis Carlos. Análisis Estructural del dibujo libre. Paidos, primera edición 1983.

DELGADO, Juan Manuel y otro. Métodos y técnicas de investigación cualitativa en ciencias sociales. Edit, Síntesis S.A. Madrid 1995.

DEWEY, Jhon. Cómo pensamos, nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona. Edit, Paidos 1989.

DE ZUBIRÍA, Samper Julián. Los Modelos Pedagógicos, tratado de pedagogía conceptual. Fundación Merani para el desarrollo de loa inteligencia, Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Santa fe de Bogotá, 1994.

DYER, WAYNE. Tus zonas erróneas. Técnicas audaces, pero sencillas, para dominar los esquemas erróneos de tu conducta. Ediciones Grijalbo S.A. Barcelona edición 12 1978.

EDUCACIÓN Y CULTURA. Indicadores de logro. Revista FECODE. No 43, Bogotá 1997.

EINSTEIN, Albert t otros. La Teoría de la Relatividad. Ed. Alianza, Madrid 1978.

EISNER, W, Elliot. Educar la visión Artística. Paidos Educador. Barcelona 1995.

ENCICLOPEDIA HISTORIA DE CUNDINAMARCA. Tomo V. 1982. Biblioteca de autores 1988.

ENCILOPEDIA DEL EDUCADOR. Psicología y educación preescolar, volumen 9

GARDNER, Howard y colaboradores. Inteligencias Múltiples Perspectivas. Ed. Alque, Buenos Aires 2000.

GARDNER , Howard. Estructuras de la Mente. La Teoría de las inteligencias Múltiples. Ed. Fondo de Cultura Económico, Méjico 1994.

GIL, Tovar, Francisco. Introducción al Arte. Edit, Plaza y Janes 1988.

IBARRA Y OTROS. Educación Creadora Del niño por las artes plásticas. Buenos Aires. Edit Huemul, 1969.

INHELDER Y PIAGET, J. De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales. Editorial Paidos, Buenos Aires Argentina 1955.

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. Subdirección Técnica de protección. El Desarrollo Infantil, Bogotá 2002.

KANDINSKY, Wassily. La Gramática de la Expresión. Edit, Labor, S.A , 19994.
KANDINSKY, Wassily. De lo Espiritual en el Arte. Edit, Labor. S.A, 1995.
KANDINSKY, Wassily. Punto y Línea sobre Plano. Edit. Paidos. Buenos Aires, 1996.

KRETSCHMER, Ernst. Hombres Geniales. Editorial Labor, S.A. Barcelona, Madrid 1954.

LARK, Horovitz, B. Y otros. La Educación artística del niño. Buenos Aires . Edit Paidos, 1965.

LEY 294 DE 1996, por la cual se desarrolla el articulo 42 de la constitución política y se dictan normas para prevenir, remediar y sancionar la violencia intra familiar.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 115 DE 1994, LEY 60 DE 1993, Decreto 1860 agosto de 1994. Programa perfeccionamiento docente, Santa fe de Bogotá, D.C. 1994.

LÓPEZ, Quintas, Alfonso. Inteligencia Creativa. (el descubrimiento personal de los valores. Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1999.

LÓPEZ, Chuchurra, Oswaldo. Estética de los Elementos Plásticos. Editorial Nueva colección Labor. 1988.

LOWENFELD, Victor. El niño y su arte. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. Publicado en Octubre de 1958.

LOWENFELD, Víctor, Desarrollo de la Capacidad Creadora. Ed Kapelusz. Buenos Aires, 1973.

Dra LUDINGTON- HOE, Susan. Como despertar la inteligencia de los niños. Traducción impresa editorial Universidad Nacional de Colombia. Tercera adición 1994.

MARTI, García, Miguel Ángel. La Madurez, dar a las cosas la importancia que tienen. Tercera edición. Edit. Internacionales Universitarias Madrid, Octubre 1.999.

MENESES DE OROZCO, Alicia, y otro. La Profesión de Educar. Ed, UNISABANA, Bogotá, D.C. 1994.

MERANI, Alberto. Diccionario de psicología, Bogotá, panamericana editores, 1998, pag 1994.

MINISTERIO EDUCAION NACIONAL. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. Desarrollo del niño y algunos temas relacionados con el preescolar. Currículo preescolar, Documento No 1 y 2 , Bogotá 2000.

NELLY, Alexander, S. Padre problemas y los problemas de los padres. Tercera edición editores , Mexicanos Unidos S.A. 1994.

NERUDA, Pablo. Para hacer he nacido.

OTALORA, Zelandia, Luis. Metodología de la Investigación. IDEAD. Instituto de Educación abierta y a distancia. Universidad pedagógica y tecnológica de Tunja 1990.

PARRA, Ciro Hernando. Educación y educadores. Capitulo Naturaleza de la acción educativa, 1995.

PIAGET, Jean. La representación del mundo en el niño. Octava edición Morata 1997.

PIAGET E INHERLDER. La representación del espacio en el niño. París P.U.F, 1948.

PIAGET, JEAN Y COLABORADORES. Epistemología del Espacio. Ed. El Ateneo. Buenos Aires, 1978.

PIAGET, Jean. La Epistemología del Tiempo. Ed. El Ateneo. Buenos Aires, 1971.

PLAN DE DESARROLLO DEL MUNICIPIO DE ZIPAQUIRA 2002.

PUCELLE, Jean. El tiempo. Edit, El Ateneo, S. A. Buenos Aires 1.976.

QUINCENO, C, Humberto. Pedagogía católica y escuela activa en Colombia. 1900 – 1935. Ediciones Foro Nacional por Colombia.

RAPPOPORT Leon. La personalidad desde los 0 a los 6 años, el niño pequeño y el preescolar. Editorial Paidos , Psicología evolutiva 1986.

READ, Herber, La Educación por el Arte. Buenos Aires, Editorial Paidos, 1995.

RESTREPO, Luis Carlos. El Derecho a la Ternura. Arango Editores, 1994.

RICHMOND, P,G. Introducción a Piaget. Editorial Fundamentos. Madrid, 1974.

RIVERA, Leonardo. Innovación educativa de arte. Ed, preliminar, Santa fe de Bogotá 1998.

RIDRIGUZ, Estrada, Mauro. Comunicación y Superación Personal. Edit, El Manual Moderno, S. A. Bogotá, 1988.

RIVERA, Bernal, Leonardo. Didáctica y Educación artística. UNISABANA. Santa fe de Bogotá D. C. 1998.

RHODA, Kellogg. Análisis de la Expresión Plástica de Preescolar. Biblioteca de Psicología y Educación. Editorial Cincel S.A. Impreso en Colombia.

SAINT de Antoine. El principito. Colección de obras.

SIERRA, Martha, Leonor. Las compresiones del currículo preescolar. Educación y cultura. No 36, 37. Segundo Congreso Pedagógico Nacional. Memorias, Bogotá, Marzo 1995.

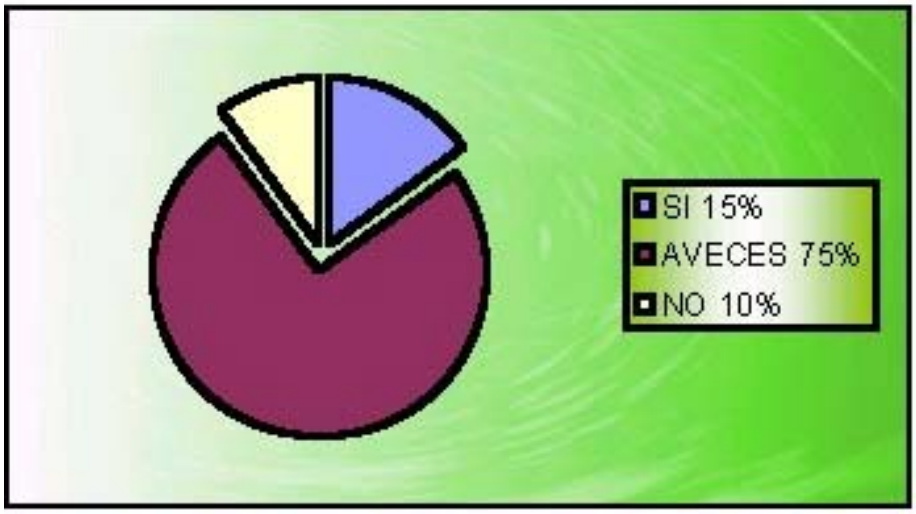
WILLIAMS, Wendy. La Inteligencia Práctica. Editorial Aula XXI. Santillana. Madrid, España, 1996.

YUS, Rafael. Temas transversales. Hacia una nueva escuela. Editorial Grao de servies Pedagógicos, segunda edición 1998.

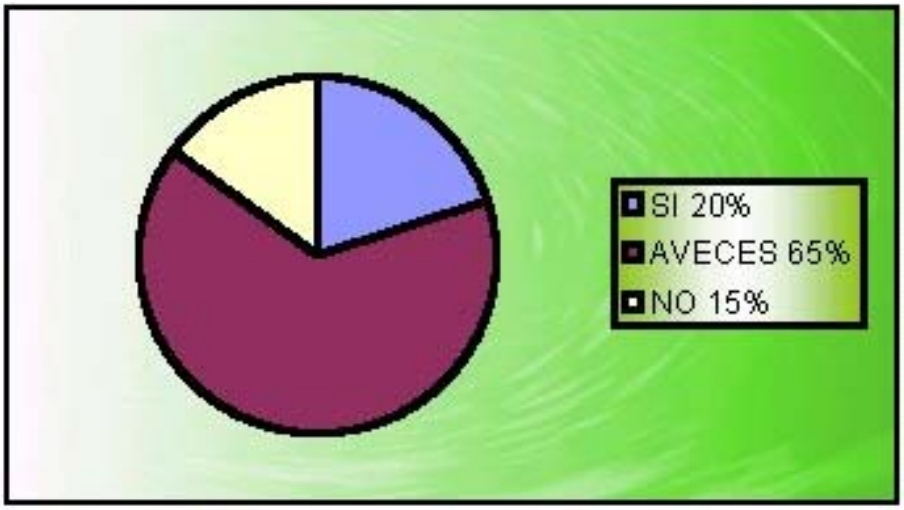
9 ANEXOS

DIAGNÓSTICO DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA

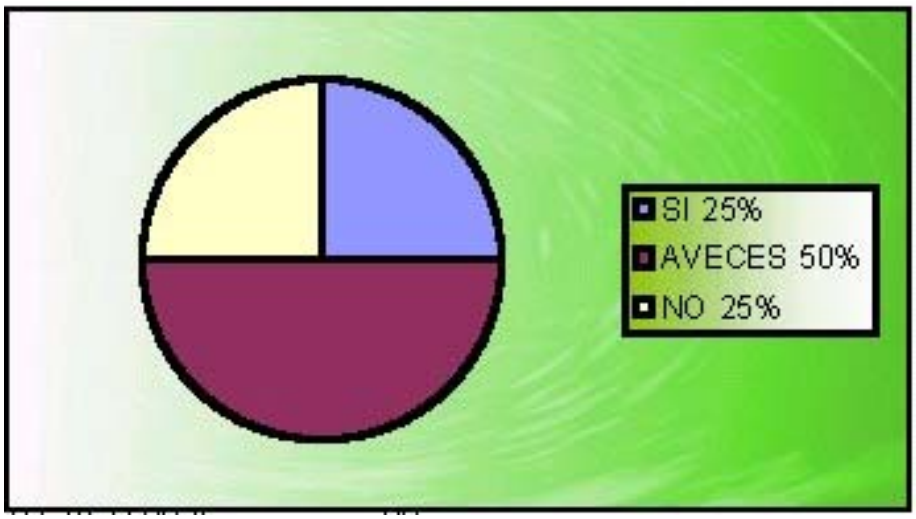
Representa la silueta de su mano o entorno de su cuerpo sobre un parámetro lineal establecido.



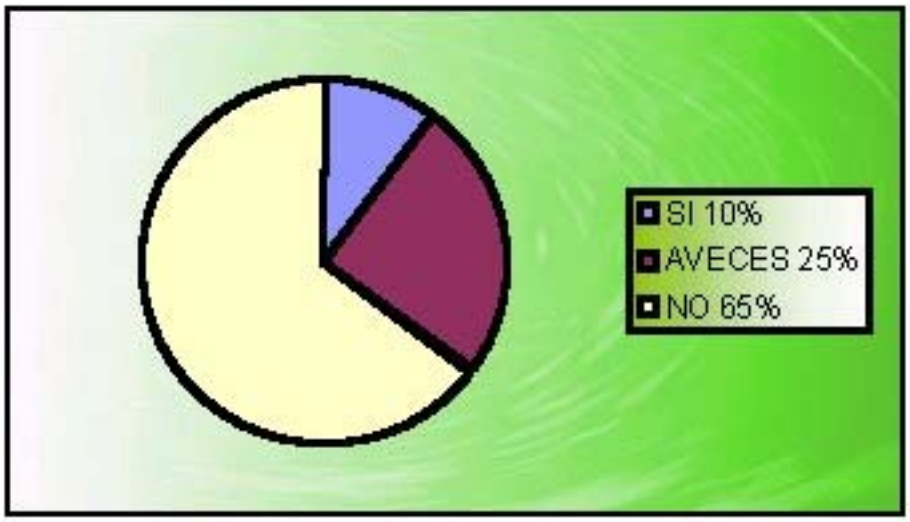
Diferencia las nociones de día y noche en laminas ejemplarizadas.



Cuando se levanta del puesto, lo hace apoyado de la mesa o pupitre.



Construye un puente con mas de tres cubos con modelo presente.



RESULTADO CUANTITAVO DE ENTREVISTA A EDUCADORES

Ficha Técnica

Objetivo general: El siguiente instrumento de trabajo tiene como fin actualizar la problemática que se presenta en el Colegio Guillermo Quevedo del municipio de Zipaquirá, con respecto a la espacio- temporalidad en niños de 4 a 7 años.

- Persona que realizo la entrevista: Nohora Alexandra Sáchica Bohárquez
- Tipo de muestra:
- Tamaño de la muestra: 10 personas
- Preguntas que se formulan: 9
- Universo: Hombre y mujeres mayores de 18 años
- Área: Educadores de preescolar, primero y segundo de básica primaria.
- Fecha en que se realizó: 25, 26, 29, 30, 31 de octubre de 2002
- Técnica de recolección de datos: Escrita.
  En la entrevista se aprecia la desigualdad en las respuestas de cada uno de los entrevistados.

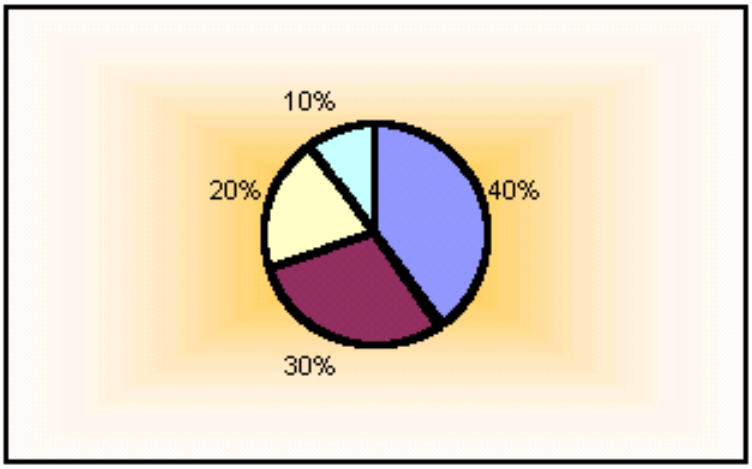
PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA

1. ¿Cómo coincide usted que se esté presentando el problema de espacio y tiempo en los alumnos?
   Los educadores consideran que:

- Por falta de atención los niños no elaboran a tiempo los trabajos y los dejan sin terminar.(creen que esto es debido a que los niños no juegan lo suficiente en la casa y en el recreo, por lo cual son inquietos en clase). 3 profesores =30%
- No logran hacer la formación. 4 profesores =40%
- Tienen un lenguaje que no se entiende al hablar y que no esta acorde con el crecimiento. 1 profesor =10%

- Se les dificulta separar las palabras y diferenciar letras largas y cortas.

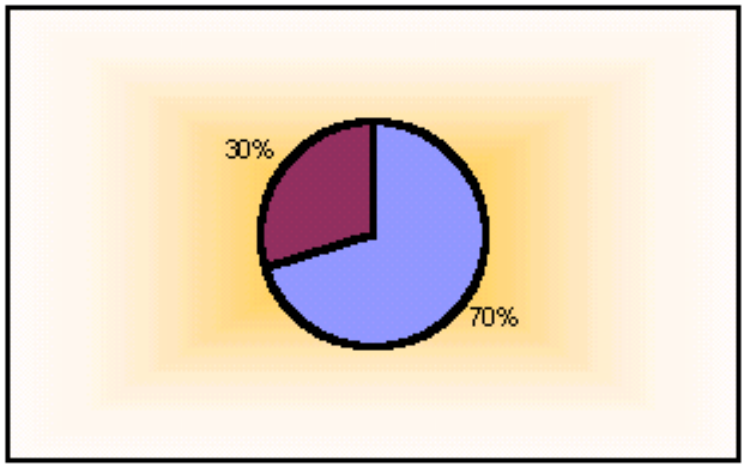
2 profesores =20%



2. ¿ Qué ha hecho usted por solucionar los problemas de espacio-temporalidad que presentan sus alumnos?

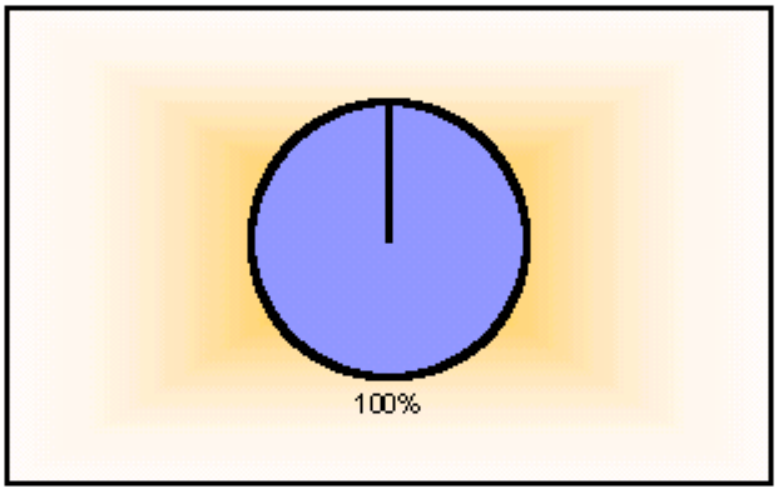
Los profesores coincide que.

- En la practica no se planean actividades específicas que contribuyan al enriquecimiento de estos conceptos, solo se hacen las cosas por hacerlas. Como aparecen en el libro o texto que se maneja. 3 profesores =30%
- Se trabaja la parte corporal del niño y con varios objetos que encuentran en el aula y patio. 7 profesores =70%



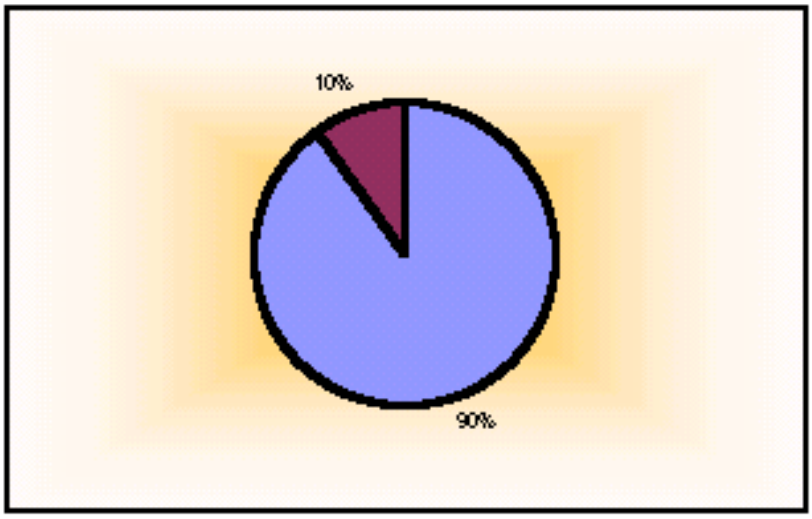
3. ¿ Usted ha hablado con los profesores de grados anteriores en el caso de estar en primaria o posteriores a su curso si en preescolar, acerca de las dificultades que se presenta en cuanto a la problemática ya mencionada?

- Comparten los cambios que tienen los alumnos de un grado a otro.
- Discuten del método de aprendizaje que han ido aplicando.
- Se sorprenden al saber que los niños que tenían un rendimiento bueno, en el grado siguiente ya no lo tienen.



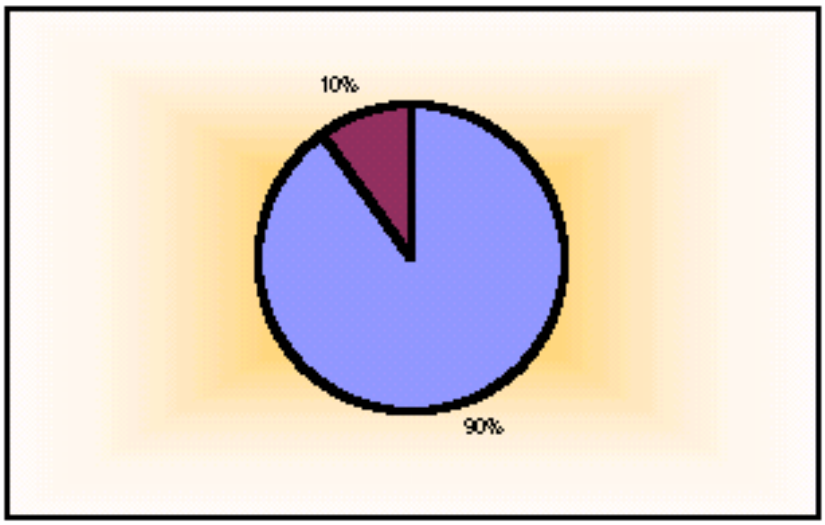
4. ¿ Qué función real, cumple la simultaneidad, coordinación, ubicación y organización en la posibilidad de establecer y desarrollar programas de aprendizaje que dinamicen el proceso de enseñanza?

- No entendieron la pregunta y alumnos de los términos, 9 profesores =90%
- Manifiesta la aplicación de cada uno de los términos en su que hacer diario tales como: Los proyectos de aula, con el conocimiento previo de los temas a trabajar con los niños. 1 profesora =10%



5. ¿ Es una medida que vale la pena transformar, acabar o continuar?

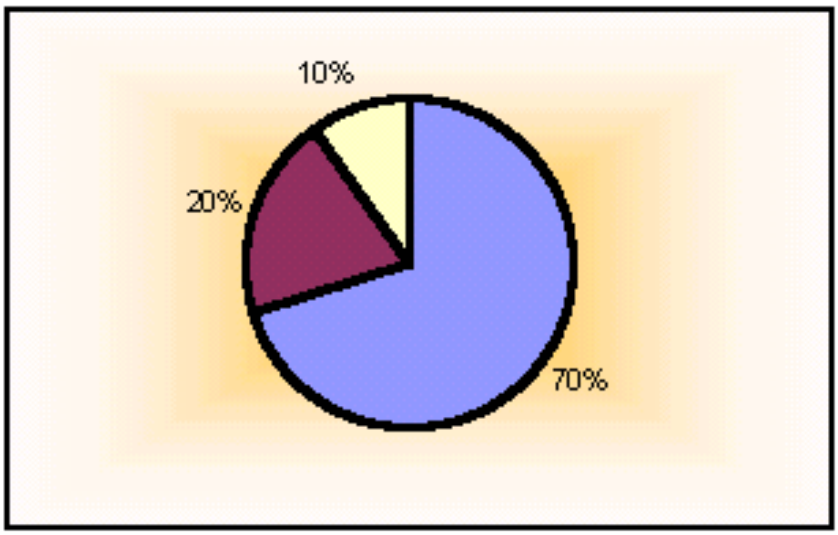
- Vale la pena transformar. 9 profesores =90%
- Vale la pena acabar. 1 profesor =10%



6. ¿ Qué ventajas cree usted que otorgue la espacio-temporalidad frente a la experiencia social, como proceso de cambio?

- Es necesario para que se de un cambio en una sociedad como la que es hoy el país tanto en lo social, político y religioso. 2 profesores = 20%

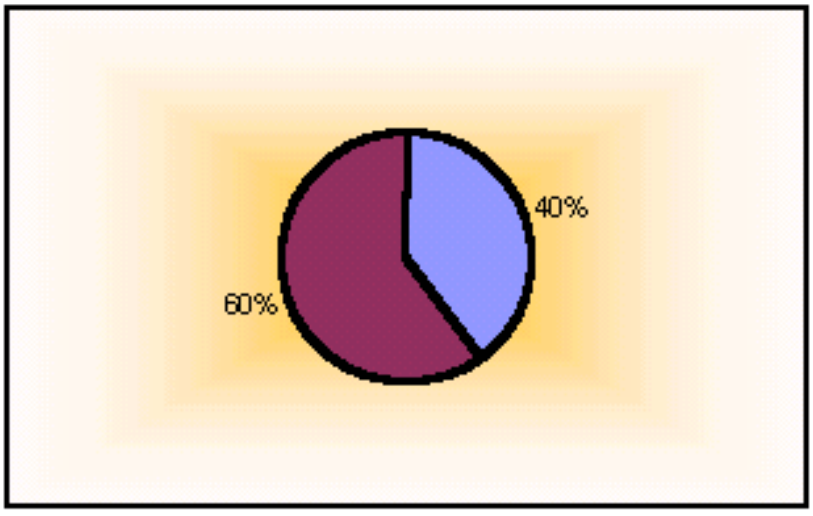
- En la educación preescolar es donde se inicia el futuro de una nueva sociedad dando el cambio y participando. 7 profesores =70%
- Considera el área de arte plástica como influencia positiva para su desarrollo integral y ubicación especial. 1 profesor =10%



7. ¿ Qué legado cree usted aporta a la solución de la problemática de espacio y tiempo en la institución?

   Superar sus dificultades

- Brindarles buen trato y buenas relaciones. 4 profesores =40%
- Con la ayuda de las capacitaciones que han tenido sobre proyectos de aula y que no las han ido aplicando. 6 profesores =60%.

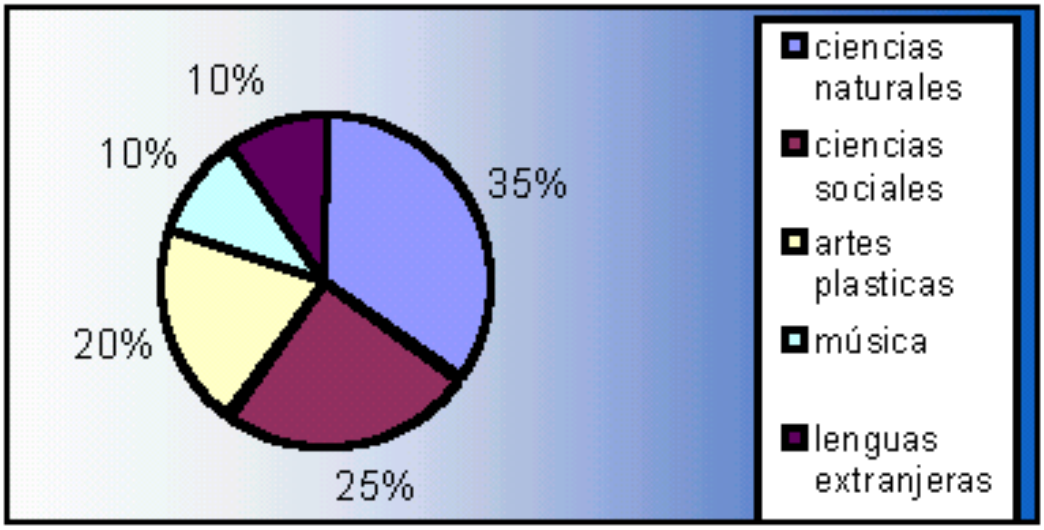


CUESTIONARIO

ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA Y EDUCADORES

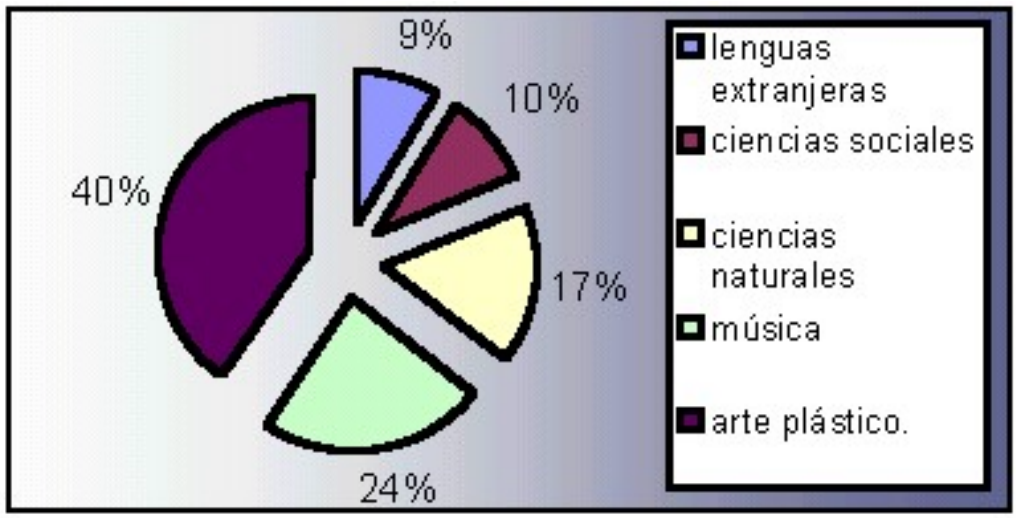
a. Algunas asignaturas contribuyen en mayor medida a la calidad de vida de otras. Clasifique las siguientes materias de 1 a 10 en la medida en que crean conveniente en que cada una de ellas contribuye con la calidad de vida:

- Ciencias, lenguas extranjeras, ciencias sociales, artes plásticas y música.



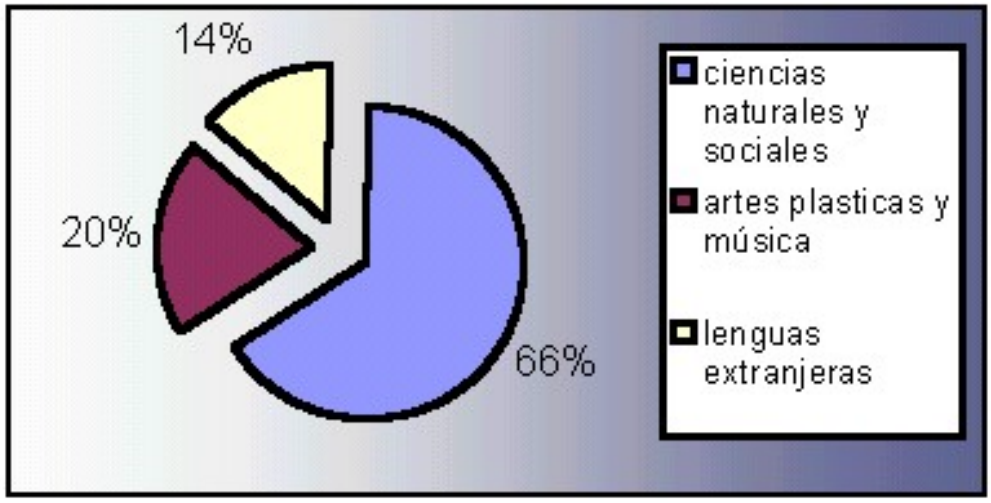
b. Ustedes creen que los niños muestran normalmente mas interés y entusiasmo por unas asignaturas que por otras.

Por favor clasifique las siguientes asignaturas de 1 a 10 en la medida en que su hijo o estudiante si (es profesor) muestra interés y entusiasmo por ellas:



c. Si se pudiera dedicar mas tiempo escolar a una asignatura. ¿Que asignatura sería? Clasifíquelas de 1 a 10.

- Ciencias, música, artes plásticas, ciencias sociales y lenguas extranjeras.



GUIA PARA LA OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA.

CRITERIOS	UBICACIÓN	ADMINISTRACIÓN	SI	AV	NO
Camina diez pasos llevando un vaso lleno de agua.	Observador y niño de pie, uno frente al otro a seis pasos o mas de la puerta.	Se le señala el vaso lleno y se le dice al niño: “camina con este vaso hasta la puerta sin votar el agua”. Cogerlo con una mano	25%	50%	25%
Construye un puente con mas de tres cubos con modelo presente.	Observador y niño sentados junto a la mesa se	construye un puente con cuatro cubos dejando una abertura entre dos de los cubos. Dejando el modelo a la vista, se le pide al niño: “has in puente con los cubos que quieras”.	10%	25%	65%
Desabotona Abotona	Observador y niño con un saco.	Se le muestra al niño el saco abotonado y se le dice “mira lo que voy hacer” y desabotona los botones del saco. Luego se vuelve abotonar y se pasa el saco al niño	35%	40%	25%

		diciéndole: “ahora hazlo tú”. Ahora desabotona los botones del saco. Y se le pide al niño que lo cierre.			
Posee coordinación al trazar una línea de un lado al otro	Observador y niño sentados junto a la mesa.	Se le presenta una lámina al niño y pasándole el lápiz le dice al niño: “haz una raya o camino para llegar al otro sitio etc...	20%	50%	30%
Representa la silueta de su mano o entorno de su cuerpo sobre un parámetro lineal establecido	Observador y niño arrodillado, junto a su compañero que esta acostado para que sea dibujado su entorno en papel periódico.	Se le pide a uno de los niños que están por parejas que su compañero dibuja el entorno del cuerpo. Se pide que cambien.	15%	75%	10%
Recortar la figura sin salirse.	Lo anterior.	Lo anterior.	10%	80%	10%
Pinta sin salirse del modelo dado.	Observador y niño.	Se le da una lamina y se le pide al niño que pinte la figura.	20%	45%	35%
Diferencia el día de la noche.	Observador y niño.	Se le pide al niño que describa como es el día y la noche.	20%	65%	15%

Los dibujos de figura humana son resueltos.	Observador y niño en la mesa.	Se le pide al niño que se dibuje o que dibuje a alguien cercano a él.	10%	15%	75%
Cuando se le pregunta ¿cómo eres físicamente hoy?	Observador y niño.	Se le ayuda al niño con una serie de preguntas para que el pueda representar lo que es pasado y presente.	27%	40%	33%
Reconoce e identifica lo que es derecha e izquierda, con respecto a su corporalidad.	Observador y niño.	Con movimientos corporales y ubicación en el papel se le pide al niño que dibuje hacia cada uno de los dos extremos.	40%	10%	50%
En formación se ubican en su lugar correspondiente.	Observador y niño.	Se le pide a los niños que se formen de pequeño agrande y de grande a pequeño.	10%	25%	65%
Conoce el nombre de la profesora.	Observadora y niño.	Cuando se le pregunta por la profesora da razón del nombre.	40%	50%	10%
En el recreo ocupan los lugares correspondientes, para jugar y comer.	Observadora y niño.	Juegan en el patio o parque comen en el restaurante.	30%	60%	10%

Llega al colegio caminando.	Observador, padres niños	Lo traen alzado.	10%	65%	25%
Cuando se levanta del puesto lo hace apoyando.	Observador y niño.	Al levantarse se toma del pupitre o de otro objeto diferente.	25%	50%	25%
Saben la edad y la fecha de cumpleaños.	Observador y niño.	Responde a la pregunta de ¿qué edad tiene? ¿cuándo cumples años?.	25%	25%	50%

CUESTIONARIO

ENTREVISTA A EDUCADORES

Teniendo en cuenta la problemática que se viene presentando en la institución con respecto al espacio-temporalidad en los alumnos.

1. ¿Cómo concibe usted que se este presentando el problema de espacio y tiempo en sus alumno.?
2. ¿Para usted que es el espacio y tiempo? ¿en que situaciones lo ve reflejado?
3. ¿Qué ha hecho usted por solucionar los problemas de espacio-temporalidad que presentan sus alumnos?
4. ¿Cómo usted desarrolla el abordaje de espacio y tiempo, asociando la practica o el hacer artístico?
5. ¿Usted ha hablado con los profesores de grados anteriores en el caso de estar en primaria o posteriores a su curso si es preescolar, acerca de las dificultades que se presentan en cuanto a la problemática ya mencionada?
6. ¿Qué función real cumple la simultaneidad, coordinación, ubicación y organización en la posibilidad de establecer y desarrollar programas de aprendizaje que dinamicen el proceso de enseñanza?
7. ¿Es una medida que vale la pena transformar, acabar o continuar?
8. ¿Qué ventajas cree usted que otorgue la espacio- temporalidad frente a la experiencia social, como proceso de cambio?
9. ¿Qué legado cree usted aporta a la solución de la problemática de espacio tiempo que se presenta en la institución?.