



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
EN COLABORACIÓN CON EL
CENTRO NACIONAL DE LAS ARTES**

***LA LECTURA DE LA IMAGEN BIDIMENSIONAL ARTÍSTICA Y
EL DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN VISUAL
Y LA AUTOEXPRESIÓN EN LOS NIÑOS/AS DE 5 Y 6 AÑOS***

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA: EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

PRESENTA

ROSA MARIA BRAVO AGUIRRE

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. LAURA REGIL VARGAS

MÉXICO, DF. FEBRERO 2006

Dedicatoria

A Aquel que de continuo nos da elementos para renovar la mirada.

A Noé: por compartir la experiencia de caminar juntos.

A Santiago y Mariana: porque cada mirada suya invita a conocer otros mundos.

A los niños y las niñas: porque su asombro anima a investigar.

Agradecimientos

A papá y mamá: por la confianza y el ánimo constante.

*A la familia y amistades: porque su cariño, tiempo y cuidados están reflejados en
este trabajo.*

A Laura Regil: por la palabra atinada y el acompañamiento sabio y sensible.

A la Profa. Tere: por permitirme estar muy cerca de sus alumnos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

1. LA LECTURA DE LA IMAGEN BIDIMENSIONAL ARTÍSTICA

- 1.1. La lectura de la imagen bidimensional artística en el marco de la educación artística y la educación estética en el nivel preescolar
- 1.2. Las artes visuales: un lenguaje
- 1.3. La imagen bidimensional artística
 - 1.3.1. Imágenes de pintura
 - 1.3.2. Imágenes de fotografía artística
 - 1.3.3. Las funciones de la imagen
- 1.4 La lectura de la imagen bidimensional artística
 - 1.4.1. Los elementos objetivos de la imagen
 - 1.4.2. Los elementos subjetivos al realizar una lectura de imagen
 - 1.4.3. Lo denotativo y lo connotativo en la lectura de imágenes
- 1.5. Los sujetos que leen la imagen
 - 1.5.1. La docente
 - 1.5.2. El niño y la niña
- 1.6. Leer una imagen bidimensional artística y la experiencia estética

2. PERCEPCIÓN VISUAL Y AUTOEXPRESIÓN EN EL NIÑO Y LA NIÑA DE 5 Y 6 AÑOS

- 2.1. La percepción visual
 - 2.1.1. Percepción y experiencia
 - 2.1.2. Percibir es abstraer, generalizar, clasificar, identificar, discriminar y comparar
- 2.2. La autoexpresión

- 2.2.1. La autoexpresión a través del lenguaje verbal. La imagen llevada a la palabra
- 2.2.2. La autoexpresión a través del lenguaje gestual-corporal. La imagen llevada al cuerpo
- 2.2.3. La autoexpresión a través del lenguaje gráfico-plástico. La imagen llevada al plano bi-tridimensional.
- 2.3. Factores que influyen en la percepción visual y la autoexpresión
 - 2.3.1. Contexto y medio ambiente
 - 2.3.2. La memoria y la experiencia
 - 2.3.3. La mediación

3. LA IMPORTANCIA DEL LENGUAJE VERBAL EN LA LECTURA DE IMÁGENES Y EL PAPEL MEDIADOR DE LA DOCENTE

- 3.1. La importancia del lenguaje verbal en la lectura de imágenes
- 3.2. La interacción verbal de la docente: aspecto mediador en la lectura de imágenes
- 3.3. La importancia de la interacción entre iguales y la lectura de imágenes

Conclusiones

Bibliografía

Anexo

INTRODUCCIÓN

Actualmente, vivimos en un medio colmado de imágenes, pequeñas y grandes, coloridas, o monocromas, ya sea en espacios cerrados o abiertos, en la televisión, en los libros, en la calle, en la ropa, en los discos, en ventanas y paredes. Los fines de dichas imágenes pueden ser diversos: informar, estimular, mostrar, adornar, enseñar, etc.

Ante esta gran diversidad de imágenes, quizás algunas nos sean indiferentes, tal vez otra llame nuestra atención, en alguna tal vez no encontremos mas que objetos o situaciones que describir, pero otras posiblemente nos parezcan acertijos. En unas imágenes podemos ver reflejado nuestro estado de ánimo o alguna situación de nuestra historia personal, algún ideal, o tal vez encontremos aquella que nos invite a generar alguna idea, alguna fantasía. Es decir, en la medida en que cada individuo es diferente, su percepción de las cosas es particular y el modo en que permita aflorar su ser interior también.

Por lo tanto, adultos y niños/as percibimos diariamente imágenes estáticas y en movimiento, silenciosas y con sonidos. Están allí, en cualquier momento, en cualquier espacio; es innegable que formamos parte de una cultura visual.

Conscientes de este entorno visual en el cual estamos inmersos, es necesario que en los procesos educativos se generen espacios donde se de cabida no sólo a toda esa información visual, sino al modo en que ha de abordarse, cómo ha de leerse y cómo hemos de responder ante ella.

Si consideramos que la educación preescolar actualmente pretende favorecer el desarrollo de competencias para la vida, hemos de preguntarnos, ¿de qué manera la educación artística y la educación estética proveen herramientas para discernir en qué centrar la atención, cómo mirar de modo que se favorezca una actitud activa y

no pasiva?, ¿Es posible promover un proceso de percepción de la imagen que posibilite el contacto con nuestro ser interior?

Esperando dar respuesta a estos cuestionamientos, presentamos este reporte de investigación, resultado de un proceso de relación entre teoría y práctica. Proceso inmerso en una serie de experiencias que rescatan el valor cognitivo, afectivo y estético que implica el acercamiento a la pintura y a la fotografía artística. Esto a partir de una experiencia con niños/as preescolares, quienes a su corta edad ya han tenido contacto con diversas fuentes visuales como la televisión, los videojuegos, la computadora, anuncios espectaculares, el cine y algunos medios impresos.

El proceso de desarrollo de esta investigación estuvo conformado por diversos momentos y aspectos que poco a poco fueron dando forma y cuerpo a la elaboración de este informe final.

El/la lector/a notará que el estilo de la redacción de los capítulos presentados, van entretejiendo aspectos teóricos que se relacionan con hallazgos, anécdotas o ejemplos concretos del trabajo de campo.

Esta forma de relacionar teoría y práctica surgen de concebir la investigación cualitativa como un proceso, donde la realidad nos lleva a buscar elementos teóricos que nos ayuden a comprenderla, interpretarla y/o explicarla, por un lado, y por otro, donde la teoría nos hace plantearnos nuevos supuestos o inquietudes que nos hacen cuestionarla o reformularla a partir de lo que estamos observando y analizando en la realidad.

Encontraremos en cada capítulo una breve introducción sobre el tema a tratar, seguido de aportaciones teóricas que nos permitan comprender y/o analizar aspectos que se hallaron en el trabajo de campo. Dado que el tema de la investigación hace alusión a las respuestas y expresiones de los niños/as

preescolares, hemos considerado pertinente incluir ejemplos de extractos de diálogos y expresiones de los mismos, para confirmar, aclarar o demostrar diversos aspectos.

Cabe mencionar que conforme se cursaron los diversos seminarios, cursos y talleres dentro del programa de la Maestría en Desarrollo Educativo, así como la retroalimentación entre compañeros, asesores y otros docentes, también el marco teórico, los contenidos y algunos planteamientos de la investigación tuvieron algunas modificaciones que, por supuesto, enriquecieron en forma y fondo el proceso y resultados de la investigación.

En el primer capítulo abordamos una serie de conceptos básicos que nos ayudarán a visualizar, desde el marco de la educación artística y la educación estética, el papel que tienen la pintura y la fotografía como elementos de las artes visuales. Estudiaremos cómo, a partir de la lectura de dichas imágenes, se pueden encontrar elementos y experiencias que propician una percepción visual más detallada, así como reacciones y respuestas interesantes de los sujetos hacia las mismas. Exponemos cómo es que se da el intercambio preguntas-respuestas entre la docente de educación preescolar y los/las niños/as para realizar una lectura de imágenes.

En el segundo capítulo estudiamos las características de la percepción visual y la autoexpresión en el/la niño/a preescolar. Primero hemos tomado en cuenta las aportaciones de diversos autores que, aunque formados en diferentes disciplinas, tienen un factor en común: su preocupación por incluir el arte en los procesos educativos de los/las niños/as.

Cabe mencionar que al estar construyendo este segundo capítulo, resultó uno de los momentos más complejos por el intento de comprender y analizar las respuestas y expresiones de los/las niños/as, pero también fue uno de los momentos más enriquecedores y placenteros de la investigación, porque nos llevó a estar en

contacto directo con las miradas, los gestos y las voces de los/las niños/as, de lo cual obtuvimos aprendizajes y gratas sorpresas, ello nos animó a tomar nuevas fuerzas en el transcurso de la investigación, y fue donde también comenzamos a ver luces que confirmaban nuestras hipótesis.

En el tercer capítulo hemos expuesto uno de los elementos claves de la educación: la intervención docente. Elemento que no podemos descartar en tanto que no puede haber lectura de imágenes si no hay un mediador entre alumnos e imágenes. En este capítulo encontramos aspectos interesantes sobre el modo en que la educadora recurre a ciertas prácticas, actitudes o intervenciones verbales que van dando secuencia a una sesión de lectura de imágenes.

En el apartado de conclusiones mencionamos a manera de síntesis, las aportaciones a la práctica docente que nos dejan los hallazgos de este trabajo de investigación, así como los alcances que puede tener el mismo.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

En el marco de la investigación cualitativa, el profesor de educación y arte, Elliot Eisner (1998), sugiere que una metodología encaminada a mejorar la práctica educativa, es aquella en la que las artes, entre otras ciencias, se puede utilizar para entender mejor los acontecimientos del aula. De esta manera, la indagación cualitativa tiene que ver con lo humano, con lo cotidiano; es dar sentido a lo que vemos en nuestro entorno, marcado por la flexibilidad, ajustes e interacciones.

Dentro de esta concepción, el uso de la teoría es como un lente que utilizamos para justificar aquellas situaciones que desean describirse, es un medio para interpretar un fenómeno como lo es el campo educativo.

Dicho campo, donde fluyen historias, prácticas, tradiciones, experiencias, etc., encontramos situaciones que llaman nuestra atención y que son consideradas objeto de estudio. A continuación mencionamos cómo se fue construyendo dicho objeto de estudio y el proceso para dar cuenta de lo que vimos, de manera que el/la lector/a pueda apreciar y disfrutar dicha experiencia.

En el ámbito de la educación preescolar, se recurre de continuo al uso de imágenes bidimensionales (carteles, estampas, dibujos decorativos, imágenes con texto, litografías, pósters didácticos, etc.) a veces como apoyo para abordar contenidos diversos, otras como estímulo visual detonante de ideas, acciones o expresiones. Frecuentemente, encontramos dichas imágenes como elementos decorativos del espacio (el aula) y, en otros casos, como recurso que invita a la expresión de ideas, recuerdos, sentimientos, como es el caso de la pintura y la fotografía.

En la actualidad, se promueve cada vez más el uso didáctico de la imagen bidimensional artística, como la pintura y la fotografía en las aulas, esto podemos verlo en las iniciativas de instituciones tanto de carácter privado como público. Así por ejemplo, tenemos el caso de propuestas como el Programa de Desarrollo de Inteligencias a través del Arte (DIA), que promueve la Vaca Independiente A.C. o los cursos de educación por el arte dirigidos a educadoras que imparte la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, SEP.

Sin embargo, consideramos que, al tener de fondo una intención puramente didáctica de la imagen, los docentes tienden a relacionarla con algún tema y/o contenido del programa, en este caso de preescolar. De esta manera, se puede perder de vista la experiencia perceptual y estética, es decir, no se rescata lo que una imagen puede generar en el mundo interior del niño/a, además de conocimientos.

Ante este panorama, nos surgieron diversos **cuestionamientos**, origen de la presente investigación.

- ¿Qué pasa cuando, de manera intencionada, acercamos a los/las niños/as a una imagen bidimensional artística como la pintura o la fotografía?
- ¿Se fomenta y enriquece la capacidad perceptiva de los/las niños/as, a través de experiencias relacionadas con la lectura de imágenes bidimensionales artísticas?
- ¿Se puede hablar de experiencia estética, cuando el/la niño/a se acerca a una obra de arte, la observa, y refleja una idea o un sentimiento?
- ¿Cuál es el papel de la docente de preescolar como promotora de la lectura de imágenes?
- ¿Cuáles son los alcances a corto y largo plazo que puede tener el invitar a los niños/as preescolares a la percepción detallada y disfrute de una imagen?
- Y finalmente, ¿la lectura de imágenes bidimensionales artísticas influye de manera favorable en el desarrollo de la autoexpresión de los/las niños/as?

A partir de estos cuestionamientos, nos planteamos los siguientes **objetivos** en la presente investigación:

- Conocer los elementos básicos para poder realizar una lectura de imágenes en el ámbito de las artes visuales.
- Identificar qué aspectos de la percepción visual, se ven manifestados a partir de la lectura de imágenes bidimensionales artísticas (pintura y fotografía específicamente), en los/las niños/as preescolares.
- Describir de qué manera los/las niños/as preescolares responden ante el contacto con imágenes bidimensionales artísticas.
- Conocer si la lectura de imágenes ayuda al desarrollo de la autoexpresión de los/las niños/as preescolares.

A partir de estos objetivos, nuestras **hipótesis** fueron las siguientes:

-La lectura de la imagen bidimensional artística, favorece el desarrollo de la percepción visual y la autoexpresión en los/las niños/as preescolares.

-La imagen bidimensional artística contiene elementos que pueden propiciar la experiencia estética en el niño/a preescolar.

-Una formación inicial en la lectura de imágenes bidimensionales artísticas favorecerá la adquisición de experiencias para desarrollar una capacidad de observación, disfrute y sensibilidad ante el mundo visual que rodea a los niños/as preescolares.

El acceso al campo y la selección del caso.

Durante mayo y junio del 2003, se realizaron entrevistas informales a cuatro educadoras del Jardín de Niños “Francisco I Madero”, ubicado en la colonia Ajusco de la Delegación Coyoacán, en el DF. Dichas entrevistas tenían la finalidad de indagar la concepción que tenían las docentes sobre la educación artística en el currículo de preescolar y la importancia que daban a la misma en su práctica docente. De las educadoras entrevistadas, llamó la atención la postura de una de ellas, por mostrar un interés particular por las artes visuales, quien además mencionó su inquietud por planificar una sesión semanal de acercamiento a las artes visuales en el ciclo escolar 2003-2004.

Durante el mismo periodo de las entrevistas a las docentes, se tuvo un acercamiento, a través de entrevistas enfocadas, con dos personas que laboran en la Coordinación del área de investigaciones del Programa DIA (Desarrollo de Inteligencias a través del Arte), de La Vaca Independiente, A.C. Dicho programa, opera a partir de lectura de imágenes artísticas, con base en criterios y pautas pre-establecidas y con la finalidad, entre otras, de desarrollar el potencial humano, la inteligencia y las habilidades de los alumnos, a través del arte. Las entrevistas a

estos informantes, tenían como objetivo, conocer los fundamentos, visión y propósitos del programa, así como su modo de operar. Luego de este primer contacto, se presenciaron tres sesiones DIA, en el plantel anexo a la Escuela Nacional para Maestros de Jardines de Niños, en el cual se presenta el programa de manera sistemática desde el ciclo escolar 2002-2003.

A partir de la experiencia de conocer aspectos generales del programa DIA y por otro lado, haber realizado la entrevista a la docente, quien desconocía dicho programa, se optó por enfocar el proyecto de investigación hacia la educadora y el grupo que atendería. La fuerte convicción sobre la importancia de promover la educación estética en los/as niños/as, así como el interés personal y profesional de la docente por hacer una lectura de imágenes artísticas con el grupo, nos animó a tomar esa decisión.

Con la finalidad de dar respuesta a las interrogantes del estudio que plantea la investigación, se consideró que la ausencia de un modelo a seguir durante una sesión de lectura de imágenes, originaría un ambiente propicio para el surgimiento de preguntas, respuestas, relaciones, experiencias y situaciones que se podrían analizar, a través de la observación. Resultaba interesante conocer qué pasaría si de manera sistemática, los/las niños/as tenían la experiencia de acercarse a las imágenes en una situación de aprendizaje en el contexto de grupo.

Se seleccionó el estudio de caso como una estrategia en el diseño de la investigación, concebido como “un escenario desde el cual se intenta recoger información pertinente para dar respuesta a las cuestiones de investigación”. (Rodríguez, Gil y García, 1999:91).

Selección de informantes y situaciones observadas

El grupo que la docente atendió durante el ciclo escolar 2003-2004, fue un tercer grado, niños/as de entre 5 y 6 años cuya población total era de 39 alumnos (22 niños

y 17 niñas). La edad del grupo fue también un criterio clave para decidir llevar a cabo el estudio, pues supone un nivel de mayor concentración y herramientas expresivas para comunicarse, lo cuál resultaría importante para el desarrollo de las sesiones y el registro de las mismas.

Durante los meses de septiembre del 2003 a mayo del 2004, se realizaron trece observaciones en las cuales, se registraron las sesiones relacionadas con la lectura de imágenes bidimensionales artísticas, cada sesión observada, tenía una duración aproximada de 45 minutos.

Las sesiones se realizaban todos los jueves, entre las 3 y 4 de la tarde, antes del receso escolar. Durante las primeras sesiones, la docente organizaba diversas estrategias de acercamiento a las imágenes que ella misma sugería. Dichas imágenes eran de su propiedad (litografías, revistas y libros de arte). En un segundo momento, ella solicitó que propusiéramos las imágenes. Cuando esto ocurría, la docente dedicaba un tiempo previo a la actividad para observar las imágenes aportadas por nosotros.

Aunque la estrategia principal, utilizada por la docente, para abordar la lectura de imágenes fue la interacción verbal, las acciones para acercarse a las mismas fueron diversas, a veces era en forma grupal, otras en equipo y en ocasiones de manera individual o por parejas. Las imágenes presentadas también fueron diversas en formato (tamaño), técnica, género (retrato, costumbrista, naturaleza muerta) y tipo (pintura figurativa o abstracta y/o fotografía artística).

Aunque la actividad de lectura de imágenes tenía siempre matices diferentes y no existía una planeación determinada o sistematizada, pudimos observar una serie de elementos que por lo general estaban presentes, aunque en diverso orden, a estos elementos en su conjunto, los hemos llamado “protocolo”.

El protocolo para acercarse a la imagen, incluía más o menos los siguientes elementos:

a) Un espacio asignado para la sesión de lectura de imágenes. Este espacio era, la mayoría de las veces, frente al pizarrón, donde se colocaban los tapetes en el piso. Tanto docente como niños/as, cuando se encontraban en este espacio, tomaban una actitud de atención, de escucha y de evitar interrupciones o acciones, como levantarse de su lugar o platicar con el compañero de al lado. Si alguien no respetaba este espacio de escucha y habla, se quejaban con la docente.

b) La sorpresa. La docente utilizaba frases como “¡Adivinen qué les traje!”, “¡Hoy les tengo una sorpresa, cierren los ojos hasta que yo les diga!”, o antes de mostrar la imagen al grupo, ella la observaba y decía “¡Ah, esta me gusta!”, “¡Qué interesante!”, “¡Qué bonita está!”, “¿Quieren verla?” Este tipo de frases predisponía al grupo a una novedad, o a una situación grata que se avecinaba, pues luego de escuchar dichas frases, mostraban actitudes de interés o gestos de sorpresa y entusiasmo.

c) Preparación de la imagen o imágenes. Cada vez se presentaba una imagen bidimensional artística, esta se colocaba en un lugar donde todos la pudieran observar. Si era una sola imagen, se colocaba por lo general en el pizarrón, si eran varias, se ponían en el centro de las mesas de equipos pequeños, para que las pudieran manipular, o se hacía una especie de exposición colocándolas en los diferentes muros del aula o en otros soportes.

d) Tiempo para observar la imagen. Este tiempo inicial era sugerido por la docente, a veces sólo con señalar la imagen y decir frases y consignas como: “Observen...”, “Fíjense bien...”, “¿Qué ven?”, etc.

e) Tiempo de intercambio preguntas-respuestas. Este intercambio, iniciado por la docente, incluía aspectos de tipo objetivo y subjetivo. A partir de preguntas y respuestas de diversos tipos, como las hemos clasificado en el cuadro 1, los/las

niños/as participaban de manera espontánea o pidiendo la palabra cuando varios deseaban hablar.

f) Un tiempo para la autoexpresión. La mayoría de las veces, la docente solicitaba a los preescolares que a través de algún lenguaje pudieran compartir el impacto que la imagen había tenido en ellos. A veces les pedía que corporalmente dijeran a qué les invitaba la imagen, otras, a través de la pintura o el modelado, y otras, a través de alguna narración.

g) El cierre de la sesión de lectura de imágenes. Por lo general, la docente decidía en qué momento dar término a la sesión, procurando hacer un cierre con comentarios que los mismos niños/as habían hecho sobre las imágenes, o tomando algún acuerdo para la siguiente sesión.

Sobre las imágenes seleccionadas

Durante las primeras sesiones, era la docente quien elegía la o las imágenes a observar, el material era diverso: libros y revistas de arte, litografías, etc. Después, a falta de recursos, la docente solicitó que sugiriéramos imágenes que pudieran apoyar el trabajo de campo y a la vez experimentar sobre la interacción de los/las niños/as con diversos tipos de imágenes bidimensionales artísticas.

Por ello nos dimos a la tarea de recabar diversas imágenes artísticas, incluyendo la fotografía y pinturas de tipo figurativo y abstracto de diversos autores.

Nos aventuramos a presentar imágenes poco comunes para los/las niños/as, como es el caso de la pintura abstracta, decimos poco comunes, ya que las imágenes que cotidianamente rodean el ámbito escolar, son de tipo figurativo y muchas de ellas, estereotipadas. Este punto nos llevó a descubrir aspectos interesantes en cuanto al modo de percibir de los/las niños/as, y la fuerza detonante que puede tener una imagen artística en el campo emocional y de la imaginación.

Estrategias de recogida de datos

Durante las sesiones observadas se tomaron notas de campo, procurando registrar literalmente los diálogos entre la docente y los/las niños/as. El registro se complementó con la grabación en video de algunas de las sesiones, lo cual posibilitó no solo el reconocimiento literal de los intercambios verbales sino el de expresiones faciales y corporales también.

En un primer momento, las observaciones al interior del grupo se realizaron con la finalidad de ver cómo se acercaban los/las niños/as en forma natural a las imágenes. Es decir, de manera espontánea, observar qué percibían visualmente, así como el tipo de comentarios, conductas o actitudes que mostraban ante las imágenes bidimensionales que se les presentaban.

En un segundo momento, se sugirieron el manejo de diversos tipos de imágenes artísticas como: fotografías, pinturas figurativas y pinturas abstractas de diversos autores. Aquí las observaciones se enfocaron a conocer los tipos de respuesta que las imágenes generaban en los/las niños/as y de qué manera expresaban dichas respuestas, y a través de qué lenguajes. Asimismo se fueron registrando aspectos que conformaban la lectura de imágenes mediada por la docente.

Después de cada sesión, se tenía una conversación breve e informal con la docente, con la finalidad de obtener cierta retroalimentación sobre lo acontecido durante la sesión y conocer sus impresiones. En dichas conversaciones, surgieron comentarios que arrojaban información específica sobre aspectos personales de cada niño/a, lo cual enriqueció el análisis de los registros.

Análisis de datos

En una primera etapa, las observaciones al interior del grupo, fueron registradas en las notas de campo. En un segundo momento, se elaboró una ficha de registro de observación (ver anexo) para acotar la información recabada en las que se incluyeron los siguientes apartados: fecha, número de participantes, tipo de imagen presentada (ficha técnica), tratamiento de la imagen (preguntas, comentarios y consignas de parte de la docente), participaciones de los/las niños/as (respuestas, manifestaciones de experiencias, emociones, conocimientos, recuerdos y preguntas) y manifestaciones de autoexpresión verbal, corporal o gráfico-plástica.

Para la categorización, se seleccionaron unidades de registro partiendo de los párrafos y diálogos entre niños/as y docente. Dichas unidades se clasificaron por temas como: interacciones verbales, contexto de la clase, cualidades de la imagen, acciones ante la imagen, productos expresivos. De dichas categorías, se retomó básicamente la primera, de la cual surgieron otras sub-categorías como: preguntas que hace el docente (objetivas y subjetivas), y respuestas de los alumnos (objetivas y subjetivas), de las cuales se deriva otra clasificación (de preferencia, descriptiva, complementaria, emocional, argumentativa, propositiva, de conocimiento y creativa o para imaginar).

Dado que a partir de la categorización, se retomaron principalmente los diálogos, buena parte de la información estuvo sometida al método de análisis del discurso sugerido por Cazden (1991), como técnica de recogida de información a partir de la observación y notas de campo, para ver cuestiones centradas en la interacción verbal y el diálogo.

Durante las sesiones, los/las niños/as llegaron a elaborar dibujos y pinturas, mismos que se tomaron en cuenta como evidencia y recurso para triangular la información, así como para ejemplificar aspectos hallados en el trabajo de campo y que tienen fundamento en la teoría.

CAPITULO 1

LA LECTURA DE LA IMAGEN BIDIMENSIONAL ARTÍSTICA.

Imaginar es generar imágenes; ver es experimentar cualidades
Elliot W. Eisner

En este capítulo, presentamos una revisión teórica y práctica, basada en el trabajo de campo, sobre el acto de “leer la imagen”, acto inmerso en la atmósfera educativa, donde niños/as y docente participan en forma activa. Para ello hemos retomado no sólo a diversos autores, sino la experiencia misma de los sujetos lectores de la imagen bidimensional artística.

La lectura de la imagen bidimensional artística es un proceso que posibilita no sólo el reconocimiento de elementos visuales. Es un proceso a través del cual manifestamos aspectos cognitivos, emocionales y estéticos; lo cual puede favorecer un acercamiento más profundo del individuo hacia el objeto artístico y generar una experiencia estética.

De las artes visuales, en la presente investigación, se toman en cuenta básicamente reproducciones de pintura y fotografía, a las cuales nos referiremos como *imágenes bidimensionales artísticas*.

Si consideramos que la imagen bidimensional artística es un vehículo de lenguaje, con elementos objetivos y subjetivos, y que forma parte de las artes visuales, entonces leer dicha imagen, resulta ser un objeto de estudio ubicado en el marco de la educación artística y de la educación estética.

1.1. La lectura de la imagen bidimensional artística en el marco de la educación artística y la educación estética en el nivel preescolar.

Concebimos a la educación artística y educación estética, como modalidades vinculadas en la educación por el arte. La pintora y profesora mexicana, especialista en artes plásticas, Alicia Venegas (2002), afirma que la educación artística, se refiere a la enseñanza orientada a informar y formar sobre el proceso práctico de elaborar obras o ejercicios expresivos, aplicando conocimientos básicos de elementos que emplean las artes plásticas¹, tales como la organización de formas en el espacio, el manejo de luz, sombras, colores y texturas, así como el adecuado uso de diversos materiales y técnicas.

Retomando las ideas de la misma autora, consideramos que la educación artística incluye a la educación estética y viceversa, enfatizando que esta última se orienta, básicamente, a los siguientes aspectos:

- a) El desarrollo de la sensibilidad y creatividad de quien ha hecho la obra para expresar algo.

- b) La capacidad de quien se acerca a la obra, la observa, siente, y reflexiona sobre los valores, emociones o ideas que le producen. Es en este contexto donde puede surgir la experiencia estética, es decir, un proceso de relación íntima entre obra (humana o de la naturaleza) y espectador (influenciada o determinada por la percepción, sensibilidad, experiencias vividas, la imaginación, significados, conocimientos, gusto personal, etc.).

En el ámbito de la educación preescolar, la educación artística y estética pueden combinarse y relacionarse al efectuar actividades como:

¹ Si bien la autora hace énfasis en su especialidad (artes plásticas), consideramos pertinente aclarar que a lo largo de este trabajo, el concepto de educación artística y estética incluye las otras disciplinas artísticas (teatro, música, danza).

- Percepción del entorno.
- Identificación de sensaciones y emociones.
- Exploración y experimentación de materiales plásticos.
- Prácticas de ejercicios gráfico-plásticos.
- Contacto directo con la naturaleza.
- Contacto directo con obras que realiza el hombre.
- Adquisición y explicación de conceptos.
- Prácticas de expresión verbal-gestual
- Acercamiento a la música
- Acercamiento a la literatura infantil, etc.

Por ello, la lectura de la imagen bidimensional artística se considera una actividad que se realiza en el marco del Programa de Educación Preescolar.

Dicha actividad, tiene un lugar justificado en el ámbito de la educación artística y la educación estética. Esto se debe a que es considerada una actividad en la que, a través de un medio relacionado con el arte, el/la niño/a y la docente interactúan de manera integral y dedican tiempo y espacio a la construcción de un proceso de desarrollo de la sensibilidad, la imaginación, la percepción, la autoexpresión y la comunicación.

La educación artística y estética son factores importantes en el desarrollo de los/las niños/as preescolares, ayudando al conocimiento del mundo, al desarrollo de la creatividad, la sensibilidad, la observación y la capacidad expresiva, entre otras cosas.

Ante tal circunstancia, surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo se va a lograr esto, si no es a través de una intervención pertinente en la orientación de la percepción y la autoexpresión por parte de la docente?, ¿Puede, la lectura de una imagen bidimensional artística, considerarse una estrategia didáctica que promueva dichos aspectos?

Para poder responder estas preguntas, es necesario recurrir a uno de los elementos que rigen la práctica docente en la educación preescolar. Una fuente fundamental en el diseño del trabajo de campo fueron las “Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar de la Ciudad de México”, documento vigente desde el ciclo escolar 2002-2003, publicado por la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, de la Secretaría de Educación Pública. Ahí se expresan los propósitos, competencias y orientaciones metodológicas que contempla la acción educativa del Jardín de Niños.

En dicho documento se establece como uno de los objetivos fundamentales de la educación preescolar el siguiente: emplear, de manera óptima, los instrumentos simbólicos disponibles para ayudar al alumno a desarrollar sus capacidades. Y se considera al lenguaje como instrumento simbólico fundamental, así como un sistema de signos o símbolos empleados para la comunicación (palabra hablada, escrita, sistemas de medición, aritméticos, iconográficos).

Con base en tales premisas, hacemos énfasis en el uso pedagógico de imágenes en el aula, ya que, dentro de una gran variedad de recursos didácticos, la imagen es uno de los más explotados. Basta con dar un paseo por las aulas de un Jardín de Niños, para darnos cuenta de la carga visual que se presenta en dicho entorno. Por ejemplo, es común encontrar dibujos decorativos, tarjetas didácticas, álbumes de ilustraciones, calendarios, monografías, revistas, libros, etc.

Por otra parte, uno de los propósitos contemplados en las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar (2002:18), que hace referencia al lenguaje visual, dentro del campo artístico, es el siguiente:

PROPÓSITO:

COMUNICAR SUS IDEAS, EXPERIENCIAS, SENTIMIENTOS Y DESEOS UTILIZANDO DIVERSOS LENGUAJES

COMPETENCIAS:

Con relación al lenguaje artístico, el niño y la niña deben adquirir progresivamente las siguientes competencias:

- Expresarse empleando elementos de la música, la plástica, la danza, la literatura y el teatro.
- Interpretar y disfrutar distintas manifestaciones artísticas.
- Apreciar las distintas manifestaciones artísticas.

Expresar, interpretar, disfrutar y apreciar, son verbos que aluden a los aspectos cognitivo, motriz, emocional y social del/la niño/a; es decir, que las estrategias didácticas encaminadas a desarrollar dichos aspectos, promoverán el desarrollo integral del/la niño/a. Entre dichas estrategias, encontramos que la lectura de la imagen bidimensional artística tiene pertinencia, en tanto que forma parte de un lenguaje: el visual.

1.2. Las artes visuales: un lenguaje.

El arte manifiesta la cultura de los individuos, por ello se le considera una actividad social, misma que refleja la vida, la realidad, la personalidad, los conflictos, el placer, la creatividad, etc. Por ello el arte es considerado un lenguaje que puede plasmarse en un objeto artístico (por ejemplo: una danza, una melodía, una escultura, una pintura, un poema, una obra teatral) dicho objeto viene a ser un proceso de elaboración que recibe, expresa, y comunica un contenido subjetivo, de manera objetiva.

Visto así, el lenguaje artístico (corporal, sonoro, visual, literario, dramático), se convierte también en un medio específico de conocimiento, ya que no sólo nos permite disfrutar, sino también descubrir, analizar, sentir, comunicar, crear y recrear el mundo interno y externo.

Dentro del lenguaje artístico, encontramos las artes visuales, las cuales son una manifestación expresiva, de percepción visual, a través de la cual el individuo crea y recrea elementos naturales o fantásticos mediante recursos materiales, utilizando diversas técnicas que le permiten expresar sus sentimientos, emociones y percepciones del mundo que lo rodea. Entre las disciplinas que comprenden las artes visuales encontramos la pintura, el grabado, la escultura, la fotografía, la serigrafía y el dibujo, entre otros.

Dichas disciplinas, como lenguaje visual, se aprenden, disfrutan y comprenden a través de la interacción misma. Por ello, aprender a leer una imagen, es un proceso, en el cual es necesario familiarizarse, requiere tiempo, participación y práctica. Es una actividad que puede favorecer el desarrollo de una atención sensible; es decir, el desarrollo de la atención posibilita la reflexión sobre los propios sentimientos y emociones, además de los detalles observables. Todo ello ayuda en el desarrollo de la autoexpresión.

Al respecto Venegas comenta: “la educación artística y estética en el área de artes plásticas dirigida a niños/as, realizada sistemáticamente, además de apoyar la formación integral, estimula la evolución gráfico-plástica personal, la capacidad expresiva, la creatividad, la iniciación en la adquisición de conceptos y el empleo básico de los elementos de la especialidad, que son la organización armónica de las formas, los colores y las texturas en el espacio bidimensional y tridimensional”. (2002:10)

Entonces, si las artes plásticas son consideradas un lenguaje, un medio de expresión, es preciso que la obra de arte y el espectador (niño/a y docente) se relacionen. En este acercamiento, dado a través de la lectura de imágenes, se pueden encontrar significados a sentimientos y valores artísticos y estéticos.

1.3. La imagen bidimensional artística.

Una imagen es una recreación o reproducción de algo visto o imaginado, algo que tuvo lugar en un momento determinado y a partir de una serie de ideas, percepciones y emociones de un individuo. A través de una imagen, la realidad se crea y recrea, pues al representarla en el plano bidimensional, estamos conociendo, manipulando y transformando esa realidad.

Al hablar de imagen bidimensional artística nos referimos a aquellas imágenes que se preservan en un plano de dos dimensiones (alto-ancho), y que además de poseer cualidades objetivas como la línea, forma y color, sustenta símbolos, expresión de sentimientos, de ideas, de valores. Son reproducciones de una obra de arte original, y como tal, es necesario que cubra tres características principales:

- El tema: el contenido, lo que expresa, el asunto.
- La técnica: organización o composición de elementos plásticos.
- La función estética: porque satisface necesidades sensibles.

Respecto de la obra de arte, como objeto, Venegas subraya la función estética porque rebasa el ámbito de lo material (es más que un cuadro, un mueble o un edificio), abarca otras dimensiones subjetivas: la sensibilidad, la razón y la expresión. Por ello es necesario tomarlas en cuenta en los procesos de desarrollo de los/las niños/as, pues el contacto con las obras de arte tiene que ver con aspectos sensoriales, sensibles e intelectuales de los mismos.

Cabe precisar que, en la presente investigación no se utilizaron obras de arte originales, sino reproducciones. A diferencia de la obra original, la imagen bidimensional artística tiene cierta superficialidad en tanto que carece de la textura de los materiales con que fue elaborada, y las dimensiones de tamaño pueden ser modificadas, lo cual afecta la expresión original. Otra diferencia que encontramos entre la obra original y la imagen reproducida es que esta última se presta a múltiples usos, su significación cambia en cierta forma, ya que ha sido sustraída de su

contexto original, para reproducirse e introducirse en un museo, el hogar, la calle o el aula, como es el caso que nos ocupa.

1.3.1. Imágenes de pinturas

Las imágenes de pinturas son representaciones a base de líneas, puntos y colores con una intención expresiva y comunicativa. Las hemos clasificado en tres tipos: abstractas, figurativas y mixtas.

Abstractas: El término se refiere al arte abstracto que, según el Diccionario del arte del siglo XX (2001), es aquel que no representa objetos ó escenas reconocibles, sino que está compuesto por formas y colores que existen por su propia fuerza expresiva. Las imágenes de pinturas abstractas, son entonces representaciones no figurativas en las cuales no encontramos ninguna relación formal de lo representado.

Ejemplo:

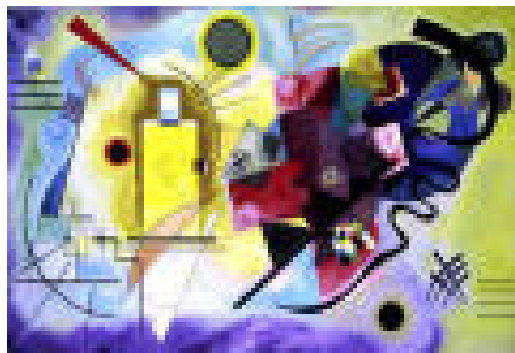


Figura 1. Wassily Kandinsky, *Amarillo, rojo, azul*, 1925

Figurativas: Al hablar de imágenes de pintura figurativa, nos estamos refiriendo a aquellas en las que podemos precisar con facilidad, los elementos (figuras y formas) expresados, predomina la analogía que tiene la imagen con la realidad. Hemos retomado el término del “arte

figurativo”, en el cual, el artista busca plasmar la realidad con un tono naturalista o mimético.

Ejemplo:



Figura 2. Pablo Picasso, *El niño con la paloma*, 1901

Mixtas: Las imágenes de pintura mixta, tienen elementos tanto figurativos como abstractos, es decir, existen elementos representados en la imagen que pueden ser precisados, pero a la vez existen algunos que no se pueden identificar o describir con mucha precisión.

Ejemplo:



Figura 3. Marc Chagall, *Campo Marte*, 1954

1.3.2. Imágenes de fotografía artística

Las imágenes de fotografías artísticas son reproducciones artísticas basadas en una técnica que permite, mediante la luz, fijar imágenes sobre una superficie sensible, a través de procesos ópticos y químicos. La imagen fotográfica artística, es una forma de expresión visual, es el tipo de fotografía que responde a una motivación expresiva, ajena a objetivos publicitarios, propagandísticos o comerciales.

Mario Gennari afirma que “la fotografía nos abre al mundo externo, y con esta excusa, nos proyecta en nuestro mundo interno y nos permite buscar la verdad” (1997:285). Es decir, cuando nos acercamos a una fotografía, podemos no solo descubrir aspectos concretos de la realidad que nos rodea (rostros, vegetación, edificios, etc.), sino que también afloran de nuestro de nuestro interior pensamientos y sentimientos en respuesta a la percepción de la fotografía.

Ejemplos:



Figura 4. Sebastião Salgado, 1996.



Figura 5. Sebastião Salgado, 1994.



Figura 6. John Kaplan, 1998.

1.3.3. Las funciones de la imagen.

Para el teórico cinematográfico francés, Jacques Aumont (1992), el ser humano produce imágenes como resultado de éste y su relación con el mundo, y por ello, toda imagen pertenece a la esfera de lo simbólico. Visto de esta forma, la imagen es mediadora entre el espectador y la realidad.

Aumont sostiene que las funciones de la imagen (de cualquier tipo, no solo la artística), en relación con la realidad son tres:

-Función Simbólica: Representa aspectos abstractos como la religión, la democracia, la libertad, el progreso.

-Función Epistémica: Aporta informaciones visuales sobre el mundo: paisajes, retratos, costumbres.

-Función Estética: Complace al espectador, le proporciona sensaciones y emociones específicas, ésta función está asociada al arte.

Las imágenes a las que nos referiremos a lo largo de esta investigación, abarcan las tres funciones. Sin embargo, el énfasis está puesto, como ya lo mencionamos, sobre la función estética, ya que son imágenes que forman parte del mundo del arte y que, como veremos en el segundo capítulo, relativo a la percepción visual y a la autoexpresión, son vehículo tanto de aspectos cognitivos como emocionales.

Hasta aquí, hemos visto que la imagen bidimensional artística, forma parte de las artes visuales, las cuales tienen su propio lenguaje. Por lo tanto, pretender un acercamiento intencional a las mismas, requiere de ciertos elementos que permitan hacer una “lectura”.

En el siguiente apartado abordaremos lo que implica realizar una lectura de imagen, haciendo énfasis en que leer es un proceso que requiere ciertas experiencias y conocimientos básicos. Hemos tomado en cuenta aspectos tanto objetivos (lo que se puede observar en la imagen), como subjetivos (lo que expresa la imagen, el autor y lo que piensa y siente el espectador), así como el factor de la mediación entre obra-espectador, a través de la interacción verbal.

1.4. La lectura de la imagen bidimensional artística.

En términos generales, leer forma parte de la comunicación humana. Leer es la capacidad de descifrar un sistema de símbolos que nos permiten comprender un mensaje, es una forma de recibir ideas, sentimientos y conocimientos. Cuando leemos damos una interpretación al mensaje, interpretación mediada por el ambiente e influida por la experiencia personal.

La información visual no sólo apela a nuestra razón, sino también a nuestros sentimientos y sensaciones. Cuando se realiza una lectura de cualquier imagen, se integran aspectos tanto objetivos como subjetivos, además de apreciar formas, tamaños, colores, texturas, posiciones, etc., el sujeto aporta su parte subjetiva, aquello que pertenece a su mundo de ideas, de representaciones, de emociones, de sentimientos. Dicha lectura también está inmersa en un contexto que aporta a la imagen cualidades o características propias.

La profesora argentina, especialista en didáctica de la educación plástica, Mariana Spravkin (1999), afirma que la lectura de imagen implica la decodificación de la misma, es decir: la descripción de los elementos que la componen, así como la articulación de dichos elementos (composición), y la relación entre forma y contenido. La lectura de imágenes posibilita la percepción, la concepción de la estructura formal de la obra y de sus cualidades expresivas.

Por su parte, Patricia Berdichevsky, formadora y capacitadora de docentes de nivel inicial en educación plástica en Argentina (1999), concibe la lectura de imagen como un acto en el que el observador interactúa con la imagen, es una participación dinámica, con intencionalidad que lleva a la reflexión crítica.

Con base en las definiciones anteriores, podemos decir que leer una imagen introduce tanto a la docente como a los/las niños/as, en el descubrimiento de los elementos visuales que componen la imagen, las relaciones, lo que expresa, los

materiales con que ha sido realizada, el contexto en que ha sido creada y lo que sugiere al espectador.

Al referirnos a la “lectura de imagen”, especificamos el ámbito de esa lectura: lo icónico y para lo cual, el término de alfabetización visual nos será pertinente. Retomemos el concepto de alfabetización visual de dos autoras.

Karen Raney (1997), pintora y especialista en arte y educación visual, afirma que la alfabetización visual, se refiere a pensar en los significados encontrados en las imágenes y los objetos: cómo se conforman, cómo reaccionamos ante ellos, cómo los interpretamos.

En términos de la diseñadora y profesora norteamericana Donis A. Dondis (1976), la alfabetización visual, se refiere a lo que los individuos de un grupo son capaces de compartir como significados sobre el lenguaje visual, partiendo de un sistema básico para la comprensión, el aprendizaje, la identificación y la creación de mensajes visuales.

Ambas ideas nos permiten formular un concepto más completo sobre lo que implica la alfabetización visual, pues Raney toma en cuenta tanto los aspectos formales de la imagen como la respuesta del sujeto y Dondis pone el énfasis en lo objetivo de la imagen. Con base en las ideas de ambas autoras, a continuación se desarrolla el tema de los elementos objetivos y subjetivos de la imagen; conceptos básicos que forman parte del lenguaje de las artes visuales y que están presentes en toda imagen bidimensional artística.

1.4.1. Los elementos objetivos de la imagen

En este apartado, expondremos los conceptos básicos que conforman el lenguaje visual. Dichos conceptos se basan principalmente en lo expuesto por Dondis, quien afirma que toda imagen está compuesta por elementos que le dan estructura.

El punto: Es la unidad mínima de comunicación visual. En gran cantidad y yuxtapuestos, crean la ilusión de tono o color.

La línea: Es una cadena de puntos o punto en movimiento.

El contorno y la forma. Cuando la línea se cierra sobre si misma describe un contorno. Los contornos pueden ser estáticos o dinámicos dependiendo del uso que se les dé o de las diferentes direcciones que éste adopte. Hay tres contornos que encierran los principios básicos de verticalidad, horizontalidad, centro e inclinación, estos son el cuadrado, el círculo y el triángulo equilátero. A partir de combinaciones y variaciones infinitas de estos contornos básicos derivan también las formas orgánicas, por ejemplo, aquellas que encontramos en la naturaleza, en los diseños de los/las niños/as, hay una diversidad inimaginable.

Textura: Es lo que define la superficie del objeto. Es un elemento visual que posee al mismo tiempo cualidades ópticas y táctiles.

Tono: Es la intensidad de oscuridad o claridad del objeto visto, gracias a la presencia o ausencia relativa de la luz.

Color: Es la combinación de propiedades de los pigmentos para valorizar y caracterizar las representaciones de las formas y volúmenes y precisar la expresión de las formas. La percepción del color es la parte simple más emotiva del proceso visual. El color tiene significado universalmente compartido y significado personal y subjetivo también. El color tiene tres dimensiones:

- **Matiz:** Color mismo o croma, existen tres primarios: azul (pasivo y suave), rojo (emocional y activo) y amarillo (más próximo a la luz y el calor).
- **Saturación:** Es la pureza de un color respecto al gris.

- Brillo: Va de la luz a la oscuridad.

Movimiento: Es lo que define lo estático o dinámico de la imagen.

Espacio: es el medio donde se representan y ubican las formas de manera bidimensional, mediante la perspectiva se crea la ilusión tridimensional en la superficie.

Tiempo y ritmo: Son componentes expresivos, mediante la relación de formas específicas que, por sucesión o contraste en los registros tonales y cromáticos, y por el orden y proporción de puntos, líneas, planos, volúmenes, colores e intensidades, se establecen secuencias de alternancias de formas, progresiones y repeticiones en la composición del espacio para destacar unas de otras y guiar la mirada en un tiempo y ritmo preciso contenido en la obra.

Cabe aclarar que durante el trabajo de campo, estos elementos no se abordaron como conceptos, es decir, no hubo una explicación previa de la docente hacia los/las niños/as; sin embargo, en los registros de observación destacan comentarios de los/las niños/as en los cuales utilizan dichos conceptos, principalmente los que se refieren al color, forma, línea, punto y movimiento.

1.4.2. Los elementos subjetivos al realizar una lectura de imagen

Hemos mencionado que al hacer una lectura de imagen, no solo percibimos visualmente ciertos elementos objetivos, también se ponen de manifiesto una serie de aspectos subjetivos determinados por el autor de la obra, el espectador, la mediación entre obra-espectador, etc.

A continuación mencionaremos dichos elementos, retomando básicamente las posturas de Berdichevsky (1999) y Venegas (2002), quienes señalan la presencia de elementos subjetivos en el lenguaje visual.

Emociones, sensaciones y sentimientos del autor. Se refiere a lo que quiso expresar el artista al crear su obra. Estos aspectos los podemos retomar de datos biográficos sobre el autor o hacer hipótesis a partir de lo que los espectadores puedan percibir.

Emociones, sensaciones y sentimientos del espectador. Es lo que provoca la imagen en quienes la observan. Esto está determinado tanto por el estado de ánimo, por las preguntas que se haga respecto de la imagen e incluso por los elementos formales de la misma, así como por la propia experiencia del espectador.

Relación entre el espectador y la obra. Se refiere a aspectos de rechazo-aceptación o identificación con la obra. Esto se ve manifestado a través de comentarios, posturas o gestos que emite el espectador.

Categoría estética: es lo que se percibe de la obra u objeto y que hace que lo calificamos como cómico, grotesco, trágico, bello, feo, etc.

Los elementos objetivos de la imagen dependen más de la obra en sí, mientras que los subjetivos, dependen más del espectador. Ambos ingredientes son básicos para el desarrollo de una comunicación visual eficaz, y a su vez, transmiten información con un significado universal. Es importante subrayar que la lectura de imagen también está influenciada por el contexto propio de la imagen, es decir, por las condiciones que permean la imagen, las referencias, historias o anécdotas que acompañan la imagen.

Hemos revisado los elementos presentes en la imagen y su lectura, a continuación mencionaremos algunas características de dicha lectura que la pueden definir como connotativa o denotativa

1.4.3. Lo denotativo y lo connotativo en la lectura de imágenes.

Santos Guerra (1998), investigador español y doctor en Ciencias de la Educación, analiza las aportaciones de diversos autores sobre la lectura de imágenes y concluye que, aunque los autores utilicen diversos términos, existen básicamente dos tipos de lectura: la denotativa y la connotativa.

En la lectura denotativa, se hace referencia a lo que se ve de primera instancia, lo que se describe, lo racional, lo que hay en la imagen, lo que representa. Intervienen los elementos objetivos de la imagen, la información obvia, es decir, sin interpretación.

En la lectura connotativa aflora lo que se interpreta, el mensaje simbólico, lo poético de la imagen y los aspectos subjetivos que el sujeto que lee la imagen pueda reflejar. Aquí interviene la experiencia del espectador, su estado de ánimo, su personalidad, sus conocimientos, es decir, esta lectura está caracterizada por lo que la imagen evoca en el espectador y pone de manifiesto su parte emotiva y psicológica.

Ahora bien, ¿qué tipo de lectura realizaron los/las niños/as preescolares que tuvieron la experiencia de acercarse a la imagen bidimensional artística?

En el trabajo de campo, registramos que en la mayoría de las actividades de lectura de imagen, los comentarios o respuestas iniciales de los/las niños/as, tienen que ver con la descripción de elementos, cosas, objetos, colores, y/o figuras, aunque con

una mezcla de imaginación; por ejemplo, en la pintura abstracta, no describen los elementos formales de la imagen, sino dicen “se parece a” o “es como”. El tipo de preguntas y respuestas que lleva principalmente a este tipo de lectura, son: descriptivas, complementarias, argumentativas y de conocimiento (ver cuadro 1 y 2).

Durante las sesiones de lectura de imágenes, registramos que, aunque los/las niños/as se inclinan por el tipo de lectura denotativa, el uso común de preguntas que realiza la docente recaen en el ámbito de lo connotativo: emocionales, creativas o para imaginar, de lo cual se pueden derivar el mismo tipo de respuestas (ver cuadro 1).

En el trabajo de campo, fue posible registrar que la lectura de la imagen bidimensional artística, se daba a partir de un intercambio de preguntas-respuestas por parte de la docente y alumnos. En dicho intercambio, la intervención verbal de la docente resultaba clave para orientar la lectura de imágenes hacia lo denotativo o lo connotativo. Consideremos primero los tipos de preguntas y respuestas que se presentaron durante la lectura de imágenes en el trabajo de campo.

<i>TIPOS</i>	<i>PREGUNTAS (Docente)</i>	<i>RESPUESTAS (Niños/as)</i>
De preferencia	Se indaga qué es lo que le gusta o no a los/las niños/as de una imagen o la imagen por la que se inclinan. <i>¿Cuál te gusta más?</i> <i>¿Qué imagen eliges?</i>	El/la niño/a manifiesta el gusto o disgusto hacia la imagen. <i>Me gusta la que...</i> <i>Yo prefiero...</i>
Descriptiva	Pretende provocar la descripción de lo observado en la imagen. <i>¿Qué ves?</i>	Se mencionan elementos que constituyen la imagen. <i>Veo edificios.</i> <i>Es una persona con flores</i>

<p>Complementaria o Aclaratoria</p>	<p><i>¿Qué hay en la imagen?</i></p> <p>Invita al niño/a a ampliar su comentario o respuesta cuando ésta ha sido “cerrada” o no ha sido lo suficientemente clara.</p> <p><i>¿Y qué más?, ¿Cómo qué?, ¿Y qué pasó?, ¿y luego, qué más?</i></p>	<p>Cumple la función de ampliar un comentario, aportar información que complemente una respuesta previa.</p> <p><i>Y que... Y luego...</i></p>
<p>Emocional</p>	<p>Hace referencia a aspectos de tipo afectivo y emocional.</p> <p><i>¿Qué sientes? ¿Qué te hace sentir?</i></p>	<p>Se incluyen vocablos que hacen referencia a los sentimientos, y las emociones.</p> <p><i>Yo siento que... Me da felicidad. Siento tristeza. A mi me da miedo.</i></p>
<p>Argumentativa</p>	<p>En ella se pide al niño/a que explique, de razones o fundamente su respuesta.</p> <p><i>¿Por qué?, ¿Por qué te gustó?, ¿Por qué dices eso?, ¿Qué piensas sobre...?</i></p>	<p>El/la niño/a aporta elementos que sustentan o dar razón a su respuesta.</p> <p><i>Porque... Me gustó porque Yo creo que...</i></p>
<p>Propositiva</p>	<p>La docente sugiere una acción o idea en forma abierta, dejando a consideración del grupo la ejecución o aceptación de la misma.</p> <p><i>¿Les gustaría...?, ¿Nos quieres contar una historia?, ¿Quién quiere platicar?</i></p>	<p><i>No se registran respuestas de tipo propositivo.</i></p>
<p>De conocimiento</p>	<p>Solicita la exposición de un concepto o conocimiento específico, principalmente para hacer referencia a espacios, tiempos, materiales, hábitos, procedimientos y/o</p>	<p>Aportan información específica sobre lo requerido por la docente.</p>

<p>Creativa o para imaginar.</p>	<p>experiencias personales. <i>¿Cuándo crees que...?, ¿Quién crees que...?, ¿Ya saben cómo...?, ¿De qué creen que está hecho?, ¿Han visto algo parecido?</i></p> <p>Pregunta con la que se invita a manifestar ideas, experiencias y acciones que recreen o representen cosas reales o ideales. <i>¿Ya soñaron?, ¿Qué se imaginan?, ¿Pueden imaginar una historia?</i></p>	<p>Se mencionan ideas, pensamientos, recuerdos, acciones, ya sea reales o ideales. <i>Se parece como... Como un sol de colores. Como una rueda de San Miguel. Imagino que juego con...</i></p>
<p>Cerrada</p>	<p><i>No se registran</i></p>	<p>Cuando se contesta con un simple "Sí", "No" o "Nada más".</p>

CUADRO 1. Tipos de preguntas y respuestas en el intercambio docente-alumno, al realizar una lectura de imagen bidimensional artística.

En el siguiente cuadro hacemos referencia a la relación que existe entre el intercambio (pregunta-respuesta), los elementos de la imagen, y el tipo de lectura al que se puede llegar con ese tipo de intercambio.

TIPO DE PREGUNTA-RESPUESTA	ELEMENTOS DE LA IMAGEN	TIPO DE LECTURA
----------------------------	------------------------	-----------------

De preferencia	Objetivos y subjetivos	Denotativo y connotativo
Descriptiva	Objetivos	Denotativo
Complementaria o Aclaratoria	Objetivos y subjetivos	Denotativo y connotativo
Emocional	Subjetivos	Connotativo
Argumentativa	Objetivos y Subjetivos	Denotativo y connotativo
Propositiva	Subjetivos	Connotativo
De conocimiento	Objetivos y subjetivos	Denotativo y connotativo
Creativa o para imaginar.	Subjetivos	Connotativo

CUADRO 2. Relación entre intercambio de preguntas-respuestas, los elementos de la imagen y el tipo de lectura.

Si partimos de la tesis del escritor y ensayista inglés: John Berger, quien sostiene que “toda imagen encarna un modo de ver” (1974:16), podemos decir que, por un lado, nuestra percepción o apreciación de una imagen, dependerá del propio modo de ver, sea porque nos atrae, nos trae algún recuerdo o nos identificamos con ella. Por otro lado, el modo en que veamos la imagen, estará determinado por la influencia de otros, en el caso que nos ocupa, dependerá en mucho de la mediación docente, a partir del intercambio de diferentes tipos de preguntas y respuestas.

Hasta aquí nos hemos centrado en la lectura de imágenes como proceso y acto que requiere de un conocimiento básico del lenguaje visual y en el cual, intervienen aspectos objetivos y subjetivos. Dicho proceso no existiría sin la participación de los sujetos que se acercan a la imagen, por ello, hablaremos a continuación del papel del/la niño/a y la docente en su papel de lectores de la imagen bidimensional artística.

1.5. Los sujetos que leen la imagen.

En el contexto de la presente investigación, nos referiremos a la docente y al niño/a, como los sujetos que leen la imagen, cumpliendo cada uno diferentes funciones y compartiendo algunas a la vez. Hemos de tomar en cuenta que el factor individualidad, tanto del alumno/a como de la educadora, es muy importante, pues cada uno/a actúa, piensa y se expresa distinto, no podemos establecer parámetros o criterios para calificar su grado o nivel de participación en la lectura de la imagen.

1.5.1. La docente

Los papeles que desempeña la docente ante la lectura de una imagen, son: como espectadora, como lectora de la imagen y como mediadora entre esta y los/las niños/as.

Como espectadora, centra su mirada sobre la imagen, hace un recorrido visual percibiendo determinadas cosas, selecciona aspectos que le parecen relevantes, posiblemente la percepción de la imagen le provoca pensamientos diversos y/o genera alguna emoción. En el papel de espectadora, la docente está influenciada por su bagaje cultural, su experiencia personal, su formación académica y su personalidad.

Como lectora de la imagen, además de su acercamiento como espectadora, la docente busca descifrar el código de la imagen, es decir, aquí entra en juego su nivel de alfabetización visual (o sea, qué elementos tanto objetivos como subjetivos logra percibir). Los conocimientos y la experiencia que tenga en el campo de la comunicación visual, del arte, de la educación artística y educación estética, influirán en el modo de realizar su lectura.

El papel de la docente como mediadora de la imagen, esta definido por su experiencia como espectadora y como lectora de la imagen, pero además, implica tareas como seleccionar el tipo de imagen, planear las estrategias para relacionar al niño/a con la imagen (si la imagen estará fija, si la podrán manipular, si los/las

niños/as se podrán aproximar o no hacia la imagen, si se les presentará un elemento novedoso: sorpresa, o se incluirá dentro del ambiente cotidiano).

Asimismo, la docente decide el tipo de cuestionamientos que hará a los espectadores, da la palabra a aquellos que ella elige, dirige los turnos y el seguimiento de los comentarios de los alumnos. Decide el tiempo dedicado a la actividad de la lectura de la imagen, y pone límite a las participaciones de los/las niños/as cuando así lo desea. Deja que los/las niños/as hagan lecturas espontáneas o les impone la lectura que ella ha hecho, o juntos viven el proceso de ir descubriendo nuevos elementos, para hacer una lectura cada vez más rica.

Como mediadora, la docente también busca la pertinencia de la lectura de la imagen dentro de la curricula escolar. La docente, de alguna manera, va a decir al niño/a cómo leer la imagen, inicialmente partirá de cuestionamientos específicos, como lo planteado en el cuadro 1.

La actitud de la docente como lectora de la imagen será un factor importante en tanto que puede motivar o desmotivar el acercamiento de los/las niños/as a la misma.

1.5.2. El niño y la niña

Al igual que la docente, el niño y la niña son espectadores cargados de experiencias y aprendizajes que les hacen “mirar” de determinada manera.

Al encontrarse en el ámbito educativo, el/la niño/a adquiere el rol de alumno/a, y por lo tanto, se sujeta a una serie de condicionamientos y normas que definen el qué y el cómo de su educación. Él/ella no elige la imagen o imágenes, es la docente quien toma esa decisión por él/ella.

Como lector/a de la imagen, el/la niño/a posee determinados conocimientos y experiencias en el campo de lo visual, mismos que le han sido construidos a través de su cotidianeidad, de los agentes culturales (padres, docentes, otras personas), de la influencia de los medios masivos de comunicación (principalmente la televisión), así como la vivencia de su paso por la institución educativa en la que se encuentra.

Al momento de acercarse a la imagen, la participación del niño/a está también determinada por su interés, su estado de ánimo, la actividad previa, etc. Al entrar en contacto con la imagen, puede pensar, imaginar y/o sentir, lo cual podrá expresar o no, dependiendo de su personalidad, del contexto y dinámica que permea la actividad dedicada a la lectura de la imagen o actividades derivadas de la misma.

El/la niño/a destruye y reconstruye la imagen con su imaginación, con lo que otros dicen, con lo que la docente comenta, aporta, niega o valida.

Ambos, docente y niño/a, vuelven a crear y recrear la imagen cuando su acercamiento se convierte en un proceso de relación, y, como vimos al inicio del capítulo, puede o no generarse una experiencia estética a partir de ese acercamiento.

A continuación analizaremos bajo qué criterios una experiencia puede considerarse “estética”.

1.6. Leer una imagen bidimensional artística y la experiencia estética.

Hemos visto que la lectura de la imagen bidimensional artística, como parte de la educación estética, puede capacitar al ser humano para apreciar y disfrutar tanto de una obra, como de lo que acontece en el entorno, utilizando principalmente tres facultades:

- Sensorial: captando información del exterior a través de los sentidos.
- Sensible: Capacidad afectiva expresada con emociones y sentimientos
- Intelectual: Reflexionando, discerniendo, seleccionando, sintetizando, decidiendo, aprendiendo.

Si tomamos en cuenta que niños/as y adultos tienen: facultades intelectuales (conciencia, atención, reflexión, abstracción, análisis, etc.), facultades afectivas (emociones, comunicación verbal, corporal, imaginación, etc.) y facultades sensorio-perceptivas (nuestro cuerpo observa, piensa, hace), entonces, podemos afirmar que es posible plantear estrategias que orienten su formación hacia una educación estética, a través del arte. Como menciona el Maestro Sergio Berilloz² (2005): “El arte, tiene el potencial de hacernos más sensibles. La sensibilidad es hacer lo más real, aquello que nos provoca una obra de arte.”

En la acción de leer la imagen, la profundidad del contacto que tengan niño/a y docente con la reproducción del objeto artístico, determinará de alguna manera, si la experiencia se convierte en estética o no, la experiencia estética se da en un presente, en el instante en que acontece.

Para tener una experiencia significativa al acercarse a la naturaleza o a una obra de arte, es necesario que éste acercamiento provoque una sensación o un sentimiento personal importante, al tener estas vivencias con frecuencia, se tienen mayores posibilidades sensorio-perceptivas, intelectuales y emocionales.

Al respecto, el filósofo y educador norteamericano, John Dewey, (1949), comenta que la palabra “estético” se refiere a la experiencia, es un concepto estimativo, percipiente y agradable, que implica más bien el punto de vista o el sentir de quien observa que del creador de la obra.

² Musicólogo, periodista y compositor, en conferencia presentada dentro del 1er. Coloquio Internacional de Arte y Educación, en la UPN (Unidad Ajusco), el 15 de noviembre del 2005

Consideramos que para que el/la niño/a pueda realmente tener una experiencia estética ante una obra de arte, es preciso que previamente haya pasado por todo un proceso de apreciación del mundo que le rodea. Esto es, que pueda experimentar el medio natural, concreto y cercano.

Algunos ejemplo de ello pueden ser: percatarse de la sombra del propio cuerpo y de las cosas, tocar la textura de un árbol, acostarse y descubrir formas en las nubes, observar el color de las flores, seguir el movimiento de un ave, de una mariposa, asomarse a la ventana cuando está lloviendo, preguntarle su opinión sobre los decorados e ilustraciones que hay en el salón, ¿le gustan, las cambiaría, dónde las colocaría?, etc.

Ahora bien, ¿cómo saber si el/la niño/a preescolar está teniendo una experiencia estética o sólo está esperando a que el momento y el espacio de la actividad cambien porque le parece insignificante, aburrido y sin sentido? Cuando el/la niño/a expresa algo, ¿es realmente el resultado de un proceso interno que produjo en el/ella cierto goce, cierto disfrute, la autoexpresión y el conocimiento de algo ó es una respuesta pronta y de correspondencia a las exigencias de la docente?

Para el profesor de estética, Friedrich Kainz (1952), tener una actitud estética ante las cosas, implica contemplarlas sin buscar otra finalidad que las que ellas puedan aportar a nuestros sentimientos, es decir, entregarse a través de la percepción, captando y asimilando en nuestro interior lo que el objeto (la imagen) nos provoca.

Es difícil poder percatarse de la profundidad e impacto de una experiencia en el/la niño/a, además de su individualidad, la experiencia estética no es algo tan obvio u observable. Lo que sí podemos afirmar, es que durante las sesiones de lectura de imagen bidimensional artística, presenciadas durante el trabajo de campo, presenciamos el llanto de una niña, al evocar un recuerdo triste a partir de la imagen.

También vimos a otros niños/as quienes en su rostro mostraban expresiones de sorpresa, de agrado o de rechazo, hubo quienes con su cuerpo deseaban expresar lo que la imagen les provocaba, y quienes “platicaban con la imagen”.

Asimismo, hubo quienes emitían un amplio y profundo bostezo ante la imagen, o quienes daban la espalda a la imagen, buscando algo más interesante, en fin, múltiples y variadas pueden ser las experiencias en el acto de leer la imagen, así como los factores que las pueden promover o limitar.

Para concluir este capítulo, podemos afirmar que la educación artística y estética persigue metas no tan objetivas, se refieren a procesos de desarrollo interno que se dan al realizar ejercicios en los que se estimulan las facultades sensorial, sensible e intelectual. Dichas metas tienen alcances a largo plazo y efectos permanentes que se pueden ver reflejados en actitudes, comportamientos y conocimientos en el futuro de los pequeños.

Hemos visto que la imagen bidimensional artística forma parte las artes visuales, y como tal, tiene un lenguaje con características propias. La imagen bidimensional artística es portadora de un modo particular de expresión y comunicación que nos lleva a ampliar la experiencia cuando se realiza una lectura de imagen donde niño/a y adulto juegan un papel dinámico.

Poder comprender y leer el lenguaje visual es más factible cuando se vincula apreciación y expresión, es un ir y venir entre el mundo externo e interno, de allí la importancia de analizar las características de la percepción visual y el desarrollo de la autoexpresión en el/la niño/a preescolar, que es de lo que nos ocuparemos en el siguiente capítulo.

CAPITULO 2

PERCEPCIÓN VISUAL Y AUTOEXPRESIÓN EN EL NIÑO Y LA NIÑA DE 5 Y 6 AÑOS.

*Los humanos tienen una necesidad básica de exteriorizar lo interno,
de comunicar, de compartir su experiencia con otros.*
Elliot W. Eisner

La trascendencia de la percepción visual y la autoexpresión en los/las niños/as de 5 y 6 años, radica en que el acercamiento a una imagen bidimensional artística, involucra, como vimos en el primer capítulo, tanto la actividad sensorial visual, como la respuesta o acto de “leer la imagen”, en el cual, influyen diversos elementos, tanto objetivo como subjetivos.

Cuando niño/a y docente (mediadora) observan una imagen, ocurren varias acciones a la vez: la docente da la consigna, el/la niño/a dirige su mirada a la imagen, pero dicha mirada no es un acto reflejo, como veremos en este capítulo; sino que, observar una pintura o una fotografía, tiene implicaciones diversas. Esta acción genera una serie de pensamientos, recuerdos, emociones y/o movimientos. Su manifestación es realizada por medio de algún lenguaje (oral, corporal o pictórico).

Por tanto hablamos entonces de una expresión. La experiencia sensorial del/la niño/a forma parte de la materia prima de sus lenguajes, todo lo que el/la niño/a es capaz de comunicar, está de alguna manera determinado por la relación que tiene y ha tenido con el entorno, así como por sus aprendizajes y vivencias previas.

Por ello, en el presente capítulo, se explicará el concepto de percepción visual, en tanto que al referirnos a la lectura de imágenes, una de las tareas principales que se le piden al niño/a, es posar la mirada sobre determinado objeto.

Asimismo, analizaremos el concepto de autoexpresión y sus manifestaciones en los/las niños/as en etapa preescolar, considerando que al realizar la lectura de

imágenes, lo que se hace es compartir y/o expresar, de manera individual o ante el grupo, lo que se ha percibido. A lo largo del escrito se incluirán algunos ejemplos de lo registrado durante el trabajo de campo de la investigación.

2.1. La percepción visual.

Al pedir a los/las niños/as que dirijan su mirada hacia una imagen bidimensional artística, la indicación lleva implícita una intencionalidad. Es decir, de alguna manera se le está diciendo al niño/a que busque significados, que descubra qué le dice a su pensamiento, a su cuerpo, a sus emociones.

Aumont (1992), en su estudio sobre la imagen, afirma que lo que miramos está definido por una orientación no casual. Por ello, la percepción visual no es un acto pasivo como podría parecer. En la realidad, el mundo externo se presenta como algo dado, ya existente, y estamos inmersos en él. Pero, cuando “vemos”, dirigimos nuestra atención hacia algo y no hacia otra cosa, a veces haciendo movimientos veloces, a veces lentos, sometemos todo lo que vemos a continuas confirmaciones, cambios, completamientos y correcciones.

Rudolf Arnheim (1969), psicólogo y teórico del arte, ha comprobado que percibir y pensar son actos que no se pueden disociar; los sentidos y la razón se combinan, la mente recoge información del mundo y luego la procesa. Lejos de considerar el razonamiento como una facultad superior a la de la percepción, el autor las pone en un mismo plano. Sostiene que la percepción requiere de ideas o conceptos para captar el mundo y viceversa. Es decir, para pensar son necesarias las experiencias sensoriales. Por lo tanto, los pensamientos influyen en lo que vemos y, lo que vemos, influye en lo que pensamos.

Percibir un objeto es encontrarle una forma simple y que se pueda captar. Se va más allá de un simple registro de imágenes ópticas, es un suceso cognitivo.

Cuando Arnheim se refiere a lo “cognitivo”, habla de la recepción, almacenaje y procesamiento de la información. Es decir, la percepción sensorial, la memoria, el pensamiento y el aprendizaje forman parte de lo cognitivo.

Para comprender la complejidad de la percepción visual, en los siguientes apartados revisaremos algunos aspectos que la caracterizan, así como los factores que influyen en el momento en que el/la niño/a se acerca al objeto que va a percibir, en este caso, a la imagen bidimensional artística.

2.1.1. Percepción y experiencia.

José Gordillo (1978), autor del libro “Lo que el niño enseña al hombre”, equipara el concepto de percepción con el de experiencia; entendida ésta como el conocimiento de los objetos en un espacio y tiempo. Percibir entonces, en términos generales, requiere de la experiencia para provocar pensamientos, dejar huellas en la memoria, evocar sensaciones o imágenes pasadas, fomentar aprendizajes, identificar propiedades de los objetos o situaciones, hacer comparaciones, resolver problemas, etc.

Por lo tanto, la percepción visual, no se relaciona sólo con un modo de contacto con el exterior, es el canal por donde corre nuestra sensibilidad, nuestros pensamientos, nuestras experiencias pasadas, nuestra imaginación.

A través de las observaciones realizadas en el trabajo de campo, parte sustancial de esta investigación, es posible ilustrar o ejemplificar el argumento basado en las reflexiones de Gordillo.

En ocasiones, ante una imagen bidimensional artística, los/las niños/as manifestaban algún comentario en relación a la narración de una experiencia personal, o en sus intervenciones hacían clara referencia a su experiencia con otros medios de comunicación como la televisión. Veamos un ejemplo.

Ejemplo 1



Figura 7. Michel Gentil, sin título, 1991.

La docente ha organizado en el aula una exposición con 15 reproducciones de pintura de formato pequeño 21X15 cm. Después de una observación de aproximadamente 3 minutos, les pide que se sienten en el piso.

Docente: *Escojan una (pintura) que les guste y guárdenla en su cabecita. A ver, Arath.*

(Arath señala la postal de una pintura con muchas líneas y curvas de colores)

Arath: *Esa*

Docente: *¿Por qué te gustó?*

Arath: *Porque se parece a la cara de Exodia³*

Docente: *¿Qué sientes cuando la ves?*

Arath: *Que estoy jugando cartas.*

En este ejemplo vemos que el/la niño/a relaciona un personaje de la televisión con la imagen que observa, su experiencia con el medio de comunicación le hace percibir una cosa y no otra en la imagen.

El psicólogo norteamericano Jerome Bruner (1973), menciona que la actividad perceptual no es tan solo el resultado exclusivo de órganos especializados y de

³ Exodia es un personaje de la caricatura “Yu-gi-oh”, que se transmitía por canal 5 de televisión en el momento de realizar la investigación.

estímulos específicos, sino que también intervienen el factor de la experiencia, la motivación y lo social. Así, en la percepción del/la niño/a, influirán el interés, experiencia y/o estado de ánimo del/la niño/a, y ello determinará su respuesta ante el estímulo visual. A continuación dos ejemplos.

Ejemplo 2



Figura 8. Pablo Picasso, *Paul en disfraz de Pierrot*, 1929.

Los/las niños/as/as observan “Paul en disfraz de Pierrot”.

Docente: *A ver, ¿quién me dice qué siente?*
Jorge: *La ropa se parece a mi abuelito que se murió.*
Docente: *Ah, entonces ¿qué te da?*
Jorge: *Tristeza.*

En este caso, Jorge hace una asociación del color de la ropa del arlequín, con la experiencia de la muerte de su abuelito, experiencia triste que es evocada al observar la imagen.

Ejemplo 3



Figura 9. Alvaro Querzoli, *Collage sobre tela*, 1994.

Los/las niños/as comparten historias inventadas a partir de reproducciones de diversas pinturas.

Docente: *A ver Israel, ¿nos puedes contar una historia de esa tarjeta?*

Israel: *Yo siento que jugué con mi hermano*

Docente: *¿Y qué más?*

Israel: *Y que mi hermano dice que jugamos a las escondiditas, y que mi hermano me buscó y yo me escondí en mi casa y me encontró.*

Aquí vemos expresado el recuerdo de un momento lúdico con alguien familiar; se refiere a una experiencia agradable donde participan sujetos que tienen un vínculo afectivo.

Ahora bien, la experiencia no sólo tiene que ver con los eventos del pasado o situaciones que han sido importantes para el/la niño/a, sino en términos generales, con todo aquello que se ha vivido en torno al mundo que le rodea y que le ha permitido abstraer, generalizar, clasificar, identificar, discriminar y comparar, como explicaremos a continuación.

2.1.2. Percibir es abstraer, generalizar, clasificar, identificar, discriminar y comparar.

Un proceso cognitivo necesario para que la percepción y el pensamiento se complementen, es la abstracción. Entendemos por abstracción la “destilación” de algo más complejo y no sólo como lo opuesto a lo concreto. Luis Argudín⁴ (2004) argumenta: “Ver es captar los detalles, lo particular, interrelaciones, colores, formas”.

Abstraemos de lo que hemos generalizado. Es decir, el ser humano tiene la capacidad de captar las características comunes de diversos objetos o imágenes, pero para poder generalizar, debemos haber abstraído también características particulares para elaborar esas categorías de la generalización. Arnheim, sostiene que “ver un objeto es siempre hacer una abstracción, pues ver consiste en la captación de los rasgos estructurales más que en el registro indiscriminado de los detalles” (1969: 81).

El mismo autor afirma que cuando no se tienen los objetos físicamente presentes, en el pensamiento, se sustituyen por imágenes mentales. Dichas imágenes no necesariamente son representativas de la realidad, pueden ser generalizaciones. Por ejemplo, cuando se dice: “sombrero” o “silla”, nos podemos referir a cualquier sombrero o cualquier silla; o pueden ser particularidades, como un sombrero específico o una silla específica. Lo mismo sucede en el caso de imágenes no concretas, como por ejemplo: un hombre “triste”. Es decir, las imágenes mentales, además de describir estructuras, pueden describir las cosas particulares que nos rodean.

⁴ Pintor y maestro de artes en la ENAP (Escuela Nacional de Artes Plásticas), en conferencia presentada en la UPN (Unidad Ajusco), el 18 de agosto del 2004.

Percibir nos ayuda a dar orden al gran bombardeo de información visual que recibimos y nos permite afrontar de manera inteligente tanta información. La percepción visual no sólo recibe información del exterior (cualidades, objetos y sucesos), sino que capta generalidades. A través de imágenes crea categorías y así pone cimientos para la formación de conceptos. Para Bruner (1973), la percepción visual es un acto de “categorización”; o sea, la elaboración de clases de objetos, a partir de los atributos experimentados del entorno (formas, colores, olores, texturas, tamaños, etc.)

Identificar algo es reconocerlo. El/la niño/a dirige su atención hacia algo reconocible, según el repertorio de diversas categorías de las que disponga. El historiador de arte, Ernst H. Gombrich (1962) denomina “reconocimiento” a este trabajo de identificación. Describe el proceso de esta manera: vemos algo que se ve o podría verse en la realidad, atribuimos cualidades constantes a los objetos y al espacio. Dicho autor insiste en que para “re-conocer”, echamos mano de la memoria, pues en ella tenemos un archivo de formas, de objetos y de nociones espaciales memorizados. De allí que existe una constancia perceptiva, ésta nos hace comparar continuamente entre lo que estamos viendo y lo que hemos visto en el pasado. En este punto, cabe resaltar de nueva cuenta que la experiencia, nuestra experiencia visual previa, influye en el modo en que percibimos lo nuevo.

La identificación nos ayuda a explicar las razones por las que, durante los primeros acercamientos ante una imagen bidimensional artística, lo que tienden a hacer los/las niños/as es “nombrar” los elementos de la misma. El trabajo de campo nos permitió saber que esto va evolucionando con la práctica y experiencia. Cuando los niños/as observaban por primera vez una imagen, primero mencionaban aquello que identificaban, lo reconocible, conforme avanzaba la observación o se realizaban nuevas lecturas de imágenes, además de identificar lo reconocible, sus aportaciones se veían enriquecidas con más detalles o términos antes no usados del lenguaje visual. Veamos un ejemplo.

Ejemplo 4

La docente acaba de colocar una imagen (ver figura 8). Los/las niños/as responden espontáneamente.

- Niño1: *Es una persona con flores.*
Niña2: *Es una abuelita...porque tiene un bastón.*
Niño2: *Tiene un sombrero.*
Niña2: *Con flores.*
Niña3: *Unas zapatillas con flores.*
Niña4: *Y mallas.*
Niño4: *Tiene un pantalón.*
Niño5: *Tiene un suéter...y un sombrero con flores.*

Como este caso, encontramos varios más en los cuales, antes de dar una consigna, la respuesta inicial de los/las niños/as, es nombrar y describir los elementos de la imagen de forma aislada, sobre todo si se trata de una imagen de fotografía o de pintura de tipo figurativo.

Por el contrario, cuando se encuentran ante una imagen de pintura de tipo abstracto, sus descripciones se acercan más a historias inventadas, a escenarios imaginados y a comparaciones diversas. Al respecto, Gombrich (1962) nos dice que no existe la “mirada inocente”, afirma que cuando vemos algo tendemos a comparar lo que esperamos con el mensaje percibido por la vista. Durante el trabajo de campo, registramos varios ejemplos, en los cuales, antes de describir los elementos objetivos de una imagen (contornos, colores, líneas, etc.), los/las niños/as tienden a agrupar esos elementos o a compararlos y a darles el nombre de algo que ya conocen.

Ejemplo 5



Figura 10. Wassily Kandinsky, “Improvisación 26”, 1912.

El grupo observa “Improvisación 26” de Kandinsky.

Docente: *Pero ¿qué sientes?*

Diana: *Pienso que son caminos diferentes* (señala algunas líneas de la imagen).

Karla: *Parece una cuna*

Docente: (Mostrando la imagen)

Miren qué bonito, Diana piensa que estos son caminos y Karla ve una cuna.

De la misma imagen, las niñas perciben cosas distintas, sea por sus referentes, por sus intereses, su estado emocional o circunstancias específicas. La percepción discrimina, el/la niño/a capta ciertas cosas, presta atención a aquello que le resulta significativo, aquello que le es familiar (cosas, personas, lugares, señales o símbolos).

Conforme el/la niño/a va encontrando significados de lo que observa, su experiencia le dicta preferencias o rechazos. “Frente a un objeto, el niño pequeño intenta identificarlo con preferencia en función de sus intereses o incluyéndolo en su esquema de acción” (Vurpillot, 1985: 119). A lo largo de las experiencias registradas en el trabajo de campo, observamos que el gusto por una imagen se debe a la

preferencia que muestra el/la niño/a por ciertos colores, como en el siguiente ejemplo.

Ejemplo 6



Figura 11. Janvier, *Icono*, sin fecha.

- Docente: *A ver, siéntense, ¿ya escogieron la pintura que más les gustó? A ver, Erika, dínos ¿por qué te gustó esa?*
- Erika: *Porque está bien bonita.*
- Docente: *¿Por qué está bien bonita?*
- Erika: *Porque tiene muchos colores.*

La niña ha elegido esa imagen y no otra porque los colores le han parecido atractivos, no menciona objetos percibidos, emociones o experiencias, sino su preferencia por determinados objetos.

Hasta aquí hemos revisado algunas características de la percepción visual que se ponen de manifiesto cuando el/la niño/a entra en contacto con la imagen bidimensional artística, a través de su lectura.

En el contacto del/la niño/a con la imagen, también están presentes una serie de manifestaciones que llamaremos “lenguajes”, a través de los cuales el/la niño/a

puede externar aquello que le ha impactado, entonces es posible que, a través de la autoexpresión, se tengan nuevas experiencias que hagan más enriquecedor el acto de leer la imagen. De ello nos ocuparemos en el siguiente apartado.

2.2. La autoexpresión.

Respecto al término “autoexpresión”, partiremos de la definición del profesor de estética e historia del arte Juan Plazaola (1973), para quien la autoexpresión es la expresión subjetiva. Es decir, la persona que se autoexpresa se da a conocer, aflora aquello que es en lo íntimo. Subrayamos “expresión subjetiva”, ya que consideramos que en ello radica la diferencia. La autoexpresión no es una expresión cualquiera y/o artificial. Consideramos que en el/la niño/a es posible que dicha expresión se manifieste o por el contrario, se inhiba con mayor posibilidad. Por ejemplo, si las condiciones del momento, el entorno y su personalidad así lo permiten, el/la niño/a preescolar se autoexpresa, manifestando su totalidad, expresando sentimientos, emociones, miedos, intereses y preocupaciones.

A lo largo de esta investigación, hemos enfrentado la problemática para dar cuenta de la autoexpresión en el/la niño/a de 5 y 6 años, debido a que intentar penetrar en su mundo interno, escuchándolo y observándolo, es tan solo como recoger algunas gotas del rico caudal que corre en los ríos de su intimidad.

Cuando se es responsable de un grupo de más de 25 niños/as, desafortunadamente, resulta casi imposible poner atención a los signos que cada uno manifiesta, signos que nos pueden dar pauta para conocer qué piensa, qué siente, qué teme o qué desea. Por ello decimos que un comentario, gesto, silencio o un dibujo pueden hablarnos de lo que el/la niño/a está autoexpresando aunque esto sea parcial, pues no podemos interpretarlo como la verdad absoluta de lo que sucede en su interior.

Con el fin de profundizar en el concepto de autoexpresión, retomaremos algunas aportaciones que han hecho diversos autores.

El profesor español Tomás Motos, especialista en creatividad expresiva (2003), nos dice que todo acto expresivo se da en dos direcciones: como “impresión” y como “expresión”. La impresión se refiere a lo que del mundo externo recibe una persona, aquí entra la percepción visual. La expresión es lo que manifiesta la persona hacia el mundo exterior. En este sentido, es necesario recordar que el/la niño/a preescolar utiliza diversos lenguajes para posibilitar la salida o comunicación de aquello que le ha “impresionado”. La autoexpresión es entonces esa forma de externar parte del mundo interno que ha construido el/la niño/a, y mucho de lo cual ha sido apropiado y construido a través de la percepción visual.

Al contemplar una imagen bidimensional artística, la actividad perceptual recae directamente en los espectadores, en este caso, los/las niños/as. De esta forma, reciben un estímulo, a través de la mediación de la docente, para emitir una respuesta. Dichas respuestas pueden llegar a ser consideradas autoexpresión, cuando hay una comunicación significativa del/la niño/a consigo mismo y con lo que le rodea. Al autoexpresarse, no sólo comparte, a través de algún lenguaje (gráfico-plástico, verbal o gestual-corporal), la esencia de su ser interior, sino que también simboliza la realidad tanto externa (una imagen bidimensional artística, un evento, un objeto), como interna (una emoción, un pensamiento, un sueño, etc.).

A continuación analizaremos los lenguajes verbal, gestual corporal y gráfico plástico, como las formas en que se manifiesta la autoexpresión en los/las niños/as de 5 y 6 años.

2.2.1. La autoexpresión a través del lenguaje verbal. La imagen llevada a la palabra.

Con el habla, el/la niño/a refleja el mundo y el ambiente en que vive. Esto es, los objetos, los cuales poseen cualidades: tamaño, color, forma; nombra a los seres

vivos, tiempos, lugares, etc. Para ello usa palabras, es decir, nombres para referirse a los objetos en general, adjetivos para designar cualidades, verbos para explicar acciones y adverbios para señalar modo, lugares y espacios.

Pero el/la niño/a no sólo usa el lenguaje para nombrar o clasificar, también lo usa para establecer relaciones (debajo, sobre, con, a, sin, etc.), elabora dicho lenguaje cuando es capaz de evocar objetos aunque no estén presentes. Cuando puede representar, es entonces que entra al mundo de los símbolos.

El investigador y psicólogo norteamericano Howard Gardner (1987) argumenta que la etapa que va de los 2 a los 7 años, es importante, pues en ella se manejan diversidad de símbolos existentes en el entorno. Con ayuda de los lenguajes como el verbal, gráfico y corporal, el/la niño/a es capaz de captar y comunicar el conocimiento que tiene del mundo.

Ahora bien, para explicar qué pasa cuando el/la niño/a tiene un acercamiento a las imágenes bidimensionales artísticas, podemos hacerlo a través de lo que éste expresa en forma verbal, pues la mediación que realiza la docente, se basa principalmente en un intercambio de preguntas y respuestas. Pero, ¿podemos decir que todo lo que dicen los/las niños/as se considera autoexpresión? La respuesta es no, si partimos de que la autoexpresión implica aspectos subjetivos, tales como la emoción, los temores, los intereses, los gustos, etc. Pues lo que el/la niño/a manifiesta a través del habla, en ocasiones son sólo respuestas cerradas, dirigidas a responder lo que la docente demanda y no realmente lo que la percepción de la imagen provoca en el/la niño/a.

A continuación tomaremos en cuenta algunos ejemplos en los cuales los/las niños/as verbalizaron aspectos sobre la influencia de experiencias personales, emocionales o familiares y que, al momento de acercarse a la imagen, fueron detonadas en forma de comentario, historia o anécdota.

El siguiente ejemplo corresponde a la participación de Carolina, una niña cuyo padre tenía poco tiempo de haber regresado de Estados Unidos. Luego de que la figura paterna se ausentara aproximadamente un año, Carolina cuenta esta historia, inspirada en la reproducción de una pintura abstracta.

Ejemplo 7

La imagen presentada es: "Sin título" de Michel Gentil. (Ver figura 7)

Docente: *A ver Caro, ¿nos quieres contar la historia?*

Carolina: *Había una vez un arco iris que era chiquita, después que había un señor grande, y la arco iris chiquita le dijo: Señor, ¿por qué no puedo crecer? Y el señor le dijo: No, porque tú no estás tan grande. Y le dijo: ¿Cómo se hace pensar? Y le dijo: Ah, pues pensar... pensar es usar tu imaginación. Y se puso a pensar y después dijo: Ya se, voy a dibujar un arcoiris muy grande, y después el arcoiris que estaba dibujando se salió de la hoja y luego (...).*

(La mayoría del grupo ha puesto mayor atención en lo que dice Carolina)

Y luego muchos señores la vieron y después dijeron- ¡Oh!, qué bonita, y las nubes dijeron: ¿Por qué ese arcoiris vino para acá si vino de una hoja? Y después se puso estrellas y (...).

Docente: *¿Y luego?*

Carolina: *Se encontró a la pequeñita arcoiris y le dijo tú me encontraste y fueron una familia.*

Docente: *¿Y qué sientes?*

Carolina: *Triste*

Docente: *¿Por qué?*

Carolina: *Porque ella creció solita.*

Docente: *¿Solita?*

Carolina: *La chiquita*

Docente: *Ah, por eso te pusiste triste porque creció solita y ¿no te dio alegría?*

Carolina: *Sí, porque luego el sol la encontró y le dijo-Ya creciste.*

Debemos aclarar que no pretendemos hacer un análisis psicológico del contenido de lo expresado por esta niña, tampoco sugerimos el manejo de la imagen como un test proyectivo. Lo que exponemos es que la imagen bidimensional artística, no sólo

contiene elementos visuales que puedan describirse o descifrar. Como evidencia este ejemplo, la imagen puede ser un detonante subjetivo, pues el creador de la obra, ha puesto algo más que colores, líneas y formas, ha plasmado su sensibilidad, su imaginación, su creatividad. Quizás por ello puede provocar en el espectador una infinidad de respuestas derivadas de su mundo interior, es decir, expresiones subjetivas.

Veamos otro ejemplo.

Ejemplo 8

Figura 12. Alexei Venetsianov, *Zakharka*, 1825.

La docente presenta a los/las niños/as varias imágenes de pinturas tanto abstractas como figurativas, les dice que las imágenes hablan, y que es necesario poner atención a lo que les dice a cada uno en lo particular. Diana ha escogido el retrato de un niño.

Docente: *A ver Diana, pláticanos qué te dijo la pintura.*

Diana: *Esta foto me recuerda a mi hermanito que estuvo enfermo...*
(Diana rompe en llanto e interrumpe su participación).

Docente: (Se acerca a Diana para abrazarla)
Ah, ¿y eso te puso triste?

Diana: *Siii.* (Sigue llorando).

Como podemos ver, en algunos casos, una imagen puede tocar puntos sensibles en el/la niño/a y llevarlo/a a manifestar sus emociones verbal y expresamente. Ya hemos comentado que cuando percibimos algo visualmente, intervienen diversos factores como la experiencia, el estado de ánimo, la concentración, el contexto, el tipo de preguntas planteadas, etc., todo ello influye en la respuesta que vamos a dar respecto de la imagen.

Las imágenes también posibilitan el despliegue de la imaginación, la creación de escenarios, personajes o ideas que se van tejiendo para armar alguna historia, como en el siguiente ejemplo.

Ejemplo 9

Figura 13. Laurent Gallay, *Sin título*, sin fecha.

Javier ha elegido una reproducción de una pintura abstracta, la cual tiene dos tercios en tonos amarillos y el otro tercio en color café.

- Docente: *A ver Javier, primero dínos por qué te gustó esa.*
Javier: *Porque el amarillo se ve como naranja claro.*
Docente: *¿Y qué historia nos puedes contar de allí? A ver, cuéntanos tu historia.*
Javier: *Que estaba en un castillo y que después había un monstruo.*
Docente: *¿Y qué más?*
Javier: *Que el monstruo rompía el castillo y que volaba y que salía por el techo y que iba al espacio y después iba a las nubes.*
Docente: *¿Y qué más?*
Javier: *Y que el monstruo se voltea a las nubes y que el monstruo se desmayaba.*
Docente: *(Pone cara de asombro)*
¡Ah! y ¿qué más?
Javier: *Que se caía el monstruo en las nubes.*
Docente: *Y luego qué más, qué pasó.*
Javier: *Se fue al sol, y se cayó.*
Docente: *¿Y qué más?*
Javier: *Regresó al castillo desmayado. Y que vieron el monstruo unos señores y los señores mataron al monstruo.*

En este ejemplo, cabe destacar que el tipo de preguntas planteadas por la docente va motivando al niño a construir su historia, a darle secuencia, a agregar elementos o situaciones imaginadas, y todo esto en forma fluida.

El tipo de respuestas por parte de los/las niños/as, que hemos visto en este apartado, nos permiten tener una visión general del poder detonador que puede tener una imagen cuando pretendemos “leerla”. A nivel verbal, podemos conocer aspectos personales, emocionales y cognitivos del niño/a.

Pero la autoexpresión no sólo se manifiesta a través de lo verbal. A lo largo del trabajo de campo, también pudimos observar que las imágenes podían generar gestos, posturas corporales y expresiones diversas.

2.2.2. La autoexpresión a través del lenguaje gestual-corporal. La imagen llevada al cuerpo.

A través del cuerpo el/la niño/a experimenta la realidad, y a su vez, el cuerpo es un canal de comunicación, con el que se manifiesta la sensibilidad, imaginación, limitaciones y posibilidades. El gesto de un niño/a, así como su voz, mirada, postura, sonrisa, movilidad o inmovilidad, pueden dar indicios de los múltiples acontecimientos de su vida interior. Una definición clara y precisa sobre el lenguaje gestual-corporal, lo encontramos en la siguiente frase: “La expresión corporal es una manifestación espontánea, existente desde siempre, tanto en sentido ontogénico como filogenético; es un lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo” (Stokoe y Harf, 1984:13).

¿Por qué hablar de lo gestual-corporal, si cuando el/la niño/a se acerca a la imagen bidimensional artística, lo que se pone en juego básicamente es el pensamiento visual y el lenguaje verbal? Durante las observaciones realizadas en el trabajo de campo, descubrimos que en dicho acercamiento, una imagen bidimensional artística no sólo les provocaba expresiones verbales, sino también una amplia variedad de gestos, posturas y reacciones corporales diversas.

Por ejemplo, algunas veces ponían cara de asombro al ver algún desnudo; o se abrazaban del compañero más cercano cuando veían algo que les provocaba miedo; otras veces se acercaban intencionalmente hacia un elemento de la imagen, señalándolo y posando una mirada más inquisitiva al fruncir el ceño o entreabriendo los ojos como queriendo descubrir algo más. Algunos niños/as también se inclinaban o acercaban a la imagen para ver con mayor detalle.

El lenguaje gestual-corporal forma parte de la autoexpresión, en la medida en que permite manifestar emociones, ideas o sentimientos. En la lectura de imágenes,

notamos que era una manera de externar lo que cada niño/a percibía y para lo cual no necesitaba recurrir a las palabras.

Veamos a continuación algunos ejemplos, en los cuales el cuerpo también “hablaba” o “leía” la imagen.

Ejemplo 10

Figura 14. Wassily Kandinsky, *Improvisación Diluvio*, 1913

El grupo se encuentra sentado sobre tapetes frente al pizarrón, la docente les pide que traigan su silla mientras coloca en el pizarrón la imagen “Improvisación Diluvio” de Kandinsky.

Docente: *A ver, ahora fíjense en la pregunta ¿qué se les hace cómico o gracioso, que les de risa?*

(Nadie levanta la mano)

Niña: *Ese puntito que está allí.*

Docente: *¿Y por qué?*

Niña: *Porque tiene dos colores (...), el ojo (Se levanta y señala) porque este tiene su ojote y sus pelitos de aquí, y su carita y su panzota, cuando mueve, cuando camina (la niña baila).*

(Risas)

En este ejemplo vemos que, además de pararse, tocar la imagen y señalar elementos en ella (sin que fuera indicado), la niña decide bailar, acto generado por la imagen, lo cual a su vez genera risas entre sus compañeros.

Ejemplo 11

Figura 15. Paul Klee, *Planta vigilada*, 1937.

La docente ha expuesto varias imágenes y pide a los/las niños/as que elijan aquella que les dice algo. Luego de que varios niños/as han participado, diciendo qué imagen y qué movimiento les evoca, registramos que una de las imágenes en especial es la que invita a los/las niños/as a moverse. Algunos de ellos dicen que los llama a brincar, otros dicen que a jugar y otros que a correr. La imagen referida es la figura 15.

Como podemos ver, al “leer una imagen”, los ojos y el habla no resultan suficientes como para adentrarse en el mensaje y compartir lo que aporta la imagen, el cuerpo también se ve impelido a “hablar” y a expresar aquello que está percibiendo.

El lenguaje gráfico-plástico, es uno de los favoritos de los preescolares. De ahí la relevancia que tiene para esta investigación, en donde lo consideramos también otro lenguaje que permite la autoexpresión.

2.2.3. La autoexpresión a través del lenguaje gráfico-plástico. La imagen llevada al plano bi y tridimensional.

En el primer capítulo, hablamos sobre los elementos básicos del lenguaje plástico: color, línea, volumen y forma. Dichos elementos también son utilizados por el/la niño/a a través de la expresión plástica; a través de ella, el/la niño/a encuentra un medio para exteriorizar ideas, sensaciones, sentimientos y vivencias.

El creador del Instituto de Investigación en Semiología de la Expresión de París, Arno Stern⁵, asegura que cuando el/la niño/a utiliza el lenguaje plástico “no reproduce recuerdos visuales, sino traduce plásticamente sensaciones y pensamientos. Cuando representa objetos, los hace revivir de una manera personal, cargándolos de su propia vida” (1962:19).

Para dicho autor, el lenguaje plástico se da en dos niveles: el qué (la forma) y el por qué (el contenido emocional); es decir, el/la niño/a, además de plasmar aquello que conoce del mundo, también muestra aquello que no puede expresar con palabras, manifiesta lo más profundo que pueda guardar en su interior, en su inconsciente.

⁵ Arno Stern, judío alemán, quien durante la II Guerra Mundial, sin saber nada de psicología, pedagogía, enseñanza y dibujo, en Suiza tuvo que hacerse cargo de un grupo de niños/as huérfanos de guerra. Descubrió que todos los/las niños/as/as pintaban lo mismo. Después recorrió algunos países investigando la forma de pintar de la gente de las diferentes culturas que iba encontrando.

En el trabajo de campo realizado en esta investigación, se observaron diversas experiencias relacionadas con el lenguaje plástico-visual de los/las niños/as. Sabemos que este tipo de actividades son muy comunes en el nivel preescolar y generalmente son del agrado de los/las niños/as.

Lo más frecuente, fue que, luego de observar juntos una o varias imágenes, la docente pedía a los/las niños/as que dibujaran, pintaran o hicieran una composición con otros recursos (barro, plastilina, papel, tela, etc.). En ninguno de los casos, hubo alguien que se negara a ello, lo cual sí sucedió cuando se les pedía expresarse corporal o verbalmente.

Lo importante aquí, es rescatar lo que dice Stern respecto de la pintura, en la cual “el 'yo' puede decirse bien fuerte” (1962:57). Esto quiere decir que el/la niño/a encuentra en los colores, las formas, las líneas y texturas, un medio para poder, en silencio aparente, manifestar su estado interior, y poderlo plasmar en un espacio privado, donde sólo él puede intervenir y compartir consigo mismo ese momento único.

Con volumen o sin él, la realidad interior del/la niño/a, la que no se ve, ni se palpa, se vuelve color, se vuelve forma; el lenguaje gráfico-plástico se convierte en un medio significativo para que el/la niño/a diga quién es y cómo es. Los sentimientos pueden tener color, y las experiencias trazos, y aún cuando la acción esté mediada por el adulto, el/la niño/a tiene la opción de dejar fluir sus ideas y sentimientos a través de las líneas o el volumen.

Veamos un ejemplo.

Ejemplo 12

La imagen presentada es “Improvisación Diluvio” de Kandinsky (Ver figura 14)

Luego de que la docente indagara sobre las concepciones de los/las niños/as sobre lo cómico, lo grotesco y lo feo, se observaron algunas imágenes bidimensionales artísticas de tipo abstracto, con ellas habían identificado algo

que era 'cómico', 'grotesco' y/o 'feo'. Después de eso, la docente les pidió que hicieran una pintura. Una semana después, solicitamos las pinturas de los/las niños/as, escogimos aquellas que a nuestro parecer mostraban algo feo, cómico o grotesco y que eran más expresivas, tomando en cuenta los colores utilizados y el manejo del espacio. Después la docente pidió a los/las niños/as elegidos que por favor comentaran algo sobre su pintura, algunos no se acordaban qué exactamente habían pintado y otros eran poco explícitos. Al terminar, sorprendida, la docente comentó: "curiosamente, los/las niños/as que se eligieron por su manera de comunicarse en forma gráfica, son niños/as muy tímidos, inseguros o poco expresivos en lo verbal.

En este ejemplo, vemos la importancia que tienen el lenguaje plástico para el/la niño/a, que en las expresiones corporal o verbal encuentra ciertas dificultades, o han sido poco estimuladas.

Para el norteamericano, estudioso del arte infantil, Viktor Lowenfeld (1958), expresarse a través del lenguaje gráfico-plástico, es para el/la niño/a un espacio de equilibrio entre su pensamiento y sus emociones; es también una especie de refugio cuando se desea expresar algo sin usar las palabras.

La autoexpresión a través del lenguaje plástico, como en los otros lenguajes, también mostró un desarrollo progresivo en la mayoría de los/las niños/as. Observamos que, a diferencia del primer dibujo realizado a principios del ciclo escolar, y en lo que realizaron en las últimas sesiones de trabajo, se notaron grandes diferencias en sus expresiones, tanto en la forma como en el contenido.

A continuación, presentamos ejemplos de cuatro experiencias con niños que acompañaron su pintura con comentarios. Dichos comentarios aluden a anécdotas familiares, momentos lúdicos y temores.

Ejemplo 13

Figura 16

“Un niño estaba jugando en su cuarto, y que estaba pintando todo, y por eso se le cayó un poco de pintura, y su mamá se enojó porque tiró pintura y luego ella le enseñó a pintar su cuarto y le dijo: ¡Ah, qué bonito está tu cuarto!

Rodrigo, 5 años

Ejemplo 14

Figura 17

“Un niño estaba jugando en el patio, luego se tropezó y se acordó de su mamá”.

Pedro, 5 años.

Ejemplo 15

Figura 18

“Esto es algo feo, porque me dio miedo. Es un niño que se cayó de unas escaleras y le salió sangre”.

Valente, 6 años

Ejemplo 16

Figura 19

“Un niño que anda pateando el balón y le anda saliendo sangre, es grotesco”.

Ariel, 5 años.

Evidentemente, en los ejemplos anteriores destaca la expresividad en el uso del color, las formas y el espacio. La explicación verbal que acompaña cada pintura también nos muestra cierta comprensión del significado de categorías estéticas para los/las niños/as, así como la necesidad de compartir experiencias anecdóticas que han sido evocadas principalmente a partir de imágenes de pintura abstracta.

Hasta aquí hemos ejemplificado y explicado a través de la exposición de algunas de las experiencias recogidas en el trabajo de campo, sobre el modo en que el/la niño/a percibe visualmente y se autoexpresa como parte de la experiencia de leer una

imagen bidimensional artística. Sin embargo, dicha experiencia no se presenta de manera espontánea o simple. Existen una serie de factores que posibilitan, limitan o dan ciertos matices al curso de la percepción visual y la autoexpresión del/la niño/a. En el siguiente apartado describiremos dichos factores.

2.3. Factores que influyen en la percepción visual y la autoexpresión

2.3.1. Contexto y medio ambiente

Según Aumont, hablar del contexto que rodea la imagen, es algo complejo. No se trata sólo del aspecto físico, es decir: la luminosidad, la altura, la distancia, etc.), sino se refiere también al contexto social, institucional, técnico, ideológico, es decir, se trata de un contexto múltiple. Para “leer” la imagen, es preciso tomar en cuenta el modo en que el adulto percibe la imagen, el modo en que acerca a los/las niños/as a la imagen, las condiciones, la pertinencia de la actividad en el marco del programa institucional, etc.

Al respecto, podemos decir que, seguramente las condiciones del trabajo de campo hubiesen sido muy distintas si la docente hubiera mostrado una actitud desinteresada ante la imagen bidimensional artística. De hecho, cabe señalar que la docente, la mayoría de las veces en que presentaba las imágenes a los/las niños/as, mostraba interés y entusiasmo. Sin duda este es un factor importante para promover y/o facilitar la autoexpresión; consideramos que esta actitud de la docente influyó en las muestras de aceptación, interés y participación por parte de los/las niños/as.

Como parte del contexto, otro factor que influye en la lectura de las imágenes, es la forma en que se acerca a los espectadores y la forma en que se presenta la imagen. Por ejemplo, en el trabajo de campo, se observó que cuando los/las niños/as estaban en equipos podían hablar y moverse de manera más espontánea que

cuando se encontraban en grupo. De esta forma, cuando se presentaban la imágenes a manera de exposición, los/las niños/as mostraban mayor curiosidad por explorar la imagen; era una actitud distinta a la que mostraban cuando la imagen se encontraba a mayor distancia.

El horario es otro factor importante. En el trabajo de campo se observó que el horario en que se realizaba la lectura de imagen podía o no favorecer la participación del grupo. Por ejemplo, si coincidía con el recreo de otros grupos, se escuchaban ruidos externos que distraían la atención. En ocasiones el tiempo asignado a una actividad era extenso y provocaba manifestaciones de desinterés y aburrimiento o cansancio en los/las niños/as. Al respecto, encontramos el comentario de Margalef Bayo⁶ “Dado que la percepción es la ocasión y el lugar donde se encuentran cognición y realidad, el medio ambiente tiene, como es obvio, la máxima importancia” (1987:90).

2.3.2. La memoria y la experiencia

Como hemos mencionado, la percepción visual no sólo se refiere a lo que los ojos registran del mundo exterior; no es un hecho aislado, tiene relación con algo que se ha vivido en el pasado y que se encuentra en la memoria. Así, “las experiencias del presente, almacenadas y amalgamadas con el producto del pasado, condicionan los perceptos del futuro. Por tanto, la percepción, en el más amplio sentido debe incluir la imaginación mental y su relación con la observación sensorial directa” (Arnheim, 1969: 93).

Como vimos en el ejemplo 1, la memoria puede influir en la percepción visual de modo que una cosa la podemos ver exagerada, amplificada o darle más peso a un detalle de lo que realmente vemos, porque nos recuerda algo que fue significativo.

⁶ Margalef Bayo ha investigado el desarrollo de la percepción, estudiando las respuestas infantiles ante obras de arte de pintura moderna.

Damos significado a las cosas que se nos presentan porque hemos tenido experiencias previas. Por ejemplo, en una pintura una silueta simétrica compuesta por un círculo y un triángulo nos podría parecer una persona o una pizza.

Lo que guardamos en la memoria puede contribuir a identificar e interpretar al percibir. Por ejemplo, podemos ver algo incompleto que es completado porque, por nuestra experiencia, sabemos que así se vería completo, esto no quiere decir que todo el tiempo estemos completando aquello que se ve parcialmente.

En el caso específico de la lectura de imagen bidimensional, un/a niño/a puede reconocer en una imagen determinados objetos (y no otros) porque los conoce y tiene un referente de ellos que hace que los vea en esa imagen, y puede que otro/a niño/a al ver la misma imagen identifique otras cosas que al primero no le significaron algo, como en el ejemplo 5.

Otros de los factores que influyen en el modo de percibir y autoexpresarse en el/la niño/a, son el medio y la forma, a veces los/las niños/as no expresan ni sienten lo mismo al utilizar lápices de colores que al hacerlo con acuarelas; o puede ser distinta la experiencia de ver las imágenes en forma de exposición, a verlas sobre la mesa donde se pueden señalar, mover, tocar, oler.

2.3.3. La mediación

La mediación de la docente tiene influencia en la lectura de imágenes. Al respecto con base en la experiencia del trabajo de campo y en la práctica docente, podemos mencionar que el/la niño/a, a partir de la pregunta o consigna de la docente, discriminará ciertos elementos de la pintura o pensará en determinadas cosas y no en otras. Es decir, su forma de percibir de alguna manera estará condicionada. Stern, al referirse a la influencia del ambiente social que rodea al niño/a, sostiene: “Ninguna expresión queda jamás exenta de aportes exteriores” (1962:82). Los rasgos captados ya dependerán tanto del observador (pues las diferencias

individuales influyen en los aspectos y valores que se asignen a las cosas) como del contexto que permea la experiencia o percepción.

Por lo tanto, podemos considerar a la mediación de la docente entre el/la niño/a y la imagen como un factor determinante en la forma de percibir la imagen bidimensional artística. Las preguntas, los gestos, la actitud, la atención y el interés que muestre la docente, de alguna manera afectará en el impacto que el/la niño/a tenga ante la imagen. La mediación de la docente y la importancia del habla, se analizará con mayor profundidad en el capítulo tercero.

Sintetizando, hemos analizado cómo la percepción visual y autoexpresión forman parte de un proceso complejo en los espectadores que se acercan a la imagen bidimensional artística. Dicho proceso, implica una experiencia en donde confluyen la memoria, vivencias pasadas, intereses, factores ambientales, personales, sociales, etc.

Durante el trabajo de campo, fue posible observar la manera en que interactúan espectadores, mediador e imagen; interacción que puede posibilitar el desarrollo de una atención sensible.

Hasta aquí hemos expuesto cómo, a partir de la lectura de la imagen bidimensional artística, fluyen diversas experiencias potenciadoras de la percepción visual y la autoexpresión en sus diferentes manifestaciones (verbal, gestual-corporal y gráfico-plástica), en este proceso, el papel del mediador, o sea, la docente, resulta clave.

En el siguiente capítulo revisaremos la importancia que tiene el habla del mediador al dirigir el proceso de leer la imagen, y de qué manera se dan las interacciones verbales entre niño/a-adulto.

CAPITULO 3

LA IMPORTANCIA DEL LENGUAJE VERBAL EN LA LECTURA DE IMAGENES Y EL PAPEL MEDIADOR DE LA DOCENTE

El lenguaje conforma, enfoca y dirige nuestra atención: transforma nuestra experiencia en el proceso de hacerla pública.
Elliot W. Eisner

En los capítulos anteriores hemos mencionado que al realizar una lectura de imagen, el papel de la docente como mediadora es importante. Dicha mediación se da básicamente a través de la oralidad, pues es a través del habla que se plantean preguntas, se unen ideas, se retoman comentarios, se rescatan experiencias, se asignan tareas, se hacen aclaraciones, afirmaciones, se aclara algún concepto, se señalan elementos de la imagen, en fin, se da la relación docente-alumno-imagen.

Desde esa perspectiva, resulta fundamental, en esta tesis, incluir un capítulo sobre el lenguaje verbal. Partiremos de la noción de lenguaje desde la postura de Vigotsky. Este psicólogo soviético considera el lenguaje un elemento mediador entre los procesos internos del pensamiento (razonar, reflexionar). Asimismo, afirma que lo percibido por el/la niño/a, en las experiencias cotidianas y prácticas, se va incorporando progresivamente a través del lenguaje. De allí que las interacciones que establezca el/la niño/a con sus iguales y con adultos tengan relevancia, en tanto que afectarán la calidad de dichas experiencias.

En este capítulo también mencionamos la interacción verbal, como uno de los aspectos de la práctica docente, partiendo de la importancia otorgada al habla como factor que pone de manifiesto lo cognitivo y lo social. Nos basaremos en el enfoque sociolingüístico derivado de investigaciones sobre la interacción verbal en el aula rescatadas por Courtney B. Cazden.

3.1. La importancia del lenguaje verbal en la lectura de imágenes.

Al realizar el trabajo de campo, nos percatamos de la importancia que tiene el habla cuando docente y niños/as realizan una lectura de imágenes. Hemos dicho que la percepción visual juega un papel fundamental para poder pensar y sentir sobre aquello que la imagen evoca, provoca; sin embargo, las situaciones y los intercambios que se dan entre docente-imagen-niños/as, están, en gran parte, determinados por las pautas que da el habla, tanto de parte de la docente, como del/la niño/a.

Por ello, cuando docente y grupo se reúnen en torno a una imagen bidimensional artística, pueden ocurrir una serie de experiencias, dadas a partir de ese estímulo visual, y que se van a dar a conocer a través del lenguaje hablado, principalmente.

El lenguaje es un vehículo importante en el desarrollo del acto de leer las imágenes, en tanto que favorece o limita el proceso de alfabetización visual. Como mencionan Berger y Luckmann: “el lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos lo que pertenecen a la misma comunidad lingüística con lo que se convierte en base e instrumento del acopio colectivo del conocimiento” (1989:91).

Por ejemplo, cuando estamos solos frente a un cuadro, internamente podemos pensar, imaginarnos o cuestionarnos determinadas cosas. Sin embargo, si vamos acompañados o alguien más participa en forma verbal de la observación que estamos haciendo, entonces pueden surgir preguntas, ideas o detalles que tal vez no hayamos visto y que el otro nos hace ver. También podemos o no estar de acuerdo con eso que se dice de esa imagen y entonces tomamos nuestra propia postura.

Recordemos que la lectura de imágenes incluye el abordar elementos tanto objetivos como subjetivos que, si bien, no todos los/las niños/as los conocen o expresan,

corresponderá a la docente darlos a conocer. Esto lo hará a través de su mediación y de acuerdo a la experiencia visual que tenga.

Digamos que a través del habla, tanto de la docente como de los/las niños/as, frente a una imagen bidimensional se pueden poner de manifiesto infinidad de pensamientos, sentimientos, fantasías y conceptos; se abre una gama de posibilidades para percibir y expresar, o por el contrario, puede verse limitada dicha experiencia.

En el siguiente apartado revisaremos algunos ejemplos concretos sobre la importancia de la interacción verbal ejercida por la docente al leer imágenes.

3.2. La interacción verbal de la docente: aspecto mediador en la lectura de imágenes.

El habla de la docente puede influir en el desarrollo de las experiencias del/la niño/a ante la imagen bidimensional artística. Al afirmar esto, vemos una gran responsabilidad asignada al papel de la docente como mediador, pues dependerá de la manera en que plantee las consignas, comentarios y/o preguntas para hacer que el alumno se cuestione, interese y/o se sienta motivado para poner mayor atención a la representación de la obra de arte que tiene delante.

Como mediadora en este sentido, la docente tiene la posibilidad de enriquecer la lectura de la imagen a través de las experiencias relacionadas con el desarrollo de la sensibilidad y el pensamiento visual, entre otras cosas.

Respecto del lenguaje de la docente, Cazden comenta: "...los maestros hacen preguntas y los alumnos las contestan, frecuentemente sólo con una palabra o frase, pero lo más importante es que, estos roles no son reversibles, ya que los/las

niños/as nunca dan directrices a los maestros” (1991:147). Es decir, la docente es quien toma la iniciativa para cuestionar, comentar, llevar a cabo una propuesta, una actividad, una sesión o charla dirigida a cumplir determinados propósitos. En el caso que nos ocupa, podemos afirmar que es la docente quien inicia, dirige y decide cuando concluir el intercambio de preguntas-respuestas al efectuar una lectura de imagen.

Vamos a analizar algunos ejemplos que resaltan el habla por parte de la docente y sus implicaciones al hacer una lectura de imágenes.

Ejemplo 17

El grupo se encuentra en equipos, aproximadamente 8 integrantes en cada equipo, al centro de las mesas, la docente ha puesto diversos libros y revistas de arte.

Docente: *En parejas, vean los libros y las revistas, hojéenlos, y platicuen sobre lo que más les gusta, tengan cuidado al pasar las hojas, no las maltraten.*

(Mientras los/las niños/as revisan los materiales y comparten sus impresiones, la docente se pasea entre las mesas, observando y escuchando a lo que los/las niños/as comentan, cuando solicitan su intervención, ella participa).

En este ejemplo vemos que ha sido la docente quien ha elegido las imágenes (libros y revistas), es quien ha preparado el ambiente de aprendizaje. En la consigna que ha dado, los/las niños/as saben que pueden conversar en forma espontánea, sin necesidad de pedir la palabra; ver y platicar con el acuerdo de hablar de lo que les gusta en relación a las imágenes y evitar maltratar los materiales. Vemos cómo la docente juega un papel activo en tanto observadora participante, pues se desplaza entre los equipos y escucha, pregunta o comenta, procurando que sean los mismos niños/as los que compartan primero sus ideas, supuestos y/o preguntas.

Más adelante, cuando el grupo ha terminado de observar las imágenes en equipos, se desplaza a un área de tapetes, frente al pizarrón, sentados en el piso. La consigna es la siguiente:

Docente: *A ver, ¿quién nos quiere platicar sobre los libros?, ¿qué les gustó más?, vamos a poner mucha atención.*

La educadora está dando la pauta para la socialización de experiencias en torno a las imágenes y coordina las participaciones.

Asimismo observamos que en algunas secuencias de pregunta-respuesta, cuando la docente cuestiona, va de lo general a lo particular, llevando de esa manera a los alumnos/as a mostrar un pensamiento deductivo. Veamos un ejemplo.

Ejemplo 18

El intercambio de preguntas-respuestas que se presenta, forma parte de la actividad mencionada en el ejemplo anterior.

Docente: *¿Qué les gustó más? Vamos a poner mucha atención.*

Niña 1: *Tiene muchas cosas, muchas páginas.*

Docente: *¿Qué viste, por qué te gustó?*

Niña 1: *(No responde)*

Niña 2: *Son divertidas, me gusta ver libros.*

Docente: *¿Qué vieron?*

Niño 1: *Edificios*

Niña 3: *Que había templo, que pintaron, que...cosas*

Docente: *¿Como qué?*

Niño 2: *Eh... esculturas*

Docente: *¿Y cómo eran las esculturas?*

Niño 2: *Así, de barro, de oro.*

Docente: *¿Vieron otras? ¿De qué estaban hechas?*

Niña 4: *De ladrillos, de botones*

Niño 3: *De imaginación.*

A través de preguntas, la docente va orientando a los niños/as, de modo que la información que proporcionan se va haciendo cada vez más específica.

Podemos ver que la interacción que han tenido los/las niños/as tanto en el equipo, como con la docente, posibilita la experiencia de escuchar y compartir, es decir, a partir del lenguaje, como argumenta Vigotsky, dentro de un contexto social, es que se propician aprendizajes y se transmite la cultura.

Algo que resulta interesante al realizar lecturas de imágenes en el aula, es que, cuando se hace una lectura denotativa de la imagen: los colores, tamaños, formas, etc., que se destacan por medio de preguntas de tipo descriptivo o de conocimientos como ¿qué ven?, ¿qué es? (ver cuadro 1), la docente “espera” que los/las niños/as respondan de acuerdo a los conceptos básicos que se han visto en el aula o que ella supone que los/las niños/as ya conocen. Cuando se da alguna respuesta “incorrecta”, puede ser que ella u otros niños/as aporten la palabra o descripción adecuada. Esto lo podemos ver principalmente cuando se presentan a los/las niños/as imágenes de fotografía o de pintura figurativa, como en el ejemplo anterior.

Sin embargo, hay una serie de cuestionamientos que pertenecen a un campo menos obvio, que no tiene que ver con la imagen en sí, sino con lo que provoca, lo que hace sentir, lo que hace imaginar: lo connotativo. Con preguntas de tipo preferencial o emocional como ¿por qué te gusta?, ¿qué sientes?, la docente toma otra actitud ante las respuestas de los/las niños/as, por lo general de aceptación o intento de comprensión por lo que el/la niño/a está expresando. Esto lo vemos principalmente cuando se presentan imágenes de pintura de tipo abstracto, en las cuales es “permitida” cualquier respuesta; es decir, la educadora no limita la participación del niño/a a través de algún comentario o interrupción, sino que escucha sin restricciones lo que cada uno/a desea expresar.

Vemos también cómo los cuestionamientos de la docente buscan enfocarse a los elementos subjetivos, como en el siguiente ejemplo.

Ejemplo 19

En el mismo contexto de los ejemplos anteriores.

- Docente: *¿Por qué les gustaron?*
Niño 4: *Porque tenía muchos colores, lo imaginamos.*
Docente: *¿Qué sentías?*
Niño 4: *Amor*
Docente: *¿Ninguno sintió tristeza?*
Niño 5: *Sí.*
Docente: *¿Cuándo, cuando viste qué?*
Niño 5: *Los libros...ya se me olvidó.*
Niño 6: *Me dio tristeza cuando vi una cruz.*

En este ejemplo, la docente hace preguntas de tipo emocional, procurando que los/las niños/as expresen algún sentimiento provocado por las imágenes.

Tenemos otro ejemplo en el cual se cuestiona más sobre los motivos de un sentimiento expresado.

Ejemplo 20

Los/las niños/as observan “Paul en disfraz de Pierrot” de Picasso. (Ver figura 8)

- Docente: *A ver, ¿quién me dice qué siente?*
Niño 14: *Que estoy pintando a mis amigos*
Docente: *¿Quién más me dice lo que siente?*
Niña14: *Que estaba dibujando a Paul⁷.*
Docente: *A ver, algo que no sea dibujar, como tristeza, alegría, enojo...*
Niño 13: *Yo siento que me da tristeza.*
Docente: *¿Por qué te da tristeza?*
Niño13: *Porque está vestido así.*
(En el mismo registro, más adelante...)
Docente: *A ver Jorge, ¿tú qué sientes?*
Jorge: *La ropa se parece a mi tío que se murió.*
Docente: *Ah, entonces ¿qué te da?*
Jorge: *Tristeza*
Niño17: *Cuando mi abuelito más viejito tenía la ropa blanca cuando se murió.*

⁷ Paul es el nombre que la docente ha dado al personaje de la imagen, sin mencionar al grupo el título de la misma.

Docente: *¿Y entonces también te da tristeza?*
Jorge: *Sí.*

En este ejemplo, vemos cómo la docente, además de indagar sobre los sentimientos que la imagen ha provocado en los/las niños/as, también induce algunas de las respuestas, haciendo preguntas muy específicas. Esto se relaciona con lo expresado por Cazden, cuando habla de la importancia de la intervención verbal del docente para dar inicio y término a una conversación.

Cabe mencionar que la docente, a través de lo verbal, también ayuda a los/las niños/as a definir o aclarar lo que están diciendo, como en el siguiente ejemplo.

Ejemplo 21

Los/las niños/as han observado una exposición de 15 reproducciones de pintura de formato pequeño (21X15 cm.), se encuentran sentados en el piso.

Docente: *¿Qué sienten cuando las ven?"*
Varios: *Se parece a...*
Docente: *Pero a ver, sentir es alegría, enojo, tristeza, coraje, ¿qué sienten?*
Niña 5: *Yo siento alegría.*

Aquí podemos ver que cuando la docente da referencias sobre términos que se relacionan con el concepto de "sentimiento", está no sólo aclarando, sino aportando vocablos que en situaciones o conversaciones posteriores podrán ser utilizados por los niños/as; es decir, lo que Berger y Luckmann argumentan cuando mencionan que el lenguaje es una forma de acopio colectivo del conocimiento.

Otro de los aspectos importantes del habla en relación a la lectura de imágenes tiene que ver con ayudar a los preescolares a fijarse en detalles o a poner atención en aspectos que requieren una observación más profunda.

Ejemplo 22

Los/las niños/as observan “Paul en disfraz de pierrot” de Picasso. (Ver Figura 8)

Docente: *A ver, ¿ya se fijaron cómo pintó el cuerpo el pintor?, miren, ¿le puso barbilla?, ¿le puso cejas?, ¿le puso ojos, manos?, ¿qué detiene en la mano?, ¿le puso tronco?, a ver, ustedes tóquense su tronco. ¿Le puso brazos, y hombros?....*

En este ejemplo vemos cómo, a partir de su intervención verbal, la docente pretende enfocar la atención de los/las niños/as en diversos elementos o detalles de la pintura; no sólo señalándolo en la imagen, sino en el propio cuerpo de los alumnos.

El lenguaje verbal-gestual de la docente también puede indicar que lo que ha dicho un niño/a es interesante, importante y animarlo a que se autoexprese. O todo lo contrario, restarle interés y provocar en el alumno un sentimiento de poco valor por lo que ha comentado y no ha sido tomado en cuenta. Veamos el siguiente ejemplo.

Ejemplo 23

Figura 20. Alvaro Querzoli, *Témpera y aluminio sobre tabla, 1974*

Docente: *Vean todos la pintura (que eligió Ramón)*
Ramón: *A mí me gustó esta porque tiene muchos colores*
Docente: *A ver, ¿qué te imaginas?*
Ramón: *Está en el espacio, tiene una nube espacial, llegó a la luna.*
Docente: *¿Quién va a la luna?*
Ramón: *El sol, quien es un robot.*
Docente: *¿Un robot va a la luna? ¿Y qué más?*
(La docente se inclina hacia el/la niño/a, en actitud de interés)
Ramón: *Y va al sol.*
Docente: *Y va al sol, ¿y qué más?*
Ramón: *A las nubes.*
Docente: *A las nubes, ¡qué padre!*
(La docente sonríe y el grupo se muestra más interesado en lo que dice su compañero, volteando a verlo)
Docente: *¿Qué más?*
Ramón: *A la lluvia....*

Aquí vemos que la inclinación corporal de la docente, así como su sonrisa, dan pauta para que el/la niño/a siga contando su historia; a su vez, el grupo pone atención especial a lo que ese compañero está diciendo.

La mediación docente también regula los acuerdos tomados al interior del grupo, en este caso, aquellos relacionados con la lectura de imágenes. Dichos acuerdos pueden posibilitar o limitar la interacción entre compañeros/as, entre los acuerdos más comunes relacionados con lo verbal tenemos: escuchar con atención al que está hablando, respetar en turno para hablar, evitar burlarse de lo que dicen los demás, evitar gritar. Veamos un ejemplo.

Ejemplo 24

Antes de entrar a la exposición, los/las niños/as salen formados de su salón, la educadora va delante y les indica que van a ver algo, que no se vale tocar y que pueden platicar, pero en voz baja. Los niños/as hablan, señalan, platican, algunos se agachan para ver más de cerca alguna tarjeta, voltean a ver a sus compañeros que les siguen...

En este ejemplo los alumnos/as saben que tienen la posibilidad de verbalizar sus observaciones o ideas, en un ambiente de cierto orden y respeto.

De acuerdo a los ejemplos analizados, podemos concluir que, al realizar una lectura de imagen, el papel que ejerce la docente, como mediadora a través del habla, es:

- ✓ Definir la manera de abordar la imagen: en parejas, equipos, grupos, una imagen, varias, fijas o movibles, etc.
- ✓ Dar la pauta para la socialización de las experiencias de los/las niños/as, a través de diferentes tipos de preguntas (descriptivas, argumentativas, emocionales, etc.), y a través de su lenguaje gestual-corporal.
- ✓ Ayudar a definir un concepto, sentimiento o emoción, cuestionando u ofreciendo mayor riqueza en el vocabulario para expresarse.

- ✓ Invitar a poner atención a detalles de la imagen, reconociendo y nombrando diversos elementos.
- ✓ Regular los acuerdos tomados al interior del grupo, así como la interacción entre iguales.

Hasta aquí hemos hecho énfasis en la importancia del habla de la docente, sin embargo recordemos que en la lectura de imágenes también se da la interacción entre los niños/as, en el siguiente apartado nos ocuparemos de ello.

3.3. La importancia de la interacción entre iguales y la lectura de imágenes.

En el trabajo docente con niños/as sabemos que existen múltiples maneras de conocer lo que un niño/a piensa, siente o sabe: a través de los lenguajes gestual-corporal, gráfico-plástico, y/o a través de lo que expresa en forma verbal. Esta última resulta una de las formas más obvias y más audibles para darnos cuenta del mundo interno de los preescolares, pero muchas veces no nos percatamos de su importancia, o resulta imposible poner atención a todo lo que dicen a la vez, queriéndonos expresar tantas cosas.

El habla tiene que ver con los acontecimientos e interacciones no sólo entre alumnos y docente, sino entre alumno/a-alumno/a, dichas interacciones están determinadas por las reglas del contexto (el aula, lo social), mismas que determinan la participación y se aprenden y transmiten a través de la convivencia (el trabajo en equipo, las participaciones durante las asambleas, charlas espontáneas, etc.).

Cazden (1991), afirma que el lenguaje hablado es el medio por el cual se produce la enseñanza y a través del cual los alumnos pueden manifestar lo que han aprendido.

En cuanto al lenguaje por parte de los/las niños/as, podemos decir que se manifiesta cuando se relacionan con sus compañeros, cuando se dirigen a la docente, cuando responden, cuando preguntan, cuando comentan, cuando se expresan.

Ahora comentemos sobre las ventajas del habla entre compañeros/as. Cuando se hace una lectura de imagen, en ocasiones son los mismos niños/as los que van retomando ideas, comentarios o conceptos de los demás para enriquecer los propios o para construir nuevos. Veamos un ejemplo.

Ejemplo 25

El grupo observa la imagen de la pintura “Paul en disfraz de Pierrot” de Picasso. (Ver figura 8)

- Niño 1: *Es una persona con flores*
- Niña 2: *Es una abuelita...- por que tiene un bastón.*
- Niño 2: *Tiene un sombrero*
- Niña 2: *Con flores*
- Niña 3: *Unas zapatillas con flores*
- Niño 3: *Y un bastón con flores.*
- Niña 4: *Y mallas*
- Niño 4: *Tiene un pantalón*
- Niño 5: *Tiene un suéter...y un sombrero con flores.*

En este ejemplo, la palabra “flores” se retoma varias veces, y además, conforme los niños/as van interviniendo, se va enriqueciendo la descripción de la imagen.

Ahora veamos tres ejemplos donde los niños/as exponen ideas como una forma de diferenciar la opinión propia o intentar aclarar lo que otro ha dicho.

Ejemplo 26

Figura 21. Sebastião Salgado, 1994.

Figura 22. Sebastião Salgado, 1997.

La docente muestra al grupo fotografías de diversos rostros de niños/as, del libro “Los/las niños/as del éxodo” de Sebastião Salgado.

Docente: *Oigan ¿Y cómo creen que se siente este niño?*

- Niño 1: *Yo siento felicidad*
Niño 2: *Que por el aire cierra los ojos.*
Niña: *Yo creo que su papá le estaba pegando con el cinturón y por eso se escapó.*

Al decir “yo siento” y/o “yo creo”, consideramos que el/la niño/a está especificando que es una respuesta propia, no es algo dicho por imitación o por repetición, sino que es una forma de expresar su punto de vista.

Ejemplo 27

Figura 23. Reinhardt, *Franela de cercanía*, 1994.

El grupo observa dos imágenes de pintura de tipo abstracto, luego del cuestionamiento que hace la educadora sobre lo que observan, los/las niños/as comentan...

- Niña 13: *Se parece como un elefante.*
Niño 17: *Se parece como un muchacho que lo están amarrando y aplastando.*
Niño 18: *Yo veo a un héroe.*
Niña 14: *Yo veo como un muchacho en una hamaca...*

En este ejemplo, como en el anterior, vemos que cada niño/a aporta un comentario que manifiesta un pensamiento personal, diferenciándose de los demás.

Ejemplo 28

Luego de observar varias imágenes de tipo abstracto, los/las niños/as cuentan alguna historia a partir de aquella imagen que más les gustó (Ver figura 13). Javier cuenta la historia de un monstruo que vive en un castillo, antes de terminar su historia, es interrumpido por un niño...

- Javier: *Regresó del castillo desmayado. Y que vieron el monstruo unos señores y los señores mataron al monstruo...*
Otro niño: *Un monstruo no se puede morir porque es un monstruo...*

En este ejemplo vemos la confrontación de ideas como parte de los diálogos que se generan entre iguales, a partir de sus interacciones. Algo que parece inverosímil para un niño, es manifestado a través del habla.

Cazden rescata algunas ventajas con respecto a la conversación entre iguales, al mencionar que se posibilita la confrontación de ideas, opiniones y ello genera progresos en el desarrollo del lenguaje y del razonamiento lógico. Al respecto dice: “El único contexto en el que los/las niños/as pueden invertir los roles interaccionales con idéntico contenido o intelectual, dando directrices o cumpliéndolas, haciendo preguntas o contestándolas, es con sus iguales” (1991:147).

En los diversos momentos en que los/las niños/as interactúan, pueden tener variedad de experiencias que escapan a la observación, oído y atención de la educadora y que sin embargo, forman parte de aprendizajes para los alumnos/as.

Son frecuentes los ejemplos que encontramos luego de que la docente da la consigna de platicar sobre lo que les gusta de las imágenes al estar en equipo: algunos niños/as ríen, otros señalan, otros se acercan (lenguaje corporal que bien podría interpretarse como interés), otros permanecen quietos, en fin.... son experiencias, comentarios, gestos y algunas expresiones de los/las niños/as que por sí mismas hacen una situación de aprendizaje para el equipo, y que en un momento determinado pueden prescindir de la presencia física de la docente para interactuar, claro, sin restar importancia al papel que esta última cumple como promotora de dicho ambiente de aprendizaje.

Resulta casi imposible intentar comprender lo que acontece en el aula, cuyo universo son los/las niños/as y el adulto, quienes desempeñan roles distintos y parten de experiencias, informaciones y concepciones del mundo tan variadas. De allí que el lenguaje hablado sea una de las maneras en que podemos dar cuenta de todo ese mundo interior que puede ser expresado a los demás, así como de los aprendizajes asimilados.

En la lectura de imágenes el habla de la docente juega un papel muy importante, pues de inicio es el vehículo principal que se tiene para llevar a los/las niños/as a interesarse por lo que están viendo, a través de cuestionamientos, gestos o comentarios de sorpresa y luego para incentivarlos a pensar, imaginar, crear, en fin, expresarse.

Consideramos que el habla es un factor al que le ponemos poca atención a veces, y que es necesario valorar en tanto que pone de manifiesto el pensamiento y aspectos sociales. Corresponde entonces a la docente sensibilizarse sobre la importancia del habla propia y de los alumnos, al posibilitar la conversación entre iguales y poner atención a lo que ellos dicen para enriquecer la experiencia de leer imágenes.

La imagen bidimensional artística, como un recurso didáctico o como medio visual que comunica, resulta un lenguaje que es necesario conocer, descubrir, de allí la importancia de acercar al niño/a a dicho lenguaje, a través de la visión y del habla, de modo que el/la niño/a, a su vez pueda utilizarlo para comunicarse, por medio de diversas maneras de autoexpresión.

Para poder abarcar ambos ámbitos, es decir, lo denotativo y lo connotativo, es importante la habilidad que tenga la docente para moverse en dichas esferas a partir de un ambiente de confianza creado en el aula y a partir de una actitud de respeto, así como de hacer las preguntas o comentarios pertinentes a lo que busque que expresen los/las niños/as.

CONCLUSIONES

Al hacer un recuento de las experiencias durante el trabajo de campo, de los intercambios con niños/as y docentes, así como de las aportaciones teóricas que formaron parte de la construcción de este documento, afirmamos lo siguiente:

1. La lectura de la imagen bidimensional artística, forma parte de un proceso de alfabetización visual, necesaria en la vida de los niños/as preescolares, ya que el medio que les rodea actualmente está cargado de recursos visuales, tanto dentro como fuera del aula.

La lectura de imágenes en el aula puede favorecer el desarrollo de un proceso de aprendizaje que permita a los/las niños/as la posibilidad de seleccionar contenidos, formas, colores, líneas a partir de su individualidad y tener también otro tipo de información visual menos común para así poder discriminar a partir de una variedad de posibilidades que se le presenten en su entorno.

En este proceso de alfabetización visual, el/la niño/a va descubriendo tanto el lenguaje propio de las imágenes, como el lenguaje que le permite expresar lo que está ocurriendo en su interior.

2. La imagen bidimensional artística es un recurso que fomenta y enriquece la percepción visual y ayuda a la autoexpresión del niño/a preescolar. Durante las diversas sesiones de lecturas de imágenes con los/las niños, pudimos constatar que ver una imagen bidimensional artística, implica diversas competencias como: identificar, relacionar, recordar, expresar, cuestionar, comparar, entre otras.

Además de utilizar el lenguaje oral para dar cuenta de lo que la imagen significaba para cada niño/a, el lenguaje gráfico-plástico y gestual corporal, también fueron medios a través de los cuales los niños/as manifestaron sus sensaciones, emociones, sentimientos y experiencias que tienen a partir de una imagen.

3. La mediación docente resulta un factor clave en el acercamiento del niño/a hacia la obra de arte y en el desarrollo de las actividades de lectura de imagen. Es preciso que la docente de educación preescolar, interesada en contribuir a una óptima formación en competencias de alfabetización visual, conozca los elementos básicos del lenguaje visual, así como el modo en que el/la niño/a preescolar percibe y se autoexpresa.

Por lo tanto, el reto que se le presenta a la docente es contar con las herramientas básicas tanto teóricas como prácticas en cuanto a cómo se da la percepción en los/las niños/as, cómo poder leer las realidades visuales del mundo acelerado en que vivimos, recurrir al juego para experimentar el color, la luz, la sombra, estimular la curiosidad sobre los fenómenos ópticos.

Cuando la docente propicia oportunidades para que el niño/a se acerque a una imagen en forma curiosa y en un ambiente de afectividad, es posible adquirir progresivamente un sentimiento de confianza y sensibilidad, necesarias para la autoexpresión.

La docente ha de buscar las condiciones y estrategias para que niños/as tengan la confianza, curiosidad, entusiasmo e interés para disfrutar de una imagen bidimensional artística.

4. Los/las niños/as preescolares pueden ir desarrollando competencias de apreciación, disfrute y conocimiento de la imagen bidimensional artística, a partir de la lectura de la misma. Al realizar una lectura de imagen, los/las niñas se van sensibilizando, su expresión se hace más flexible, su vocabulario de formas, líneas, texturas, sensaciones y emociones crece. En la búsqueda del goce estético, creemos que la contemplación no solo de la imagen bidimensional artística, sino de fenómenos naturales, de situaciones espontáneas o comunes de la vida cotidiana, pueden ser la antesala para la experiencia estética ante una pintura o una fotografía.

5. Los/las niños/as preescolares mostraron un interés especial por las imágenes bidimensionales artísticas abstractas. Esta respuesta de los/las niños/as, a lo largo del trabajo de campo, nos causó sorpresa, pues en oposición a lo que la mayoría de los adultos pensamos acerca de los gustos de los preescolares, en cuanto a imágenes que deben rodearles, nos encontramos con la novedad de que los/las niños/as tuvieron preferencia por la imagen bidimensional artística de tipo abstracto.

6. Las aportaciones a la práctica docente de esta investigación, y que consideramos condiciones y aspectos fundamentales para ser tomados en cuenta al efectuar una lectura de imagen, son:

- *El factor sorpresa.* La curiosidad de un niño/a le predispone a aprender con entusiasmo, con gozo, esperando novedad. Por ello, al inicio de una sesión de lectura de imágenes, recomendamos presentar las imágenes con un sentido de novedad, de sorpresa, pues de esa manera, como pudimos ver en el trabajo de campo, los/las niños/as se muestran más perceptivos a lo que se les va a mostrar.
- *Acervo visual de la docente.* La docente ha de encontrar sus propios espacios para el goce estético y la búsqueda de experiencias en el campo de la alfabetización visual que le permitan a ella misma contar con un vocabulario y sensibilidad ante la imagen bidimensional artística.
- *Variedad en la presentación de las imágenes.* Si bien se puede agotar una sola imagen en varias sesiones, nos dimos cuenta que a mayor variedad de autores, géneros y tipos de imágenes, mayor la respuesta y novedad que encuentran los niños/as ante la riqueza de formas, colores, líneas, historias, acciones, etc. que pueden encontrar en la imagen.

- *Actitud de escucha y observación.* Ciertamente es difícil que en un grupo numeroso de alumnos/as pueda concebirse un ambiente donde se atienda a todas las participaciones de los niños/as y que estos/as a su vez se dispongan a observar interesados en objeto que se presenta como estático. Aquí entran en juego las estrategias de trabajo de la docente. Una de ellas puede ser la organización en pequeños grupos, donde la docente puede escuchar las intervenciones de sus alumnos/as y darse tiempo para conocer de manera más íntima a los mismos/as. Asimismo, la constancia en las sesiones de lectura de imagen puede ir formando actitudes de respeto, escucha y observación sensible entre los integrantes del grupo y la docente.

- *Momentos para la aproximación sensible-racional a la imagen, el diálogo y la autoexpresión.* Creemos que al realizar una lectura de imagen, se requiere dedicar tiempo para estos tres momentos, de esta manera, una imagen puede ser percibida, disfrutada, comentada y a su vez, el/la niño/a tiene la oportunidad de dar una respuesta a partir de su experiencia, individualidad, temores, deseos, intereses, preocupaciones, etc.
 - **Aproximación sensible y racional a la imagen.** Para llegar a este punto, sugerimos primero proponer la observación del entorno en general, tratando de descubrir formas, posturas, colores, detalles, relaciones de semejanza y contraste, expresiones, etc., en otras palabras, “leer” el mundo, mirar por la ventana, en el patio de la escuela, escudriñar el cielo, encontrar las sombras, hacer un acercamiento sensible y racional hacia lo que nos rodea. Así, al llegar al plano bidimensional, es probable que al niño/a no le sea ajeno percibir y expresar lo que más le agrada o gusta, lo que le hace recordar, lo que le interesa, lo que le hace sentir.

- **Diálogo para profundizar.** Será básicamente a partir de la formulación de diversos tipos de preguntas planteadas por la docente como se abordará este diálogo para profundizar. Entra en juego la participación de cada niño/a, en un proceso de conversación donde cada uno/a expresa lo que piensa, siente, imagina o recuerda a partir de la imagen observada. Para ello es importante que el ambiente de la experiencia esté rodeado de calidez, respeto, escucha y afecto, sin dejar de lado la previa toma de acuerdos.
- **Autoexpresión.** El poder rescatar la experiencia estética del niño/a ante la imagen, es posible promoviendo espacios de creación y de autoexpresión (verbal, gestual-corporal y gráfico.plástica), esto es, poder llevar las imágenes al cuerpo (en gesto, acción, movimiento), llevarlas a la palabra (diálogo, construcción de historias, poemas), o llevarlas al espacio bi y tridimensional (al graficar, pintar o modelar).

Si las imágenes que rodean al niño/a (y a nosotros) son parte del lenguaje de la sociedad en la que vivimos, es pertinente que desde la educación preescolar se invite al niño/a a ser un receptor no pasivo, sino activo de los mensajes o información que le proporcionan dichas imágenes. Chicos y grandes podemos aprender a mirar no solo la realidad externa, sino también aquella que resuena en nuestro interior tanto si nos acercamos de manera intencional a una imagen, como si somos abordados por ella.

Ayudar a los niños/as a conocer, descifrar, dialogar y disfrutar del lenguaje visual, posibilitará también el descubrimiento de una realidad interior donde cohabitan miedos, alegrías, tristezas, sueños, ideas, sensaciones, fantasías, etc., y ello permitirá a su vez asomarnos a la individualidad, al conocimiento de sí mismo/a, punto de partida para el aprendizaje y la vida misma.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaide, C. (2003, septiembre). El Desarrollo del arte infantil en la escuela. MUPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil). [Documento www]. Recuperado: <http://www.ucm.es/info/mupai/lowenfeld.htm>
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). Lectura de imágenes. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arnheim, R. (1969). El pensamiento visual. Barcelona: Paidós.
- Aumont, J. (1992). La imagen. Barcelona: Paidós.
- Bayo, M. J. (1987). Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales. Barcelona: Anthropos.
- Berdichevsky, P. (1999). La apreciación de imágenes. En Revista La educación en los primeros años. Tomo 12. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas. 20-41 pp.
- Berger, J., Blomberg, S., et.al. (1974). Modos de ver. Barcelona: Gustavo Gili, Colección Comunicación.
- Berger, Ph., y Luckmann. (1989). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (1973). Going Beyond the Information Given. New York: Norton.
- Burgos, N., Peña, C., et.al. (1998). Nuevos sentidos en la didáctica y el currículo en el nivel inicial. Buenos Aires: Homo Sapiens. Serie Educación.
- Caja, J. (2003). Un mundo lleno de imágenes. En Figuras, formas y colores: propuestas para trabajar la educación plástica. Barcelona: Graó.
- Cazden, C. (1991). El discurso del aula. Barcelona: Paidós.
- Chilvers, I. (2001). Diccionario del arte del siglo XX. España: Editorial Complutense
- Dewey, J. (1974). El arte como experiencia. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dondis, D. (1976) La sintaxis de la Imagen: Introducción al alfabeto visual. Barcelona: Gustavo Gili.
- Edwards, D. y Mercer N. (1988). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (1987). Arte, mente y cerebro. Barcelona: Paidós.
- Gennari, M. (1997). La educación estética. Barcelona: Paidós.
- Gombrich, E. H. (1962). Arte e ilusión. Barcelona: Gustavo Gili.
- Gordillo, J. (1978). Lo que el niño enseña al hombre. México: Trillas.
- Kainz, F. (1952). Estética. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lowenfeld, V. (1958). El niño y su arte. Buenos Aires: Kapelusz.
- Marín, R. (2003). Educación plástica y visual: multicultural, medioambiental, multimedia. En Figuras, formas, colores: propuesta para trabajar la educación plástica y visual. Barcelona: Edit. Graó,

- Morrow, W. (2001). Family: a celebration of humanity. New York: M.I.L.K.
- Morton, V. (2001). Una aproximación a la educación artística en la escuela. México: Universidad Pedagógica Nacional. Colección Educarte.
- Motos, T. (2003, junio). Desarrollo de la expresión para ser y hacer creativos. [Documento WWW]. Recuperado: http://www.expresiva.org/Zamora/X_Mexico%20sentipensar.doc
- Plazaola, J. (1973). Introducción a la estética. Historia, teoría, textos. Madrid: B.A.C.
- Porcher, L. (1977). La fotografía y sus usos pedagógicos. Barcelona: Kapelusz.
- Raney, K. (1997). Visual Literacy: Issues and Debates. Londres: Middlesex University School of Education.
- Salgado, S. (2000). Les enfants de l'exode. Paris : Editions de la Martiniere.
- Sánchez, A. (1972). Antología de textos de estética y teoría del arte. México: UNAM.
- Santos, Guerra (1998). Imagen y educación. Argentina: Ministerio del Rio de la Plata.
- SEP (2002). Orientaciones Pedagógicas para la educación Preescolar de la Ciudad de México. Ciclo escolar 2002-2003. México: SEP.
- Spravkin, M. (1999). Educación Plástica en la escuela. Un lenguaje en acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Stern, A. (1962). Comprensión del arte infantil. Buenos Aires: Kapelusz.
- Stern, A. (1965). El lenguaje plástico. Buenos Aires: Kapelusz.
- Stokoe, P. y Harf, R. (1984). La expresión corporal en el jardín de infantes. Barcelona: Paidós.
- Venegas, A. (2002). Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil. México: Paidós.
- Vurpillot, E. (1985). El mundo visual del niño. Madrid: Siglo XXI.
- Vygotsky, L. (1986). Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós.

ANEXO

FICHA DE REGISTRO					
FECHA:			NIÑOS/AS OBSERVADOS:		
IMAGEN BIDIMENSIONAL					
TIPO: (FIGURATIVA, ABSTRACTA O MIXTA)					
DESCRIPCIÓN:					
FICHA TÉCNICA:					
TRATAMIENTO DE LA IMAGEN			PARTICIPACIONES DE LOS NIÑOS/AS		
PREGUNTAS	COMENTARIOS	CONTEXTUALIZA	CONTESTACIONES	MANIFESTACION DE EXPERIENCIAS O CONOCIMIENTO PREVIO	PREGUNTAS
CONSIGNAS			AUTOEXPRESION (VERBAL, CORPORAL Ó GRÁFICO.PLÁSTICA)		