

XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006.

¿Qué piensan los niños acerca de la enseñanza del dibujo?.

Huarte, María Faustina.

Cita:

Huarte, María Faustina (2006). *¿Qué piensan los niños acerca de la enseñanza del dibujo?. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-039/219>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e4go/O64>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

¿QUÉ PIENSAN LOS NIÑOS ACERCA DE LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO?

Huarte, María Faustina

Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue - CONICET. Argentina

RESUMEN

Se presenta un estudio de las concepciones de enseñanza en niños de preescolar, primero, cuarto y séptimo grado, de distintos entornos socioculturales de Bariloche. Focalizando en un tema relevante para ellos como es el dibujo de una persona, se indagan sus concepciones de enseñanza mediante preguntas que favorecen dos posicionamientos distintos: el de aprendiz y el de enseñante. El relevamiento de los datos se llevó a cabo mediante entrevistas individuales. Las respuestas verbales de los niños se analizaron mediante el método lexicométrico o análisis computacional de datos textuales. Se informan y analizan los cambios relevantes en las concepciones de enseñanza según las variables: evolutivo-educativa y el posicionamiento en la relación de enseñanza suscitado por la pregunta.

Palabras clave

Concepciones Enseñanza Niños Dibujo

ABSTRACT

WHAT DO CHILDREN THINK ABOUT DRAWING TEACHING?

In this work we studied teaching conceptions expressed by children from different socio-cultural environments attending Kindergarten, first, fourth and seventh grades. In an individual interview, we presented them with questions related to a relevant theme (the drawing of a person) and favoring two different standings: learner and teacher. We analyzed their responses by means of the computational analysis of textual data or lexicometric method. We report and analyze relevant changes in children's teaching conceptions according to the educational variable and to the particular standing (learner or teacher) promoted by the question.

Key words

Conceptions Teaching Children Drawing

INTRODUCCIÓN:

Como lo indican distintos estudios, en el proceso de aprender además de adquirir conocimientos específicos, los niños van elaborando concepciones acerca de cómo se aprende y cómo se enseñan esos conocimientos (1, 2). En este trabajo se investigan las concepciones de niños de preescolar, primero, cuarto y séptimo grado, acerca de la enseñanza de una actividad altamente significativa como es el dibujo de una persona. Para situar el estudio nos referimos brevemente en primer lugar a la actividad de enseñar desde la perspectiva de la teoría de la mente, esbozamos algunos resultados de estudios sobre el desarrollo del dibujo y luego presentamos el estudio que hemos realizado.

LA ENSEÑANZA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE LA MENTE:

Enseñar, desde esta perspectiva, es una actividad social y epistémica que se basa en la capacidad de interpretar las necesidades de los otros, lo que requiere una lectura o mirada mental (3), capacidad que para muchos autores marca la diferencia clave entre los humanos y otras especies (4). Como planteamos en trabajos anteriores (5), enseñar supone una lectura de los estados epistémicos y emocionales del aprendiz, de sus límites, capacidades, intereses, así como también de los propios estados mentales como enseñante. Implica una relación entre dos personas o entre una persona y un conjunto de personas, en la que una de ellas procura transmitir información relevante en un área de conocimiento que entiende que los otros desconocen, conocen sólo parcialmente o en forma distorsionada. Buena parte de los comportamientos que despliega el enseñante al enseñar exhiben aspectos de sus propios estados mentales orientados por la intención de influir sobre los estados mentales del aprendiz, con el propósito de ampliar, corregir o potenciar su conocimiento. Este proceso se sustenta en la explicitación y redescrición de los conocimientos del enseñante en función de potenciar el aprendizaje de otro/s en un contexto específico (6). Si bien la enseñanza es una práctica extraordinariamente compleja que se sustenta en una diversidad de lecturas mentales - epistémicas y emocionales - no es privativa de los adultos. De manera más o menos deliberada los niños, a partir de los dos años procuran enseñar a otros niños (7) en los que perciben ausencia de conocimiento o falsas creencias. Consideramos que la enseñanza podría asumir modalidades distintas: demostrativa, instructiva o colaborativa, que se corresponden con los distintos tipos de aprendizaje cultural (4). En la enseñanza por demostración, el enseñante provee modelos de acciones que el aprendiz reproduce. Reconoce la potencialidad del aprendiz para imitar y se esfuerza por orientar la enseñanza hacia la demostración de cómo algo se hace bien. El aprendiz se concibe como un agente intencional. Una enseñanza instructiva es la que se desarrolla cuando un individuo transmite información y espera que el aprendiz internalice y utilice esa información en situaciones similares. Trata al aprendiz como un agente mental capaz de alternar y coordinar perspectivas. Una enseñanza más sofisticada, que incluye intercambios de colaboración, requiere en cambio, comprender y adoptar la perspectiva del aprendiz, así como una particular disposición para integrar perspectivas diversas. Por ello, el aprendiz es concebido como un agente reflexivo.

LA PERSPECTIVA DE LOS INVESTIGADORES ACERCA DEL DESARROLLO DEL DIBUJO.

Algunos estudios evolutivos (8) que se han ocupado de describir el proceso de adquisición y desarrollo del dibujo han dado cuenta de cómo los niños los producen, los comprenden y utilizan, así como también de su precocidad para identificar personas y objetos presentes en distintas imágenes. Esto ha suscitado en algunos autores, la atribución de disposiciones especiales que permiten a los niños establecer relaciones entre imágenes y referentes sin que intervenga la instrucción, o con una intervención muy escasa. En la literatura especializada es muy común desde los trabajos de Luquet (9), que se ofrezcan etapas para dar cuenta de cómo evoluciona la producción de dibujos. La etapa del garabateo, que explicaba de modo casual el paso de una producción no representativa a una representativa, ha sido revisada en la actualidad. Las investigaciones de Yamagata (10) indican que desde el año hasta los tres, el logro de dibujos figurativos surge del desarrollo de una actividad constructiva, basado en la extracción de partes componentes y en la adquisición de habilidades para combinarlas. Por su parte Kellog (11) identifica en los garabatos trazos fundamentales que comprenden líneas verticales y en zigzag. En las producciones de los niños de dos años diferencia patrones según la ubicación de los trazos en el papel. Propone la etapa de la forma para captar la producción característica de los tres años, cuando Los niños dibujan diagramas con formas o figuras básicas (círculos, cuadrados o rectángulos, triángulos, cruces). La etapa del diseño refiere la combinación de dos o más formas básicas en un patrón complejo. Más tarde, en la etapa pictórica, los niños de cuatro y cinco años, emplean combinaciones similares en sus dibujos "figurativos". Así es como los dibujos se tornan más reconocibles, se componen de formas más controladas y proporcionadas, logrando una representación convencional de la figura humana (cabeza, cuerpo, miembros) y cada vez contienen más información, como los dedos o las pestañas, (12). Estas características se corresponden con la etapa esquemática de Lowenfeld y Brittain (13). Hacia los 5 ó 6 años, el dibujo de una única figura humana se flexibiliza y, avanza entre los 6 y 12 años hacia una representación cada vez más realista (8). En la niñez tardía se registra la preocupación por plasmar gráficamente lo que un observador ve desde una posición particular en el espacio, o realismo visual (14). A partir de la preadolescencia la tendencia general es, alejarse de la práctica del dibujo (15) debido a una creciente conciencia de las propias dificultades para alcanzar objetivos pictóricos, así como para dominar las técnicas específicas. Nos parece importante señalar la existencia de un conjunto de estudios (16 y 17) en los que si bien se reconoce cierta disposición hacia la producción de la figura humana en culturas de escasa producción pictórica, cuestionan la universalidad del desarrollo del dibujo y enfatizan la necesidad de atender a las variaciones que pueden presentarse según el grado en que la actividad gráfica impregna las prácticas socioculturales.

OBJETIVOS:

El trabajo que aquí se presenta refiere las concepciones de enseñanza del dibujo de una persona, desde la perspectiva de niños de preescolar, primero, cuarto y séptimo grado. Se estudian sus variaciones evolutivo - educativas y las que se generan en el cambio de posicionamiento: el de aprendiz y el de enseñante, suscitado por las preguntas de la entrevista. También se registraron variaciones según la variable sociocultural, que por razones de espacio no desarrollamos en esta comunicación.

MÉTODO.

Sujetos: Ochenta alumnos de escuelas públicas de Bariloche que cursan: preescolar, primero, cuarto y séptimo grado (20 en cada nivel o grado). La mitad proviene de sectores sociales medios, y la otra mitad de sectores sociales marginados.

Procedimiento de recolección de datos: Se entrevistó a los niños individualmente en la escuela, empleando un guión estructurado de preguntas abiertas, acerca de distintos aspectos de las concepciones de aprendizaje y de enseñanza del dibujo. Las preguntas que se analizan en este trabajo, cuyas respuestas fueron grabadas y transcritas textualmente, son: 1) *¿Cómo te enseñaron a dibujar una persona?* 2) *¿Cómo le enseñarías a dibujar una persona a un niño como vos, de tu misma edad, que no aprendió y quiere aprender?* La primera indaga al niño en el lugar del aprendiz del dibujo, mientras la segunda favorece el posicionamiento del niño como enseñante.

Procedimiento de análisis: Para describir y analizar las ideas de los niños, se aplicó el análisis de datos textuales o lexicometría (18) a las transcripciones de las respuestas completas.

RESULTADOS:

En términos generales, las respuestas de los niños remiten estrechamente a hallazgos de estudios sobre el desarrollo del dibujo (refieren la función representativa del dibujo figurativo, su complejización progresiva, las relaciones parte-todo, la preocupación por el realismo visual, el dominio técnico). Así también coinciden en gran medida con los procesos de complejización de las concepciones observados en estudios anteriores (19), a la vez que aportan a una mejor comprensión de aspectos relacionados con la capacidad mentalista que requiere la actividad de enseñar. Los resultados sugieren que al hablar de la enseñanza desde dos posicionamientos distintos (ser enseñado y enseñar a otro), los niños integran aspectos diferentes en sus concepciones de enseñanza. Cuando se posicionan como enseñantes las amplían, complejizan y enriquecen. Los niños de *preescolar* cuando responden acerca de cómo fueron enseñados, muestran gráfica y oralmente los objetos que les enseñaron a dibujar, sus dificultades para producir formas básicas de la figura humana así como la evolución de sus productos gráficos. Entre las ayudas refieren los modelos que les dibujaban en su presencia y la guía del movimiento de la mano. Identifican a los enseñantes según su experticia. Cuando responden acerca de cómo enseñarían a un niño a dibujar, algunos manifiestan que no saben cómo lo harían pero la mayoría, basándose en su experiencia, explicitan un número importante de ayudas: presentación de modelos realizados en presencia del aprendiz, comparación de modelos de diferente calidad gráfica (para apreciar progresos entre los que los aprendices producían antes y los que producen ahora), promoción de la actividad de dibujar, formulación de explicaciones orales puntuales. Los niños de primer grado refieren que fueron enseñados mediante la presentación de modelos de la figura humana cuya producción enuncian siguiendo un plan en el que las partes se ordenan en el eje vertical, la instrucción verbal a partir del producto, el completamiento de partes de modelos, la elaboración de modelos, la guía de la mano, la calificación positiva del producto. También mencionan la participación del aprendiz en contextos de producción gráfica. Cuando refieren cómo enseñarían a un niño, proponen el uso de modelos, la ampliación del repertorio gráfico, el coloreado, la valoración positiva de los dibujos del aprendiz y enfatizan la importancia de la producción reiterada, intensiva y sistemática del dibujo de una misma figura. Los niños de *cuarto grado*, al responder acerca de cómo fueron enseñados, se sitúan en un contexto interactivo de producción conjunta y refieren minuciosamente el procedimiento de producción de ciertas partes de la figura humana, la enunciación de partes que guía la producción, la manipulación de formas abstractas, su reconocimiento y utilización, el completamiento y coloreado de dibujos, la comprensión de la naturaleza representacional del dibujo, el control de la motricidad fina. También refieren la promoción del dibujo, incluso como actividad recreativa y aspectos claves relacionados con las actitudes de los enseñantes, como paciencia y la motivación hacia la enseñanza. Cuando se refieren a cómo ellos enseñarían proponen la utilización de modelos gráficos,

objetos naturales, de escenas, la transmisión de técnicas especializadas, la inclusión de novedades y la complejización del dibujo. Incluyen también la enunciación del plan que guía la producción, la reiteración del dibujo hasta que el producto satisface las metas del aprendiz. Dicen que promueven la actividad de dibujar, la producción de dibujos sin ayuda ni control externo, corrigen los productos favoreciendo la producción autónoma y/o conjunta según los recursos del aprendiz. Recomiendan la suspensión de la crítica sobre el producto del aprendiz la calificación positiva y la contribución a una mayor autorregulación emocional. En *séptimo grado*, los niños al responder ponen en duda su capacidad para recordar cómo fueron enseñados, por ello se basan en el recuerdo de informaciones transmitidas por integrantes de la familia. Refieren producciones previas al dibujo figurativo así como también el esfuerzo que ellas les representaban. Al hablar acerca de cómo fueron enseñados mencionan: la realización y observación de modelos y de actividades pictóricas, las correcciones a partir de los productos, la toma de conciencia sobre el aprendizaje, la guía de la mano del aprendiz. Al posicionarse como enseñantes, analizan y cuestionan su capacidad de enseñar y su propia comprensión sobre esa actividad. Explicitan que enseñarían como fueron enseñados mediante la realización de modelos, el completamiento de dibujos, la inclusión de detalles, la reiteración de dibujos y procedimientos hasta que el producto satisfaga al aprendiz. Jerarquizan las intervenciones que contribuyen a la valoración positiva del aprendiz como productor de dibujos, así como al desarrollo de la confianza en la capacidad de mejorarlos. Integran explicaciones en la corrección.

SÍNTESIS.

Las referencias sobre las concepciones de enseñanza más elaboradas y complejas se manifiestan con el avance evolutivo- educativo y, al interior de cada nivel o grado educativo, con el cambio de posicionamiento (de ser enseñado a enseñar). En relación a esto último, en preescolar se observa que se amplía el número de ayudas del enseñante, en primero, integran aspectos claves como los procedimientos, la reiteración de la actividad, la corrección y la valoración positiva del aprendiz. En cuarto grado profundizan los procedimientos de producción e integran las condiciones afectivo-motivacionales del enseñante y el aprendiz. En séptimo, a partir de la reflexión en torno a la experiencia, atienden fundamentalmente a los procesos de construcción de la valoración de la capacidad del aprendiz. El centramiento inicial en el objeto de aprendizaje se desplaza progresivamente hacia el sujeto del aprendizaje, dando indicios cada vez más fuertes de la importancia del desarrollo de una lectura mental del aprendiz y del enseñante. Las concepciones integran de manera gradual y con distinta predominancia aspectos de enseñanzas que combinan procesos de demostración e instrucción (4) y la valoración positiva de los productos. Avanzan además de la concepción de un aprendiz agente predominantemente intencional en preescolar, hacia un aprendiz agente mental en primero y cuarto, que en séptimo se aproxima a un aprendiz agente reflexivo. En suma, este trabajo contribuye a revelar que los niños, considerados habitualmente desde el lugar de los aprendices de una cultura que les es transmitida por otros, también pueden representarse los procesos de transmisión y muy probablemente participar fructíferamente en los mismos.

menor.

(4) TOMASELLO, M., KRUGER, A., RATNER, H. (1993). Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495 - 552.

(5) DE LA CRUZ, M., HUARTE, M. F., BELLO, A. y SCHEUER, N. (2005). ¿Qué piensan los niños acerca de la enseñanza de la escritura?. *Novedades Educativas*.

(6) KARMILOFF-SMITH, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.

(7) STRAUSS, S.; ZIV, M. y STEIN, A. (2002). Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers's developing theory of mind. *Cognitive Development* 17, 1473-1787.

(8) MARTÍ, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Visor

(9) LUQUET, G. H. (1978). *El dibujo infantil*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.

(10) YAMAGATA, K. (2001). Emergence of the representational activity during the early drawing stage: process analysis. *Japanese Psychological Research* 2001. Vol 43, 3, 130-140.

(11) KELLOG, R. (1970). Understanding children's art. En P. Cramer (Ed.), *Readings in developmental psychology today*. Delmar CA: CRM.

(12) GOODENOUGH, F. L. (1971). *Test de inteligencia infantil por medio del dibujo de la figura humana*. Buenos Aires: Paidós.

(13) LOWENFELD, V. y LAMBERT BRITAIN, W. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

(14) PIAGET (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica.

(15) VYGOTSKY, L.S. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Buenos Aires: Akal.

(16) BOMBI, A.S. y PINTO, G. (1999). *Los colores de la amistad. Estudios sobre las representaciones pictóricas de la amistad entre los niños*. Madrid: Visor.

(17) MARTLEW, M. y COONOLLY, K. J. (1996). Human Figure Drawings by Schooled and Unschool Children in Papua New Guinea, *Child Development*, 67, 2743-2762.

(18) LEBART, L. y SALEM, A. (1994). *Statistique textuelle*. París: Dunod.

(19) POZO, J.I, SCHEUER, N. PÉREZ ECHEVERRÍA, M. del P., MATEOS, M., MARTÍN, E. Y DE LA CRUZ, M. (Eds.) (2006). Nuevas formas de enseñar y de aprender. *Las concepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: GRAO.

Financiación: Proyecto subsidiado por la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue (B117), Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (PICT N° 04-10700) y CONICET (PIP 5636).

NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

(1) PRAMLING, I. (1983). *The child's conception of learning*. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

(2) SCHEUER, N., POZO, J. I., DE LA CRUZ, M. y BACCALÁ, N. (2001). ¿Cómo aprendí a dibujar?. Teorías de los niños sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22 (1), 185 - 205.

(3) RIVIÈRE, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza. Psicología