

La experiencia de educadoras de preescolar en el proceso educativo de la expresión plástica, en la zona 135 San Miguel Zacaola

Bautista Santamaría, Ana Karen

2020

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/4893>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto
Presidencial del 3 de abril de 1981



LA EXPERIENCIA DE EDUCADORAS DE PREESCOLAR EN EL
PROCESO EDUCATIVO DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA, EN LA
ZONA 135 DE SAN MIGUEL ZACAOLA

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO
que para obtener el Grado de
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

presenta

ANA KAREN BAUTISTA SANTAMARIA

Director del trabajo:
DR. JOSÉ GUADALUPE SÁNCHEZ AVIÑA

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	6
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
I.1 Problema de investigación.....	6
I.2. Propósitos	8
I.3 Justificación	8
CAPÍTULO II.....	10
EXPRESIÓN PLÁSTICA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	10
II.1 Educación, principal función de la escuela.....	10
II.2 Educar en el nivel preescolar.....	13
II.3 Sobre la experiencia en la educación.....	15
II.4 Expresión plástica en preescolar	17
II.4.1 Sobre el concepto de expresión plástica	18
II.4.2 La secuencia de actividades en el área de expresión plástica	21
II.4.3 El papel docente y de las niñas y niños en la expresión plástica.....	28
II.4.4 La organización del alumnado y de los recursos humanos en la expresión plástica	34
II.4.5 La organización del tiempo y los espacios para la expresión plástica.....	35
II.4.6 Los contenidos de expresión plástica	39
II.4.7 Los materiales, herramientas y otros recursos para el área de expresión plástica	41
CAPÍTULO III.....	42
III.1 Contexto	43
III.1.1 Expresión plástica en la educación preescolar en México	43
III.1.2 El contexto escolar y las participantes	68
III.2 Explicitación metodológica.....	71
III.2.1 Tipo de investigación	72
III.2.2 Técnicas e instrumentos para el levantamiento de la información	73
III.2.3 Procesamiento de la información	79
III.2.4 Representación de hallazgos.....	82
III.3 Hallazgos.....	82
III.3.1 Las experiencias de las educadoras en las secuencias de actividades de expresión plástica	83
III.3.2 Las experiencias de las educadoras, relacionadas con su rol docente y el rol infantil en la expresión plástica	119
III.3.3 Las experiencias de las educadoras relacionadas con la organización del alumnado y los recursos humanos en la expresión plástica	139
III.3.4 Las experiencias de las educadoras en la organización del tiempo y los espacios en la expresión plástica	152
III.3.5 Las experiencias de las educadoras con los contenidos de la expresión plástica	165
III.3.6 Las experiencias de las educadoras con la organización de los recursos de la expresión plástica	173
CONCLUSIONES.....	185
ANEXOS.....	195
REFERENCIAS.....	205

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enfoca al estudio de las experiencias vividas por las educadoras de nivel preescolar en el proceso educativo de la expresión plástica que implementan dentro de sus aulas. El nivel de preescolar, en educación básica representa para las niñas y los niños, el primer acercamiento a la educación formal. El propósito de este nivel es fortalecer el desarrollo integral infantil y fundar los aprendizajes que se articulan con la educación primaria y secundaria.

En este sentido, el nivel preescolar promueve aprendizajes para el desarrollo del lenguaje, las nociones del pensamiento matemático, la exploración y conocimiento del mundo natural y social, el desarrollo físico, la educación socioemocional y las artes. Este trabajo, se dirige al área de artes, de manera específica al proceso educativo de la expresión plástica infantil.

La intención de hacer una investigación sobre este proceso, parte del interés que se tiene por comprender desde las experiencias de las educadoras cómo es la enseñanza de la expresión plástica en las aulas de preescolar. Dicho interés nació de la observación de situaciones constantes en las que diversas educadoras abordaban secuencias de actividades de expresión plástica con rasgos diferentes a los que se espera de acuerdo con la teoría.

De tal manera, en este trabajo, en el Capítulo I. Planteamiento del problema, se esbozan las situaciones que desde mi postura como educadora me llevaron a colocar la mirada en dirección hacia las condiciones sobre las que se desarrolla la expresión plástica infantil en el contexto de los jardines de niños de mi entorno laboral. En este capítulo se encuentran también el propósito general y los particulares, así como la justificación.

Por ello, este trabajo se orienta principalmente a la comprensión de las experiencias de educadoras que sin ser especialistas en el área, diseñan, aplican y evalúan secuencias de actividades enfrentando desafíos diversos con los recursos personales, profesionales y materiales que tienen a su alcance.

Al ser un trabajo basado en la comprensión de la experiencia, se tomó el aporte de Larrosa (2006) como orientación para recuperar aquellos acontecimientos que les pasan a las educadoras en torno a la implementación de secuencias de actividades de expresión plástica. También se revisó el trabajo de Van Manen (2003), para orientar la tarea de recuperar la experiencia en una investigación educativa como esta.

De tal forma, este trabajo abordó la experiencia vivida de las educadoras participantes como una serie de acontecimientos particulares que permiten comprender la universalidad del proceso educativo de la expresión plástica en el contexto de la educación preescolar. Por lo tanto, este estudio se aborda desde el enfoque de la investigación de corte cualitativo.

En este sentido, analizaron de las experiencias de cinco educadoras titulares de grupo de un jardín de niños de la zona 135 de educación preescolar, con cabecera en San Miguel Zacaola, en el Estado de Puebla. Este abordaje describe las particularidades de los acontecimientos que se inscriben en la labor educativa de las educadoras participantes al diseñar secuencias de actividades dirigidas a desarrollar en las niñas y los niños su expresión plástica, misma que se desarrolla entre las reflexiones, significados y transformación de la intervención educativa.

Al hablar de las experiencias de las educadoras en el proceso educativo de la expresión plástica, se hace referencia a un tipo de secuencia de actividades particular del área, con su propia estructura en función de los contenidos, las relaciones docente-educando que en ellas se manifiestan, su organización grupal, tiempos, espacios y recursos.

Partiendo de estas consideraciones, la intervención educativa en esta área, también se desarrolla con características particulares, mismas que permean el actuar docente, diversificando las formas de diseñar, aplicar y evaluar las secuencias de actividades. Por lo tanto, indagar la experiencia permitió caracterizar el proceso educativo de la expresión plástica.

De tal forma, las experiencias vividas de las educadoras denotan aquellas reflexiones, significados y transformaciones que se enlazan para orientar la toma de

decisiones vinculadas a los diferentes aspectos que integran el proceso educativo de la expresión plástica como los itinerarios de las acciones nucleares, el rol del docente frente al rol infantil en el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes del área; los agrupamientos, la participación de otros docentes o actores de la comunidad escolar; la organización del espacio y los tiempos destinados para cada momento de creación y expresión, la selección de los contenidos o el uso de los diferentes recursos.

Todas estas decisiones, van ligadas a contextos particulares, situaciones únicas, lugares concretos. Este trabajo buscó aproximarse a una caracterización del proceso educativo de la expresión plástica, partiendo de la particularidad de cada una de las experiencias vividas de las educadoras, envueltas en su propio 'mundo', como una forma de “...teorizar sobre lo único...” (Van Manen, 2003, p.12).

Por lo tanto, partir desde la postura de educadora me permitió comprender ciertos significados que compartí con las maestras participantes y a su vez, el análisis de esos significados, de las reflexiones que hacen sobre su labor y sobre los acontecimientos que se les presentan, mismos que también influyeron en mi experiencia, de tal manera, se puede hablar de una transformación sobre mi mirada por una parte como docente y por otra como investigadora.

Es así como las educadoras adquirieron en este trabajo el rol de participantes de la investigación, al involucrarse con su experiencia permeada de su forma de 'ser docente', en el contexto de la expresión plástica en el nivel preescolar. Las educadoras que colaboraron en este trabajo integraron mediante sus experiencias, sus particulares conocimientos, sentimientos, intuiciones, significados, etc., que facilitaron la lectura del proceso educativo en el área.

Para llegar al propósito general, se formularon los propósitos particulares. El primero de ellos se materializó en la construcción del referente teórico, mismo que se abordará en el Capítulo II. Expresión plástica en la educación preescolar, donde se contextualiza en un primer momento el enfoque de educación contenido en este trabajo, las características de la educación preescolar y la revisión teórica sobre la experiencia

en la investigación educativa. Posteriormente se aborda el concepto de expresión plástica, como base para esta investigación.

A partir de la revisión teórica, se construyó el referente que permitió caracterizar el proceso educativo de la expresión plástica. Cabe mencionar que la elaboración de este referente no concluyó en el momento anterior a la recuperación de las experiencias, de las educadoras, si no que fue un proceso continuo, que se fue modificando en función de los hallazgos.

Por otra parte, el marco teórico, permitió elaborar las categorías y subcategorías que orientaron la elaboración de los instrumentos de recolección de la información. Partiendo del marco teórico, se identificó que el proceso educativo de la expresión plástica se compone de la secuencia de actividades, el papel del educador y del educando, los agrupamientos, la organización del tiempo y de los espacios, los contenidos propios de área y los materiales, herramientas y otros recursos.

En el Capítulo II se abordó el aporte de los autores Berrocal, Caja y González (2001), las autoras Fosati y Segurado (2001) y la autora Spravkin (2005), como principales referentes de este trabajo. Su aporte teórico sobre el proceso educativo de la expresión plástica, facilitó el seguimiento tanto de la elaboración de los instrumentos de recolección de la información, como del análisis de los hallazgos y la interpretación de estos.

Así mismo, en el Capítulo III. La experiencia de educadoras de preescolar en el proceso educativo de la expresión plástica en la Zona 135 de San Miguel Zacaola, se describen en un primer momento las características del contexto donde se llevó a cabo el levantamiento de información. Se exponen los lineamientos oficiales bajo los que se desarrollaba el área de expresión plástica en México, así como la descripción del jardín de niños donde se llevó a cabo la investigación al igual que la correspondiente a las participantes.

Por lo tanto, en el capítulo III se da cumplimiento al segundo propósito de este trabajo de investigación. De igual forma, en este tercer capítulo, se expone el marco metodológico de esta investigación cualitativa, al describir el tipo de investigación, el

diseño de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, su procesamiento y el manejo de los hallazgos, por lo que también en este capítulo se da seguimiento al tercer propósito particular.

Posteriormente, en este mismo capítulo, en el apartado III.3 Hallazgos, se presenta el trabajo analítico de la información recabada, donde se identificaron los desafíos, coincidencias y posibilidades presentes entre realidad y teoría.

Finalmente, en el apartado de conclusiones, se evocan las afirmaciones que surgieron del trabajo analítico entre las experiencias de las educadoras y la teoría.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente capítulo, tiene la intención de brindar un acercamiento al problema de investigación que se aborda en este trabajo, tomando como punto de partida, la comprensión del proceso de enseñanza de la expresión plástica de los educadores de preescolar desde su experiencia. Así mismo en este capítulo, se mencionan el propósito general y los particulares, como orientadores del proyecto. Finalmente en la justificación, se explica por qué es importante la comprensión de la experiencia de los educadores en el proceso de enseñanza de la expresión plástica.

I.1 Problema de investigación

Hoy en día, hablar de expresión plástica en la infancia dentro del ámbito escolar, nos remite al estudio de sus características enfocadas al desarrollo integral, como una de las manifestaciones tempranas de los niños y las niñas. Desde los primeros años de vida, se presenta la necesidad de comunicar ideas y sentimientos de diversas maneras, ya sea jugando con diversos materiales disponibles en su medio, pintando las paredes, el piso, entre otros espacios. Estas actividades de expresión que los niños y las niñas experimentan permiten el desarrollo de habilidades cognitivas, motrices, lingüísticas y socio-afectivas. De esta manera, el ejercicio de la expresión plástica, tiene diversas ventajas sobre el desarrollo infantil, por lo tanto, la actividad creadora adquiere un papel relevante, aún antes de acceder a la educación formal.

Cuando las niñas y los niños, acceden a la educación formal, el nivel preescolar constituye el primer espacio donde se fundan las bases de la formación integral de los individuos a través de las diferentes situaciones de aprendizaje que la escuela les ofrece. En este sentido, el papel de las educadoras y educadores es fundamental, debido a las posibilidades que tienen en las interacciones que se dan de manera directa con las niñas y niños en el aula, desde el proceso del diseño de las situaciones de aprendizaje, su aplicación en el aula y durante los momentos de evaluación. Conocer y comprender su experiencia como influencia significativa en el proceso educativo de la expresión plástica es relevante.

A partir del año 2014, se ha observado en la Zona 135 de nivel preescolar con cabecera en la comunidad de San Miguel Zacaola, que las actividades de expresión plástica se abordan como enseñanza de técnicas, copiado de modelos prediseñados o como actividades de entretenimiento sin una intencionalidad educativa y que en ocasiones se utiliza cuando ha sobrado tiempo de la jornada de trabajo así como para su uso en festividades o como elaboración de objetos decorativos sin una finalidad educativa clara, dejando de lado sus posibilidades de aprendizaje en el desarrollo integral infantil. Estas situaciones, llevan a preguntar ¿a qué se debe este fenómeno?, podría atribuirse a diversos factores como la formación inicial de los educadores, a las interpretaciones que se hacen de los propósitos y contenidos de la educación preescolar, entre otros.

Considerando que la expresión plástica en el nivel preescolar, tiene la finalidad de fortalecer el desarrollo cognitivo, motriz y afectivo de las niñas y los niños, lo deseable sería que las educadoras y los educadores, diseñen, apliquen y evalúen las situaciones de aprendizaje con la intencionalidad educativa que se pretende alcanzar en esta área.

De tal manera, mientras lo deseable es que las educadoras y los educadores del nivel preescolar promuevan la expresión plástica infantil en sus aulas con la finalidad educativa de fortalecer el desarrollo integral de las niñas y niños que atienden, la realidad nos muestra que las actividades que se proponen difieren de los propósitos educativos del área.

Tomando en cuenta que las educadoras y educadores, son los facilitadores del aprendizaje que interactúan directamente con las niñas y niños, se propuso la comprensión del proceso educativo de la expresión plástica a partir de las experiencias de educadoras de preescolar de la Zona 135 de San Miguel Zacaola, con el fin de caracterizar las condiciones en las que se desenvuelve la enseñanza de la expresión plástica en este contexto.

Con base en lo anterior, se definió como pregunta de investigación: ¿Cómo es la experiencia de las educadoras de la zona 135 de nivel preescolar en la comunidad de San Miguel Zacaola en el proceso educativo de expresión plástica?

I.2. Propósitos

Partiendo del problema de investigación planteado, se enuncia a continuación el propósito general que tiene su origen en la pregunta de investigación de este trabajo:

Comprender las experiencias de educadoras de nivel preescolar sobre el trabajo que realizan con la expresión plástica a través del estudio del proceso educativo para identificar sus características así como visibilizar las necesidades y fortalezas de su labor educativa.

Particulares:

- Elaborar un referente teórico que permita caracterizar el proceso educativo de la expresión plástica.
- Analizar los lineamientos que el Modelo Educativo 2017 plantea en relación con la expresión plástica.
- Recuperar las experiencias de las educadoras al abordar en sus aulas situaciones de expresión plástica.
- Caracterizar el proceso educativo de la expresión plástica desde la experiencia de las educadoras.

I.3 Justificación

La educación preescolar constituye la base sobre la que se fundamenta la formación integral de las personas que reciben educación formal. En este espacio, son las educadoras y los educadores los principales responsables de diseñar, aplicar y evaluar las situaciones de aprendizaje que influyen en el desarrollo integral de las niñas y niños de sus aulas, por ello se considera relevante comprender sus experiencias con la intención de explorar cuáles son las circunstancias bajo las que se desenvuelve la expresión plástica infantil y el logro de su finalidad educativa.

Por lo tanto, la información obtenida a partir de esta investigación aportará datos sobre las experiencias de los educadores que participan en el nivel de educación preescolar a manera de orientaciones sobre el trabajo que desempeñan para el desarrollo de la expresión plástica infantil.

La investigación es relevante porque se sostiene en una mirada de la educación preescolar como un nivel con amplias posibilidades para el fortalecimiento de capacidades motrices, cognitivas, lingüísticas y socio-afectivas que serán el eje fundamental para el desempeño favorable de los educandos en su proceso formativo durante los posteriores niveles de educación formal, tomando en cuenta que las manifestaciones artísticas, en especial la expresión plástica es un área que ha perdido relevancia en las aulas para el fortalecimiento del desarrollo integral infantil.

Por otra parte, esta investigación, permitió visibilizar las problemáticas que enfrentan las educadoras ante la enseñanza de la expresión plástica, las posibilidades que otorgan sus propuestas, así como las características de su formación docente relacionada con el área. Estas condiciones que se identificaron en sus experiencias permitieron comprender como se desenvuelve el proceso de enseñanza en las aulas de preescolar de la Zona 135 de San Miguel Zacaola, mismo que influye determinadamente en el desarrollo gráfico infantil.

Por lo anterior, la relevancia de esta investigación también radica en la identificación de las posibilidades y limitantes que demostraron la pertinencia de haber observado y escuchado aquellos acontecimientos que les pasan a las educadoras, mismos que aportaron información sobre los aspectos que requieren atenderse, tales como la construcción de itinerarios con una secuencia adecuada a las características del desarrollo gráfico infantil, el acceso a espacios equipados con una infraestructura que facilite la autonomía y la diversificación de situaciones de aprendizaje para las niñas y niños, una formación docente que brinde a la educadoras el dominio de los contenidos, propósitos y recursos didácticos necesarios para planificar y evaluar, entre otros.

CAPÍTULO II

EXPRESIÓN PLÁSTICA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Ante las necesidades de una sociedad contemporánea, basada en procesos cada vez más intensos y rápidos, con constantes cambios y aceleración en los avances tecnológicos y de acceso a la información a través de medios inmediatos, la escuela se presenta como recurso para la consolidación de soluciones que permitan el desarrollo de las personas hacia la formación humana, considerando en su particularidad su integración social proactiva.

Fernández (2007, p. 19), menciona que “*La principal función de la escuela no ha sido nunca enseñar, sino educar*”, por lo tanto, debe promover el desarrollo integral de quienes asisten a ella, contrario a la concepción tradicional de la escuela como transmisora de conocimientos, pues la información es ya inmediata y de fácil acceso.

La educación preescolar no se aleja de este precepto, pues persigue la principal intención de desarrollar y fortalecer las habilidades, conocimientos y actitudes, de las niñas y los niños que atiende con una mirada hacia la formación integral y busca desde diversos ámbitos, el logro de tal objetivo. Entre ellos, se encuentran la expresión y apreciación artísticas, sin embargo, para fines de esta investigación, se focalizó la atención en la expresión plástica.

Para su estudio, en este capítulo, se realizó un análisis de la educación y su relación con la expresión plástica en el marco de la educación preescolar desde la revisión teórica, de manera que se procedió en un primer momento a realizar una revisión sobre el concepto de educación como principal función de la escuela. Posteriormente se abordó el estudio de la educación preescolar como promotora del desarrollo integral infantil, continuando con un acercamiento sobre la experiencia como recurso con posibilidades teóricas, críticas y prácticas sobre la educación. Finalmente se presenta el análisis de la relación entre la educación preescolar y la expresión plástica.

II.1 Educación, principal función de la escuela

México, como otros países en el mundo, atraviesa por un proceso de cambios rápidos. La aceleración en el incremento de la tecnología aplicada a la vida cotidiana, el acceso

inmediato a la información, el aumento de la población en las ciudades, la integración de la mujer al trabajo remunerado, el uso de los dispositivos móviles que pasaron de ser un lujo a una necesidad de prioridad, entre otros, han sido parte del acelerado cambio que en menos de un siglo ha sufrido el país.

La familia mexicana, por lo tanto, no puede alejarse de este fenómeno que a su vez impacta en la interacción entre sus miembros. Reconociendo que el ambiente familiar es el núcleo de la sociedad, se puede asegurar que los cambios que viven ambas tienen una relación de estrecha influencia, como lo explica Granados:

“...las instituciones acogen todo un conjunto de funciones más amplias que se imbrican en el entramado del sistema social, que se diluyen en funciones subordinadas o supraordinadas, que determinan y condicionan las funciones sociales específicas de otras instituciones, que contradicen o entran en conflicto con funciones de una misma institución o de otras instituciones...” (Granados, 2003, p.118).

De tal manera, ante los hechos de cambio que atraviesa el país, los valores, las actitudes, los conocimientos y las habilidades de sus individuos se ven también afectados. Diversos son los planteamientos que se podrían discutir sobre tal hecho, situaciones como haber pasado de una cultura del machismo hacia las luchas por la equidad de género, el proceso de cambio de un país principalmente rural a uno principalmente industrializado, la injusticia de los niveles sociales, las brechas del conocimiento en la era de la información, entre otros de una lista extensa.

Estos sucesos se integran de forma directa o indirecta en los procesos educativos formales y no formales de los individuos, de manera tal que la escuela no puede mantenerse al margen, sino que requiere adaptarse a las necesidades de desarrollo de los niños, niñas y jóvenes que atiende y crear nuevas propuestas para las futuras generaciones. Sacristán, (2001, p. 140) asegura que la educación debe enfocar su mirada a la consolidación de un proyecto de sociedad y explica que “...*la educación debe seguir proponiendo modelos de ser humano y de sociedad, sin limitarse a adaptarse a las demandas del momento...*”.

La escuela, por lo tanto, atraviesa también por diversos cambios. La idea de una escuela que transfiere conocimientos está superada en una era donde la información se encuentra en la inmediatez. La escuela actualmente se ve obligada a responder de forma

integral a las necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes y en la promoción de las nuevas estructuras de la sociedad. En este sentido, vale la pena preguntarse ¿qué se entiende por educación? Pues como lo ha mencionado Fernández (2007, p.19), esa debe ser la preocupación de primer orden del sistema educativo, el expresar que *“...La principal función de la escuela no ha sido nunca enseñar, sino educar... el objetivo de la institución escolar, como de cualquier forma de educación, siempre ha estado más en modelar la conducta, las actitudes, las disposiciones, etcétera. [Sic] que el conocimiento teórico o las actividades prácticas.”*

En este sentido, la función social que tiene la escuela, entendida desde la mirada de Rocher (1983, p. 330) como *“...la contribución que aporta un elemento a la organización o a la acción del conjunto del que forma parte”* influye sobre el proyecto social desde la formación de los individuos, pues la escuela es apenas una de las unidades de un sistema mayor: la sociedad. A su vez, es necesario cuestionar dos conceptos que contraponen Fernández (2007): Enseñar y educar.

Respecto al concepto de educar existen diversas acepciones que crean un debate entre dos posturas, derivadas de su raíz latina. Una de ellas deriva del término *“Educare”* que significa criar, nutrir, alimentar, representa la actividad de atender a alguien que requiere ser cuidado, protegido, y la forma pasiva de quien recibe tal atención.

Por otra parte, una segunda postura defiende que se origina en el verbo *“Educere”* que significa sacar, guiar, conducir. Esta postura de acompañamiento da mayor actividad al educando y el papel del educador es guiar, orientar.

Hubert (1981, p.4) define a la educación como:

“...conjunto de las acciones e influencias ejercidas voluntariamente por un ser humano sobre otro, en principio por un adulto sobre un joven, y orientadas hacia un objetivo que consiste en la formación juvenil de disposiciones de toda índole, correspondientes a los fines para los que está destinado, una vez que llegue a su madurez.”

En este sentido, se concibe a la educación como actividad planificada para la modelación de las distintas dimensiones del desarrollo hacia un proyecto con objetivos ya definidos. Considera al educando como receptivo del hacer de un educador que

orienta, actúa e influye sobre él de forma decidida tal definición se asemeja al término “*Educare*”

Por otra parte, Casares et al. (2014, s/p) de un estudio de ambos términos, concluyen que en la educación “*Tanto la influencia externa como el desarrollo interior son necesarios y se complementan.*”, ante ello se observa una actividad de acompañamiento del educador y desarrollo activo del educando. Muestra la importancia de la acción de ambos y atribuye funciones adjuntas entre sí. Así mismo, con base en un análisis del concepto a través de diversas definiciones establecen una categorización de sus características: perfeccionamiento, finalidad, humanidad, influencia, integralidad, actividad, socialización, continuidad y autorrealización.

Por lo que refiere al concepto de enseñanza, Casares et al. (2014, s/p) hacen referencia de ella como “*...transmisión de conocimientos...*”, limitando su acción hacia la instrucción del intelecto. En esta definición, se requiere de un actor con mayores saberes y su transmisión a otro. Implica para quien recibe el conocimiento, su comprensión por medio del uso del razonamiento, lo que hace referencia únicamente al nivel cognoscitivo de la educación.

Por lo tanto, cuando Fernández (2007) describe la función de educar, refiere a la modelación de las diversas áreas de desarrollo y no únicamente al conocimiento. De esta manera se puede concebir que los procesos educativos, persiguen la formación humana y no se culmina en la transferencia de conocimiento desde la instrucción, sino más bien en la creación de situaciones enfocadas al proyecto social desde la formación individual del hombre. Demanda, la necesaria transformación de la escuela como transmisora de saberes (Pues como se ha mencionado al principio de este capítulo la información es inmediata) hacia una escuela como espacio de formación integral.

II.2 Educar en el nivel preescolar

La educación preescolar es el lugar en donde se fundamentan las bases para el desarrollo integral de niñas y niños de 3 a 6 años, “*...constituye el pedestal educativo sobre el cual se erigen los aprendizajes sistemáticos de la escuela elemental.*” (Royal, 1999, s/p), por lo tanto, la tarea de educar en el nivel preescolar tiene el objetivo de

fortalecer las capacidades de las niñas y los niños, Escobar (2006, p. 172), menciona sobre ello que *“La importancia del nivel Inicial se destaca en su influencia en el desarrollo infantil...”*. De tal manera el preescolar adquiere un papel relevante en la educación de la infancia.

Bassedas, Huguet y Solé (1998, p. 29) aseguran que *“Lo que un niño puede hacer en un momento determinado, ... depende de múltiples factores”* y entre ellos mencionan la maduración físico-psíquica y las posibilidades que ofrece el entorno, haciendo referencia entre estas a las experiencias educativas en que participa. De tal manera la educación preescolar, debe poner atención en las situaciones que propone para favorecer un desarrollo integral armónico.

El trabajo en educación preescolar, para fines de estudio del desarrollo de las niñas y los niños, se puede dividir en tres grupos o áreas propuestos por Bassedas, Huguet y Solé (1998, p. 30): motriz, cognitiva y afectiva. Estas áreas de desarrollo, no se dan de forma aislada, existe una interrelación entre ellas para favorecer el pleno desenvolvimiento de las niñas y niños ante diversas situaciones.

Por lo tanto, educar en el nivel preescolar, también implica conocer las necesidades, características e intereses de los niños y niñas, con la finalidad de promover ambientes educativos favorables para su desarrollo integral.

En el nivel preescolar, tienen presencia el juego simbólico que *“...favorece el desarrollo del lenguaje, así como las habilidades cognoscitivas y sociales. Favorece además la creatividad y la imaginación.”* (Meece, 2001, p. 107) la aparición de los principios numéricos básicos, la formulación de teorías intuitivas y el egocentrismo.

Así mismo, Meece (2001, p. 108), expresa que en este periodo de desarrollo *“... el niño comienza a representarse el mundo a través de pinturas o imágenes mentales, lo cual ha hecho que algunos expertos califiquen de ‘lenguaje silencioso’ el arte infantil.”* en este sentido, la actividad creadora por medio del dibujo y otras representaciones que se manifiestan en la imagen, adquieren relevancia en el desarrollo de las niñas y los niños.

Por lo tanto, educar en el nivel preescolar requiere necesariamente del trabajo con la representación a través de la imagen como manifestación de lo que los niños y las niñas ven, sienten y piensan, puesto que pertenece a una de las formas de lenguaje propias de este periodo de desarrollo.

De tal manera que, educar en el nivel preescolar, demanda proponer situaciones de aprendizaje que ofrezcan a los niños y las niñas de 3 a 6 años, la posibilidad de fortalecer su desarrollo integral infantil. Al ser este nivel la base de la educación formal, adquiere un papel fundamental en la construcción de condiciones apropiadas que permitan la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes (De las áreas motriz, cognitiva y social), así mismo, considerar las características de desarrollo de los niños y las niñas, permite que la educación preescolar configure las condiciones más adecuadas para el desarrollo integral infantil.

II.3 Sobre la experiencia en la educación

La investigación tuvo la intención de comprender la experiencia de las y los educadores de nivel preescolar sobre su intervención docente en el área de expresión plástica, por ello, en este apartado se hace una revisión sobre el aporte de Larrosa (2006) y Van Manen (2003) acerca de la experiencia y sus posibilidades en el campo de la educación.

La reflexión sobre la experiencia del educador permite obtener información sobre los acontecimientos que enfrenta y cómo los vive, de manera que proporciona elementos para la comprensión de la práctica educativa. Larrosa, (2006, p. 87) menciona que “...*la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo...*”, tales refieren de acuerdo con el mismo autor a “...*posibilidades teóricas, críticas y prácticas.*”. La experiencia en este sentido se mueve en el proceso reflexivo, en la medida que ofrece la construcción del conocimiento como posibilidad teórica, la constante revisión interpretativa en tanto posibilidad crítica y de aplicación de tal conocimiento en su posibilidad práctica. Sobre ello Van Manen (2003, p. 57), asegura que “...*la experiencia vivida tiene una estructura temporal: nunca puede entenderse en su manifestación inmediata, sino sólo de un modo reflexivo...*”. Considerando este aporte, se pretende comprender la experiencia de los educadores en su principio de reflexión.

Este proceso de reflexión, exige a su vez la necesidad del lenguaje, de preguntar. Van Manen (2003, p. 63) recomienda “...*mantenerse siempre orientado con la mayor firmeza posible hacia la experiencia vivida, que permite en primer lugar, la pregunta de <<cómo es>>.*”, por lo tanto en el proceso de investigación sobre la experiencia, el diálogo es la base de la recogida de información, partiendo de una pregunta que busca su respuesta en la descripción y significación de esa experiencia. Y considerando la pregunta de: ‘cómo es’, la observación, también permite comprender la experiencia, como ejercicio cercano y orientado hacia ella.

Larrosa, expone que la experiencia es “...‘*eso que me pasa*’...” (2006, p. 89), es decir, los acontecimientos que tienen lugar en las personas, la experiencia es algo fuera de lo que es la persona, pero que pasa en ella. Así mismo, define entre otros, tres principios de la experiencia: reflexividad, subjetividad y transformación (Larrosa, 2006, pp. 89-91), tales principios permiten entender que la experiencia, si bien no es la persona, si le afecta, en tanto que le permite “...*un movimiento de exteriorización...*” (Larrosa, 2006, p. 90) es decir, acercarse al acontecimiento y que por tanto tiene efectos en el sujeto, alterando lo que es, lo que piensa, lo que siente, lo que sabe, lo que quiere. A esto, Larrosa lo denomina “...*principio de reflexividad...*” (2006, p. 90).

Por lo tanto el estudio de la experiencia del educador, requiere de procesos de reflexión sobre lo que experimenta como educador y cómo ello ha transformado su propio vivir y estar en el proceso educativo, lo que siente, lo que quiere, en función de su labor pedagógica, por lo que no debe limitarse al estudio de los acontecimientos o del sujeto, sino de la relación entre ambos, de la exteriorización del sujeto sobre *eso que le pasa*.

Larrosa (2006, p. 90), menciona que la experiencia tiene un principio de subjetividad ya que “...*el lugar de la experiencia es el sujeto*” de manera que se trata del acontecimiento como una situación de la que se apropia el sujeto, la vuelve suya, con sus propios significados “...*cada uno hace o padece su propia experiencia...*” por lo tanto le sucede a cada individuo de forma particular. De esta manera, se debe considerar que la experiencia es un asunto que no puede generalizarse, pues opera de manera singular en cada individuo al que le sucede. Este principio permite comprender que la experiencia

en tanto individualidad, comprende la relación que el sujeto permite frente al acontecimiento, dándole un sentido de propiedad único.

Finalmente, en relación con el principio de “transformación”, los educadores, se posicionan en un papel de actividad frente a la experiencia para la modificación de su conocimiento, su sentir, su actuar. “...*en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo...*” (Larrosa, 2006, p. 90). Esa transformación afecta las nuevas relaciones que establece el sujeto con el acontecimiento, situación que pone de manifiesto la formación y transformación en virtud de la apertura del sujeto.

De tal manera se puede definir que la experiencia, para este trabajo de investigación, se entenderá como la relación subjetiva, reflexiva y de transformación entre el sujeto y el acontecimiento que le sucede, pero que es exterior a él.

II.4 Expresión plástica en preescolar

El nivel preescolar, a través de los procesos educativos, debe promover diversas situaciones, en las que los niños que asisten a recibir el servicio, vean favorecido su desarrollo integral. Y ante ello la expresión plástica abre diversas posibilidades como recurso educativo en este nivel. Bejarano (2009) afirma que la expresión plástica es un medio que sirve a la educación preescolar, no sólo para el desarrollo de las capacidades del área comunicativa, sino que también de las áreas motriz y afectiva, pues considera que posee un carácter global, por lo tanto, su aplicación en la educación, tiene como finalidad contribuir al desarrollo integral de los educandos.

En este apartado, se realiza la revisión teórica sobre el concepto base de este trabajo de investigación, es decir sobre la expresión plástica en el nivel preescolar. El enfoque teórico sobre el que se sustenta este análisis se basa principalmente en las posturas de Berrocal, Caja y González (2001), Fosati y Segurado (2001) y Spravkin (2005), ya que sus aportaciones sobre de la expresión plástica infantil tienen una perspectiva desde el desarrollo integral en el nivel preescolar.

II.4.1 Sobre el concepto de expresión plástica

¿Qué se puede entender por expresión plástica? ante esta pregunta, Castro (2006, p.6) define a la expresión plástica como “...*grupo o conjunto de manifestaciones pictóricas, escultóricas y arquitectónicas denominadas también ‘artes visuales o artes plásticas’*”, sin embargo, se limita únicamente a la pintura, escultura y arquitectura. Deja además como sinónimos expresión y arte, así como lo visual y lo plástico.

Por otra parte Martínez y Delgado (1985) la definen como un medio de comunicación que el niño utiliza de forma natural para expresar su pensamiento a través de la imagen, es decir como un lenguaje, que incluye procesos de interacción con los significados del ambiente de manera lúdica, proporciona oportunidades para el desarrollo motriz, donde las actividades se convierten en acciones para el aprendizaje de diversos conocimientos y que se vincula con las sensaciones y percepciones. Expresan además que este tipo de lenguaje se da en representaciones bidimensionales y tridimensionales, lo que permite una amplia gama de la diversidad de manifestaciones sobre las que se puede representar. Establece la relación del lenguaje y la expresión como recurso necesario para la manifestación del pensamiento.

En este momento, derivado de los conceptos mencionados anteriormente, se hace necesario analizar un asunto de construcción del concepto, bajo la mención que algunos autores hacen sobre la expresión plástica, el arte, la educación artística entre otros nombres que le han asignado de manera indiscriminada a la actividad creadora en el ámbito educativo y que crea confusiones en los propósitos del marco del nivel preescolar.

Berrocal, Caja y González (2001) han realizado un análisis del uso de algunos conceptos, considerando las denominaciones que se le han dado al área, obteniendo seis palabras que consideran para la disciplina.

Sin duda el área es *educación* si se entiende por educar ayudar a los alumnos a analizar lo que saben, hacerlo evidente, organizarlo, comunicarlo y expresarlo, integrando todo este saber en su cultura. También es *expresión* en tanto en cuanto el alumno manifiesta sus pensamientos, sus sentimientos, sus sensaciones, sus ideas, sus fantasías, etc. con materiales *plásticos*, utilizando entre otros los procedimientos propios de las *artes*, el dibujo, la pintura y la escultura. A la vez es un *lenguaje* en el sentido de que es otra forma con que los alumnos pueden comunicarse a través de elementos cuya componente *visual* es la que caracteriza el mensaje. Las múltiples manifestaciones

del *arte* son el referente material del área desde cualquier dimensión: la apreciación, la historia, la antropología, los procesos técnicos, etc. (Berrocal, Caja y González, 2001, p.14)

Y advierten que ninguna de ellas debe evitarse al nombrar esta área, ya que atiende desde cada denominación a diversos propósitos en su planteamiento educativo, sin embargo, deja abierta la posibilidad de diferentes interpretaciones y por lo tanto la función que adquiere como recurso para la educación, no se especifica.

La combinación de cualquiera de los seis términos con los que se nombra el concepto, ejerce una influencia distinta sobre los procesos educativos. Conviene, por lo tanto, analizar cuál sería la forma más apropiada para nombrar esta disciplina en el marco educativo del nivel preescolar.

Al mencionar que “...*el área es educación si se entiende por educar ayudar a los alumnos a analizar lo que saben, hacerlo evidente, organizarlo, comunicarlo y expresarlo, integrando todo este saber en su cultura.*” (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 14) refieren a la construcción de saberes en acompañamiento de un educador, a través de la actividad del educando.

Posteriormente mencionan que “*También es expresión en tanto en cuanto el alumno manifiesta sus pensamientos, sus sentimientos, sus sensaciones, sus ideas, sus fantasías, etc...*” (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 14), por lo tanto considera la actividad de creación como espacio para poner en evidencia la subjetividad de las personas.

Y complementan esta afirmación mencionando: “...*con materiales plásticos...*” (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 14), entendiendo de tal manera que refieren al uso de recursos con características de flexibilidad y/o fluidez, que pueden ser modificables o moldeables.

Especifican posteriormente el aspecto referente al manejo de la técnica al expresar: “...*utilizando entre otros los procedimientos propios de las artes...*” (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 14). Por *artes*, se puede entender el uso de la música, el teatro, la danza, la pintura, la escultura, el cine, etc. Sin embargo, el aporte que realizan los autores

mencionados enfoca tres técnicas “...el dibujo, la pintura y la escultura.” (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 14).

“A la vez es un lenguaje en el sentido de que es otra forma con que los alumnos pueden comunicarse a través de elementos cuya componente visual es la que caracteriza el mensaje.” (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 14). Situación que pone de manifiesto el uso de la imagen con sentidos diversos “...encuentra aplicación en la información (señalizaciones, reportajes fotográficos, representaciones descriptivas, etc.), en la persuasión (anuncios publicitarios, carteles, manifiestos...) y en la narración (cómic, historietas, ilustraciones de libros, cine, televisión...)” (Valenciano, 2006, p.28)

Concluyen mencionando que “Las múltiples manifestaciones del arte son el referente material del área desde cualquier dimensión: la apreciación, la historia, la antropología, los procesos técnicos, etc.”, (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 14), por lo tanto, se puede afirmar que las denominaciones que recibe el uso del arte en la educación, son todas aplicables al ámbito educativo, sin embargo para tomar postura por alguna, es necesario considerar los propósitos y medios específicos.

En este sentido, la postura que se adquiere para fines de este proyecto es por el concepto de expresión plástica, considerando las características de los niños y las niñas de edad preescolar y la concepción del arte como recurso para el logro de los propósitos educativos aplicados a este nivel (Exteriorización de ideas, sentimientos, fantasías, sensaciones, manipulación, experimentación) y por el medio del que se sirve para la representación (Materiales con flexibilidad y elasticidad que pueden ser moldeados o modificados).

Así mismo, Bejarano (2009, p. 127), al mencionar que la expresión plástica como “...forma de representación y comunicación, emplea un lenguaje que permite expresarse a través del dominio de materiales plásticos y de distintas técnicas que favorecen el proceso creador.”, aporta una postura que coloca al área en su posibilidad de expresión y creación, como vehículo lingüístico que se manifiesta por medio del uso de materiales y técnicas con características propias de la plástica.

Podemos entender que la expresión plástica en la educación preescolar, refiere las manifestaciones que utilizan los niños y las niñas a través de la imagen en representaciones gráficas bidimensionales y tridimensionales con la finalidad de comunicar sus ideas, emociones y pensamientos por medio de materiales flexibles, elásticos, moldeables y modificables.

II.4.2 La secuencia de actividades en el área de expresión plástica

A través de la secuencia de actividades, se evidencian los procesos que se plantean para el trabajo en el aula, a manera de organización de la intervención del docente y del proceso de aprendizaje que seguirán los niños y las niñas. Zabala (2000, p. 18), afirma sobre ello que “...podremos analizar las diferentes formas de intervención según las actividades que se realizan...”, por lo tanto, en este proyecto, es necesario considerar cómo es la secuencia de actividades de enseñanza/aprendizaje de expresión plástica.

II.4.2.1 Un punto de partida: El diagnóstico

Sobre el diseño de actividades, Spravkin (2005, p. 20) menciona que “*Toda propuesta didáctica en el área nace de la realización de un diagnóstico*”. Por lo tanto, previo al diseño de la situación de enseñanza/aprendizaje, es necesario considerar las condiciones en las que se realizará el proceso educativo de la expresión plástica. De entre estas condiciones, menciona las institucionales, individuales y grupales.

Fosati y Segurado (2001, p. 112) expresan entre diversas condiciones que se deben observar de manera previa a la planificación de actividades, la de “*Conocer exhaustivamente al niño y saber en qué nivel de desarrollo se encuentra...*” igualmente mencionan más adelante que para ello es necesario “*Conocer las posibilidades reales de niños y niñas...*” así como “*Valorar la situación grupal en la que los niños se encuentran para integrarlos a todos por igual.*”

De tal manera, podemos observar que ambos coinciden en que previo a la planificación, el conocimiento del grupo, de las niñas y niños, así como de las características escolares, favorecen que la propuesta sea pertinente para el tratamiento del área, por lo que el diagnóstico es el primer paso para proceder al diseño de las situaciones de enseñanza/aprendizaje.

II.4.2.2 Un recorrido a seguir: El itinerario de la secuencia de actividades

Fosati y Segurado (2001, p.114), expresan que *“El planteamiento de actividades plásticas en el aula infantil, suele ser conflictivo para el maestro que, no lo olvidemos, no es especialista en expresión plástica...”* añaden a su intervención que los educadores deben diseñar sus secuencias desde las necesidades infantiles, proponen que para el nivel preescolar, se debe dar inicio con la etapa del garabateo y continuar hacia la del pre-esquema y finalmente atender la etapa esquemática (más adelante se abordan estas etapas), en este sentido, es el desarrollo gráfico de las niñas y niños el eje que orienta el proceso de construcción de imágenes de manera secuencial.

Por otra parte, Fosati y Segurado también mencionan que *“...solo mediante una planificación coherente podremos orientar y potenciar la expresión plástica como valor insustituible en el currículum escolar y, en definitiva en la vida de los niños.”* (2001, p. 85) Esta afirmación al requerir coherencia en la propuesta de las situaciones de aprendizaje, se especifica en una relación ordenada de sus diversos elementos, es decir, en un proceso.

Por otra parte mencionan también que las actividades deben poseer una *“...organización progresiva de menor a mayor complejidad...”* (Fosati y Segurado, 2001, p. 103) de manera que los niños y las niñas avancen hacia la adquisición de recursos, capacidades y niveles de expresión cada vez más profundos, implicando para el educador la toma de decisiones pertinentes para el diseño de su planificación.

Sobre el proceso de la secuencia de actividades, Berrocal, Caja y González (2001, p. 35-52), proponen itinerarios, con base en cinco acciones nucleares o generativas para organizar la secuencia de actividades: Observación, Reflexión-diálogo, experimentación, creación y evaluación. De tal manera, el objetivo de este método a través de itinerarios, pretende *“crear secuencias de enseñanza aprendizaje coherentes, progresivas, flexibles, etc.”* (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 51)

La observación, refiere a promover que las actividades si dirijan a *“...potenciar diferentes maneras de observar utilizando todos los sentidos”* (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 38), explorando las texturas, formas, colores, tamaños, temperaturas,

sensaciones, que influyan en la sensibilidad de los niños y niñas. La observación puede ser previa a la creación o posterior a ella, *“Una u otra manera, constituyen vías posibles para alejar a los alumnos y alumnas de los trabajos con resultados estereotipados”* (Berrocal, Caja y González, 2001, p.39)

La acción nuclear reflexión-diálogo puede *“...desarrollarse a partir de la formulación de preguntas...aquellas que se refieran a datos subjetivos y que estimulen, promuevan y faciliten la expresión individual”* (Berrocal, Caja y González, 2001, pp.43-44), por lo tanto este proceso de reflexión-diálogo, promueve la capacidad de verbalizar los conocimientos y sensaciones individuales en un espacio de escucha recíproca.

Por otra parte, la acción generativa de experimentación, *“...debería estar orientada al conocimiento inicial; a la constatación de las posibilidades que ofrecen los materiales, las herramientas o las ideas al ser manipulados”* (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 44), en este proceso, las niñas y los niños exploran y amplían sus conocimientos del área, dando mayor significado a la actividad. *“Es importante acompañar la experimentación con la reflexión y el diálogo...”* (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 46) de manera que las niñas y los niños puedan tener la oportunidad de compartir sus conocimientos y sensaciones, comparar los procesos y resultados, *“...hay que hacer consciente y significativo el proceso...”* (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 46)

La creación, constituye el momento para la *“...resolución de un problema plástico planteado.”* (Berrocal, Caja y González, 2001, p.47) que implica a las acciones previas de observación y reflexión-diálogo, *“...debería tener una formulación lo suficientemente abierta como para permitir diferentes respuestas.”* (Berrocal, Caja y González, 2001, p.48) de tal manera, se propicia que las niñas y los niños propongan diversas soluciones desde la individualidad de su experiencia lúdica y creativa.

Por último, la acción generativa de evaluación, de acuerdo con Berrocal, Caja y González (2001, p.48) *“...debe de entenderse como un proceso continuo y constante de revisión, análisis y reflexión...”*, esta idea, promueve una visión de la evaluación como oportunidad para continuar ampliando las posibilidades del área, tanto para el aprendizaje de las niñas y niños, como para la intervención de las educadoras y educadores. Las

situaciones de expresión plástica en el aula, requieren de una constante revisión por una parte en relación con los productos que elaboran los infantes y por otra, en relación con el proceso de creación que emplean, ello exige de un educador que conozca ampliamente las características del desarrollo infantil, así como los aspectos bajo los que se desenvuelve la expresión de los niños y las niñas.

Sea como soporte de la planificación o como instrumento para valorar los diferentes niveles de expresión de los niños y las niñas, *“El desarrollo del quehacer plástico se ve completado y enriquecido por los procesos de análisis y reflexión”* (Spravkin, 2005, p. 20), la evaluación, por lo tanto, es un ejercicio que fortalece la expresión plástica infantil y las situaciones que el educador promueve.

El proceso de evaluación puede estar centrado en el alumno de acuerdo con Berrocal, Caja y González (2001, p. 49). De tal manera, los aspectos que se evalúan refieren al proceso de evolución de las niñas y los niños en el desarrollo de su expresión plástica, el fortalecimiento de sus habilidades en el manejo de los materiales o su capacidad de expresión.

Por lo tanto, la evaluación en esta área está enfocada en *“...situar los estadios evolutivos de cada niño...”* (Fosati y Segurado, 2001, p.120). Lo que implica para las y los educadores, conocer los niveles de desarrollo gráfico en el área de expresión plástica. Por otra parte, permite *“...detectar la evolución del niño en cuanto a habilidades y destrezas con los materiales y las técnicas.”* (Fosati y Segurado, 2001, p.120). De tal manera, las y los educadores, enfocan su observación en el proceso de creación y experimentación de las niñas y los niños.

Así mismo, la evaluación en expresión plástica implica para las y los educadores *“...valorar el grado de autoidentificación y afianzamiento de cada niño y niña en su propia expresión...”* (Fosati y Segurado, 2001, p.120). De acuerdo con esta idea, la evaluación, en el área, también está dirigida hacia la valoración de las actitudes que las niñas y los niños manifiestan en el desarrollo de su expresión plástica infantil.

La evaluación también puede utilizarse para valorar la *“... actividad de planificación, diseño y ejecución.”* (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 49). De tal

manera, se centra en la intervención de las y los educadores, es decir, a la “...*reflexión y análisis que hace el docente respecto a su propia labor.*” (Spravkin, 2005, p. 22). De tal manera, al valorar la planificación, el diseño y la ejecución, este ejercicio de reflexión y análisis se dirigen a la revisión de las consignas planteadas, los materiales y recursos, los contenidos, los espacios propuestos y otros elementos presentes en la labor docente.

Para las y los docentes, la evaluación de la expresión plástica infantil, implica descartar la dicotomía entre lo que es feo o es lindo al momento de valorar las creaciones de las niñas y niños.

“Cuando hablamos de evaluación en nuestra disciplina, no nos referimos a emitir ‘juicios de valores’...Estos pares polares conllevan una gran carga de subjetividad: algo es lindo o feo según el modelo de belleza que se maneje y sabemos que no existe uno solo. Estamos dando lugar a la opinión personal.” (Spravkin 2005, p. 21)

De tal manera, la forma de evaluar en el área implica dirigir la mirada hacia las posibilidades de las niñas y los niños de manera objetiva, por lo tanto “*La evaluación de la expresión plástica requiere un seguimiento de trabajo de los niños y niñas desde sus comienzos.*” (Fosati y Segurado, 2001, p.119).

Partiendo de esta idea, la evaluación de la expresión plástica infantil, puede apoyarse en “...*ficheros o carpetas personales...*” (Fosati y Segurado, 2001, p.120) que aporten información sobre los niveles evolutivos. De esta manera, los productos que las niñas y los niños realizan son el principal material para evaluar este aspecto.

Por otra parte, otra manera de evaluar, consiste en “*Observar directamente el proceso de trabajo...*” (Fosati y Segurado, 2001, p.120). En este caso, donde las observaciones se centran en identificar las manifestaciones que tienen las niñas y los niños al manipular los materiales y las técnicas, es necesario que educadora o el educador, realice “...*anotaciones en cada carpeta personal...*” Fosati y Segurado (2001, p.120). Por lo tanto, la evaluación se complementa con el registro de las observaciones que se hacen del desempeño de las niñas y los niños durante las actividades de expresión plástica.

El proceso de reflexión y análisis, también se promueve con la “...*autoevaluación al solicitar a cada niño un comentario verbal sobre su propio trabajo, ayudándole a*

reflexionar sobre los resultados de sus compañeros y compañeras.” (Fosati y Segurado, 2001, p.120). Partiendo de esta idea, los momentos de autoevaluación de las niñas y los niños, son coordinados por las y los educadores, con la finalidad de ayudar al alumnado a involucrarse en la revisión de su propio hacer en la expresión plástica infantil.

Con base en lo anterior, se define que *“...la evaluación será cualitativa y compartida con los niños para reforzar y motivar el gusto y la satisfacción por seguir jugando con los elementos plásticos.”* Fosati y Segurado (2001, p.120). De tal manera, la evaluación en esta área se realiza con base en las observaciones que tanto docentes como alumnado realizan y que se registran en descripciones objetivas sobre los conocimientos, habilidades y actitudes de las niñas y los niños.

Por otra parte, la evaluación es una tarea constante de análisis, *“...se identifica generalmente con el final de un proceso y, sin embargo, debería producirse en diferentes ocasiones y no sólo como la conclusión lógica de un trabajo.”* (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 48). Por ello, el educador, debe organizar en su quehacer educativo, diversos momentos de revisión, en función de los objetivos de la expresión plástica infantil.

En este sentido, se propone a la educadora o el educador *“...realizar una evaluación antes de iniciar propiamente la actividad, de manera que se puede hablar de evaluación inicial.”* (Berrocal, Caja y González, 2001, p.50). Como se mencionó en el apartado correspondiente, es necesario realizar un diagnóstico que permita a las y los educadores conocer ampliamente las posibilidades reales de las niñas y los niños, puesto que *“El diagnóstico representa un tipo de evaluación inicial...”* (Spravkin, 2005, p. 21)

Sin embargo, la evaluación no concluye con el diagnóstico para conocer el desempeño de las niñas y los niños, debido a que *“...durante los procesos de trabajo van surgiendo, por parte de los chicos y por parte del docente evaluaciones de proceso...”* (Spravkin, 2005, p. 22). Este tipo de evaluación se enfoca en analizar y reflexionar sobre las manifestaciones de las niñas y los niños en *“...la evolución o el progreso de su conocimiento, de sus habilidades y de sus destrezas.”* (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 51).

El tercer tipo corresponde a la “...*evaluación final posterior al hacer.*” (Spravkin, 2005, p. 22). Considerando que se realiza de manera posterior a la actividad, en esta evaluación se examinan los aprendizajes que adquirieron las niñas y los niños como resultado de los procesos. En este punto también se examina la intervención docente.

Por otra parte, el proceso de evaluación en el área de expresión plástica debe “...*permitir a los chicos el análisis de sus procesos de trabajo, las producciones resultantes y la relación entre unos y otros. Así podrán compartir y comparar las distintas alternativas encontradas...*” (Spravkin, 2005, p. 22). Por lo que se identifica que las niñas y los niños también desarrollan un papel activo en su evaluación y la de sus compañeros.

En esta acción nuclear, se observa que la educadora o el educador es el principal responsable de la evaluación sobre el desempeño de las niñas y los niños, al ser quien se encarga de observar y registrar las manifestaciones del alumnado o al coordinar los momentos de autoevaluación. De igual manera, es fundamental la “...*reflexión y análisis que hace el docente respecto de su propia labor.*” (Spravkin, 2005, p. 22).

Esta revisión, basada en las características de los niños y las niñas, así como en sus posibilidades plásticas, la evaluación del educador, de la situación, los contenidos, y los recursos, permite “...*garantizar la coherencia de la acción educativa...*” (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 48). En este sentido, la función de la evaluación en el área, es ampliar las posibilidades de las niñas y los niños en el desarrollo de su expresión plástica de manera articulada y objetiva.

Por lo tanto, en este punto se puede decir que las secuencias de enseñanza-aprendizaje de expresión plástica, requieren de un proceso ordenado, coherente y a su vez flexible, que se base en el grado de complejidad y en la diversidad de posibilidades tanto lúdicas como expresivas. Ello exige del docente la capacidad de elaborar un diagnóstico detallado, de conocer los procesos de desarrollo de los niños y las niñas así como de diseñar, aplicar y evaluar situaciones de expresión plástica que promuevan la observación, la comunicación de las ideas y sensaciones, la manipulación, la creación y la revisión constante del proceso de enseñanza/aprendizaje.

II.4.3 El papel docente y de las niñas y niños en la expresión plástica

El desarrollo de la expresión plástica en la escuela, depende de la relación estrecha entre los quehaceres de quien educa en este proceso y los quehaceres de las niñas y niños como creadores. Las acciones que corresponden a cada uno se adquieren en el proceso continuo de las propuestas y los ejercicios de comunicación que mantienen, es decir, de las formas en que se vinculan enseñanza y aprendizaje mediados por la convivencia entre los sujetos involucrados en la tarea.

II.4.3.1 Acerca de la intervención del docente en el desarrollo de la expresión plástica infantil

El desarrollo de la expresión plástica en niñas y niños de educación preescolar, tiene rasgos específicos del quehacer docente en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes propios del área. La finalidad de las acciones que corresponden al papel docente es promover las condiciones más favorables y diversificadas para posibilitar el área, es decir *“Ampliar las posibilidades de lo que cada niño puede, mediante la experiencia y el conocimiento, es acercarlo a que realice lo que realmente quiere...”* (Spravkin, 2005, p. 19). En este sentido, el quehacer docente adquiere la responsabilidad de promover situaciones de aprendizaje enriquecedoras para la expresión plástica infantil *“...y esto está directamente relacionado con la calidad de intervenciones que realice el docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.”* (Spravkin, 2005, p. 19), en este sentido la acción del docente es proponer las condiciones adecuadas que se ajusten a un proceso de enseñanza flexible, lúdico y creativo, por lo tanto, las educadoras y educadores adquieren la tarea de poner a disposición de las niñas y niños todas las posibilidades necesarias que contribuyan al fortalecimiento de su expresión plástica, *“...implica la presencia de un docente que proponga situaciones (interesantes, desafiantes, motivadoras) que permitan al niño conocer, para poder ser dueño de los medios que le permitan expresar con mayor riqueza.”* (Spravkin, 2005, p.19)

Por ello, el docente debe *“...ser una persona con sentido común e integrada en su entorno sociocultural, y un profesional especialmente sensible, curioso, observador, reflexivo, creativo, imaginativo, provocador y colaborador.”* (Berrocal, Caja y González,

2001, p. 75). En este sentido, el quehacer docente implica una formación específica en el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos sobre el área.

“La formación del profesorado de educación visual y plástica es un factor básico para garantizar el éxito en la consecución de los objetivos que plantea el diseño curricular de esta área.” (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 77) la formación del docente, está estrechamente relacionada con las propuestas que diseña, aplica y evalúa, ahí la importancia de que su intervención educativa, se consolide en el conocimiento tanto del desarrollo infantil, como de la expresión plástica.

De tal manera, *“Es necesario que el profesor reciba una sólida formación psicopedagógica de carácter general... con el dominio suficiente de técnicas de organización y planificación...”* (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 77) es decir, el manejo de las estrategias, agrupaciones, teoría del desarrollo infantil. Sin embargo, aunado a ello, el manejo de los conocimientos propios de la enseñanza sobre la expresión plástica infantil amplían las posibilidades de intervención educativa en el área, es decir *“Un conocimiento del niño y de sus posibilidades plásticas”* (Giménez, citado en Fosati y Segurado, 2001, p.102)

Desde un punto de vista de la intervención educativa como referente del desarrollo óptimo de la expresión plástica infantil, se dice que:

“...el profesor... debe tener una buena formación artística... Debe adquirir conocimientos específicos suficientes sobre los procedimientos, las técnicas plásticas y los materiales propios del área que le permitan ser eficaz en el proceso de orientar y potenciar la sensibilidad y creatividad de sus alumnos.” (Berrocal, Caja y González, 2001, p.77)

La calidad de las intervenciones para ampliar las posibilidades de las niñas y los niños en el desarrollo de la expresión plástica, además de requerir el dominio de las técnicas de organización y planificación de la intervención educativa, necesita también *“Una experiencia práctica suficiente en procedimientos y técnicas”* (Giménez, citado en Fosati y Segurado, 2001, p.102) que le permita experimentar las posibilidades de los materiales, de los soportes, el aprovechamiento de los recursos entre otras.

“Por esta razón, conviene que durante su periodo de formación se haya enfrentado a los problemas procedimentales y conceptuales que plantean el dibujo, la

pintura, el grabado, la escultura o la infografía.” (Caja, Berrocal y González, 2001, p. 77). A fin de que adquiriera *“Una sensibilidad estética bien consolidada”* (Giménez, citado en Fosati y Segurado, 2001, p.102).

Así mismo, la calidad de la intervención educativa en el área de expresión plástica, se vincula con el conocimiento y dominio que tengan los docentes sobre aspectos del arte en general, por lo que el docente *“...debe poseer una buena formación alrededor de temas relacionados con el arte...”* (Caja, Berrocal y González, 2001, p.77), a fin de que su quehacer educativo, tenga bases y fundamentos sobre el área artística, es decir, sobre artistas, historia del arte, obras sobresalientes, las expresiones artísticas de la comunidad. Es decir, debe tener *“Una buena formación en conceptos básicos del arte”* (Giménez, citado en Fosati y Segurado, 2001, p.102)

Fosati y Segurado (2001, p. 102), agregan que aunado a los conocimientos del niño, las técnicas y procedimientos, la sensibilidad estética y los conceptos básicos del arte, también se debe tener en cuenta el conocimiento de los objetivos y contenidos plásticos, la metodología para programar de manera adecuada los niveles de expresión infantil y poseer una actitud creativa.

Respecto al papel del docente en expresión plástica, Spravkin, expresa que *“...lo que...compete como educadores y especialistas del área es desarrollar todos los aspectos que posibilita este lenguaje...”* (2005, p. 19), tales aspectos a los que hace referencia son el expresivo y comunicacional, perceptivo, cognitivo, técnico procedimental y actitudinal. Podemos observar en una propuesta como esta, la integración de las cualidades mencionadas en los párrafos anteriores sobre la formación de los docentes en la relación del proceso de enseñanza con el aprendizaje de las niñas y los niños en su desarrollo de expresión plástica.

Por otra parte, Fosati y Segurado establecen que el educador, debe promover *“...una motivación... que precisa de una atención y programación adecuadas...”* (2001, p.p. 99-100), proponen para ello cuatro factores que consideran propios del quehacer educativo en el desarrollo de la expresión plástica infantil. Primero, la realidad vivencial y sensorial a través de la estimulación de los sentidos. El segundo son las actitudes

específicas, lúdicas y creativas, remarcando la importancia del juego en el aprendizaje de las niñas y niños, así como el desarrollo del pensamiento divergente. El tercero son los procesos experimentales, técnicas y materiales, mismos que deben ser novedosos para las niñas y los niños así como promover la adquisición de diversas habilidades y conocimientos fortaleciendo las posibilidades expresivas. Por último, el cuarto se enfoca en el contexto del aula: las relaciones interpersonales, mediadas por la actitud abierta y sugerente del educador o la educadora, los recursos internos y externos, así como la atención individual considerando la sensibilidad y actitud de cada educando, para crear un ambiente agradable y estimulante, propicio en el desarrollo de la expresión plástica.

Sobre la motivación, también se dice que el docente debe intervenir evitando la influencia excesiva del adulto que inhibe la capacidad creativa así como la presencia del “...*estereotipo*...” (Spravkin, 2005, p. 16), ello implica para las educadoras y los educadores, saber reconocer cuál es el límite de su influencia, puesto que el docente deberá promover “...*momentos de aprendizaje metódico... y momentos de expresión espontánea donde puedan aflorar y exteriorizarse lo individual, peculiar y sensible de cada niño.*” (Nun, 1995, p. 140)

Hasta este momento, se puede decir que la formación amplia del profesor, sobre la expresión plástica, el arte, el desarrollo infantil y la intervención educativa, permitirán que desempeñe un papel adecuado en el desarrollo de la expresión plástica infantil, asegurar ambientes de aprendizaje favorables para el desarrollo creativo, así como brindar una atención individual puntual ante las necesidades, características e intereses de los niños y las niñas.

II.4.3.2 Del papel de las niñas y los niños en el desarrollo de su expresión plástica

En consecuencia del papel del educador, el educando limitará o ampliará sus posibilidades de expresión plástica. Ante las condiciones expuestas anteriormente, sobre el quehacer del educador, se espera que los niños y las niñas, adquieran habilidades, actitudes y conocimientos de acuerdo a sus características, necesidades e intereses.

Fosati y Segurado (2001, p. 85), exponen sobre las niñas y los niños que “...*su necesidad de expresión a través de todos los ámbitos plásticos (dibujo, pintura,*

modelado) es natural y espontáneo”, de esta manera, su papel en el área, es vivencial, lúdico y activo. Al ser una necesidad natural, se desenvuelve en un hacer que pertenece a su desarrollo, que es propiedad de cada uno y en ese sentido son los niños y las niñas quienes se involucran significativa y voluntariamente a la actividad creadora y expresiva del área “...ensimismados, inmersos en este proceso apasionante, ensayando o transformando sus dibujos, intentando intuitivamente traducir su experiencia del entorno...” (Fosati y Segurado, 2001, p. 85)

Las niñas y los niños se sumergen en la experiencia de la expresión plástica con las posibilidades que le ofrece su propio hacer, su saber y su sentir “... entregados plenamente a la expresión de manera creativa, hablándonos con imágenes llenas de significado procedentes de su percepción, sensibilidad, inteligencia, creatividad y emoción.” (Fosati y Segurado, 2001, p. 85)

Por otra parte, también se puede comprender el quehacer del educando con base en la observación de las características y niveles gráficos en niñas y niños. En el nivel preescolar se manifiestan tres niveles que son la etapa del garabato, la etapa pre-esquemática y la etapa esquemática.

El desarrollo gráfico inicia con el garabato entre el primer y tercer año, donde las niñas y los niños comienzan a hacer exploraciones espontáneas, “... dentro de las actividades lúdicas propias de la infancia.” (Fosati y Segurado, 2001, p.89) en este proceso son las niñas y niños quienes experimentan a través del juego y el movimiento las posibilidades que tienen diversos materiales e instrumentos, descubriendo trayectos de la mano que se transforman en líneas que posteriormente darán pasó a las primeras figuras en “...un juego creativo donde la función simbólica y la capacidad perceptiva la hacen actuar casi como un <<artista abstracto>>.” (Fosati y Segurado, 2001, p.90)

A partir de este momento los trazos que elaboran los niños y las niñas comienzan a crearse con mayor intencionalidad de crear líneas y formas que “...significan un empleo controlado de las líneas y la utilización de la memoria.” (Fosati y Segurado, 2001, p.90) de tal manera los niños y las niñas trasladan su actividad de los movimientos espontáneos hacia un proceso de mayor precisión sobre los trazos.

Continuando con su desarrollo las niñas y los niños deciden nombrar sus trazos, estos *“...están elaborados con mayor destreza y coordinación entre sí, y sobre todo, demuestra una más clara distribución sobre la superficie gráfica.”* (Fosati y Segurado, 2001, p.91) en este momento la actividad motriz se ha fortalecido y el espacio disponible para la creación gráfica se utiliza de manera más intencional.

“En este periodo se iniciarán los dibujos que representan la realidad cercana del niño: familia, casa, escuela, animales, personajes de televisión o cine, etc.” (Fosati y Segurado, 2001, p.91) en este momento la actividad creadora de las niñas y los niños está estrechamente relacionada con el entorno y los significados que construyen de su cotidianidad.

Posteriormente en la etapa pre-esquemática aproximadamente a partir de los tres años, las niñas y los niños de manera más intencionada comienzan a crear imágenes relacionadas con su realidad, *“...tienen alguna relación con el mundo por él vivenciado o con las experiencias ajenas que de alguna manera le han influido...para comprender el mundo y expresarlo, para formar sus propios <<esquemas>>”* (Fosati y Segurado, 2001, p.91).

De esta manera las niñas y los niños comienzan a representar la figura humana, los elementos en sus dibujos tienen una mejor correlación espacial y la selección de los colores se relaciona más con el impacto visual que causan que con la relación que tienen con lo que se pinta. *“...va empezando a relacionar los distintos esquemas mediante una agrupación en torno a la figura o esquema principal, normalmente humana y frecuentemente él mismo.”* (Fosati y Segurado, 2001, p.92) en este proceso los niños y las niñas avanzan de la espontaneidad hacia la construcción de imágenes con mayor significado, ordenamiento espacial y *“...la satisfacción emocional que produce el uso de un color determinado en un momento concreto.”*

En la etapa esquemática alrededor de los cinco o seis años, *“...los dibujos presentan una unidad temática...”* (Fosati y Segurado, p.93) las niñas y los niños en este momento construyen imágenes definidas así mismo la relación entre los objetos y el ambiente tienen un mejor ordenamiento espacial. Respecto al color *“...desaparece el*

juego cromático con una función puramente afectiva o decorativa de etapas anteriores y tiende a aplicarse el concepto de esquema, en donde cada forma... tendrá su propio color, con pocas variables.” (Fosati y Segurado, p.93).

Con base en los aportes, los autores señalan que las niñas y los niños poseen un papel activo en su desarrollo, los aspectos lúdico, vivencial y emocional de la expresión plástica se hacen presentes en las acciones que desempeñan de manera natural a través de las diversas etapas del desarrollo gráfico. En este proceso la actividad motriz y sensorial, su relación con el mundo, su conocimiento y sus emociones convergen en el hacer de las niñas y los niños.

II.4.4 La organización del alumnado y de los recursos humanos en la expresión plástica

La organización de los sujetos que intervienen en el proceso educativo de la expresión plástica también forma parte de la implementación de situaciones de aprendizaje en esta área.

Berrocal, Caja y González, explican que la organización de los agrupamientos depende de las situaciones propuestas y de los objetivos que se pretenden alcanzar (2001, p. 64). La organización de los agrupamientos puede ser muy diversa, de acuerdo a las posibilidades de espacio, materiales, técnicas, objetivos, tiempos. Entre ellos se puede trabajar en gran grupo, grupos pequeños y de manera individual.

El gran grupo, es una organización que permite a los niños y las niñas *“El diálogo, el contraste de ideas y la interacción entre compañeros...”* (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 64), ante esta situación los educadores promueven espacios para la colaboración, en donde los niños y las niñas asuman responsabilidades.

El grupo pequeño, permite a los niños y las niñas *“...un enriquecimiento personal, pues requieren un alto grado de interacción entre los miembros del grupo.”* (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 65). En este tipo de organización, los educadores promueven espacios para la colaboración, el diálogo, compartir materiales, herramientas y resultados, cooperación y ayuda.

El tercer tipo de organización es el individual, en donde cada niño y niña es “...*el protagonista de su propio aprendizaje.*” (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 65), en este sentido, cada uno se apropia de conocimientos, actitudes y habilidades en su propio ritmo de aprendizaje, de manera autónoma. El acompañamiento del educador en este proceso, es individual y en atención a las características de cada niño o niña, lo que exige de él un conocimiento preciso de cada uno de los educandos y del grupo en general para crear las condiciones más pertinentes para el logro de los objetivos.

Berrocal, Caja y González (2001, p. 65) también proponen “...*niveles de organización simultánea...*”, que consisten en establecer dos o más tipos de agrupamientos durante la misma actividad, debido al manejo de los materiales o las técnicas, así como las herramientas y las condiciones de la misma situación de aprendizaje que requiera este tipo de organización para su mejor funcionamiento. En función de esta organización, los mismos autores antes citados, mencionan que las y los educadores deben “...*disponer de una secuenciación muy metódica de los contenidos y una planificación de las actividades muy bien estructurada.*” (Berrocal, Caja y González 2001, p. 65).

Por otra parte, mencionan que “*Las herramientas que se tengan en el aula también pueden condicionar el agrupamiento de los alumnos.*” (Berrocal, Caja y González 2001, p. 65), de tal manera, es necesario que las y los educadores planteen sus actividades en función de los recursos con los que dispone para organizar de manera efectiva al grupo y posibilitar su expresión plástica.

Finalmente, sobre la organización del grupo, expresan que en algunas actividades “...*será conveniente la atención de más de un profesor para preparar, realizar y concluir una actividad...*” (Berrocal, Caja y González 2001, p. 65), de tal manera, son en este caso, las y los educadores quienes se organizan para la implementación de las actividades de expresión plástica.

II.4.5 La organización del tiempo y los espacios para la expresión plástica

El uso del espacio para la expresión plástica, así como del tiempo, es para las y los educadores una acción necesaria que da lugar a diversos acontecimientos de la práctica

educativa. Las y los docentes, como responsables del uso efectivo del tiempo, se enfrentan a la problemática de organizarlos de la manera más pertinente para favorecer la expresión plástica de los niños y las niñas en edad preescolar.

Sobre el uso del tiempo, cabe señalar que su organización está relacionada con la secuenciación de las actividades, que van de menor a mayor complejidad, esta situación por lo tanto, permite que los niños y las niñas apliquen conocimientos, habilidades y actitudes que ya habían adquirido, para complementarlos, adquirir nuevos o modificarlos, de acuerdo con Berrocal, Caja y González (2001, p. 65), la organización de los horarios, está determinada por “...*las edades de los alumnos y el tipo de actividades.*”, por lo tanto, las y los educadores deben determinar el horario más pertinente y “...*flexibilizar los horarios siempre que sea posible.*” (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 65).

Considerando que el tipo de actividad y la edad de las niñas y niños determinan la organización del tiempo, no se puede establecer un horario rígido.

Actividades como la exposición de hechos o conceptos requiere de espacios de tiempo similares a los que habitualmente se destinan a las demás asignaturas. Sin embargo, en el momento en que los alumnos tienen que manipular, experimentar o crear, los bloques estandarizados de una hora son del todo insuficientes. Estas son actividades en las que cada alumno requiere de un periodo previo para organizar su espacio de trabajo e iniciar la actividad, alcanzando después un momento de máxima concentración y productividad. Finalmente, se necesita de otro espacio de tiempo para reorganizar el aula...Todo este proceso puede requerir entre una hora y media y dos horas dependiendo del tipo de actividad que se realice. (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 65)

Es decir, el tiempo en las situaciones de expresión plástica, debe articularse de forma coherente con las actividades propuestas. “*La previsión del tiempo es una necesidad imperativa para el desarrollo de las actividades y la consolidación de habilidades o actitudes.*” (Fosati y Segurado, 2001, p. 113). Por lo anterior, no se puede especificar un tiempo sin prever las características de desarrollo de los niños y las niñas y su relación con la complejidad de la situación de aprendizaje y los contenidos.

El educador por lo tanto, debe poseer un amplio conocimiento sobre el desarrollo de los niños y las niñas, sobre la complejidad de las actividades de creación y sobre las habilidades, actitudes y conocimientos que se espera promover a través de la expresión plástica infantil, con la finalidad de hacer un uso adecuado del tiempo, que permita la articulación coherente de las propuestas.

Spravkin (2005, p. 37) expresa que a veces el tiempo es insuficiente y para ello propone unir espacios de tiempo si es necesario. Esta decisión es tomada por las y los educadores con base en la actividad a realizar así como las características de los materiales, técnicas y herramientas.

Por otra parte, cuando se hace referencia al uso del espacio, se pretende que los educadores sean capaces de crear en el aula un lugar que facilite el desenvolvimiento de los niños y las niñas, en donde los educandos tengan acceso a los materiales, lugares acondicionados para diversas actividades, es decir, un “...aula que esté preparada para: la circulación de los alumnos, el movimiento, la experimentación y la manipulación, el descanso, las puestas en común, el juego...Y, por supuesto, deberá haber espacios... concretos para actividades como la plástica” (Fosati y Segurado, 2001, p. 117), ello enfrenta al educador ante diversas dificultades para concretarlo.

De esta manera, se requiere de un aula organizada, en donde las niñas y los niños puedan tener acceso a los materiales, dispuestos a su altura y con un espacio suficiente para la creación y la exhibición de sus producciones plásticas, el mobiliario debe tener la posibilidad de ajustarse a las condiciones que requieren las actividades, considerando la necesidad de movimiento, expresión y actividad lúdica.

Sin embargo, la organización del espacio no puede limitarse al aula, el educador debe promover otros sitios, Fosati y Segurado (2001, p. 119) proponen el patio y las aulas multiusos, salidas, como excursiones a diferentes espacios de sensibilización, así como el hogar. Los educadores, por lo tanto, además del trabajo en el aula, han de promover el uso de diversos espacios para la creación y observación, de acuerdo con las necesidades, intereses y características de los niños y las niñas. Sobre este criterio de organización del espacio, mientras Spravkin propone “...la visita a Museos o talleres de artistas...” (2005, p. 20)

Sobre los espacios de plástica, Berrocal, Caja y González (2001, pp. 66-67) mencionan como primer condición contar con un aula de plástica, específica para las actividades del área, con una superficie de entre 120 y 150 m², dotada de servicios e infraestructura mínima dentro de los cuales se consideran:

- Luz natural, a ser posible cenital y sin sombras y luz artificial azul/blanca con la intensidad adecuada.
- Agua corriente y fregaderos.
- Almacén de unos 15 m
- Mesas planas para trabajo en equipo y mesas de dibujo individuales.
- Espejo 2 x 1 m.
- Estanterías de secado.
- Armario de herramientas y materiales.
- Pizarras móviles.
- Corchos en las paredes.
- Persianas para oscurecer el aula.
- Pantalla enrollable fija.
- Proyector de diapositivas fijo.
- Visualizador de transparencias, diapositivas, negativos.
- Retroproyector.
- Equipo multimedia con conexión a Internet.
- Casete.
- Video.

Por otra parte, sobre el espacio del aula, Berrocal, Caja y González mencionan que *“...la distribución y la organización de una parte de la superficie del aula debe estar pensada en función de cinco bloques: -dibujo, color, impresión, volumen e imagen- de actuación procedimental.”* (2001, p. 67), de manera que las y los docentes puedan organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para el desarrollo de la expresión plástica infantil, ampliando las posibilidades de las niñas y los niños en el área.

Por otra parte, cuando las y los docentes no cuentan con la infraestructura y el espacio antes mencionados, como lo propone Berrocal, Caja y González *“Independientemente del aula de plástica, y sobre todo cuando las carencias del aula son más que manifiestas, será conveniente tener en cuenta otros espacios del centro escolar...”* (2001, p. 67), Berrocal, Caja y González (2001, pp. 67-69) proponen el aula-tutoría, el taller, el aula informática, la biblioteca, espacios multiusos, el laboratorio, el gimnasio, los pasillos, el patio escolar. En este sentido las y los docentes se enfrentan en el desafío de organizar el espacio disponible más adecuado para ciertas actividades considerando las características de la situación de aprendizaje, las técnicas, herramientas y materiales y las características de las niñas y niños de su grupo.

De manera similar al aporte que realiza Spravkin (2005, p. 20) sobre las visitas a museos o talleres de artistas, Berrocal, Caja y González (2001, pp. 69-70), también consideran como espacios de motivación de la expresión plástica infantil aquellos fuera de la escuela, pero aún pertenecientes al entorno escolar. Dentro de estos espacios del entorno escolar consideran los museos y las salas de exposición, así como las manifestaciones de la cotidianidad en el entorno urbano y el entorno natural.

II.4.6 Los contenidos de expresión plástica

Los contenidos de la expresión plástica son consecuencia de los propósitos del área en educación preescolar: la expresión de sentimientos, ideas, fantasías, pensamientos, por medio de la experimentación y manipulación de materiales y técnicas de la plástica para la creación de imágenes bidimensionales y tridimensionales.

A su vez este objetivo, permite comprender que en la educación preescolar, el área *“...no tiene como meta la formación de niños artistas, así como tampoco existe para permitir la simple liberación de emociones.”* (Spravkin, 2005, p. 17), esta característica de la expresión plástica en el nivel preescolar, permite establecer los contenidos que los educadores deben promover en el aula.

Los elementos que Spravkin propone para la construcción de imágenes que los niños y las niñas realizan en preescolar, son los sentimientos y sensaciones, el conocimiento que tienen tanto de sí mismos como del entorno y las relaciones e hipótesis (2005, p. 18). Tales elementos se integran al repertorio de contenidos de la expresión plástica.

Fosati y Segurado (2001, p. 107), en una visión del desarrollo integral, organizan los contenidos de la expresión plástica desde un enfoque global, en tres grupos: contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales. Estos contenidos, son el referente principal de los procesos, actitudes y conceptos que se emplean en la expresión plástica infantil. Berrocal, Caja y González coinciden con este tipo de agrupación cuando expresan que los contenidos permiten a las y los docentes *“...decidir que saberes procedimentales, conceptuales y actitudinales deben aprender los alumnos para apreciar*

el arte, analizar e interpretar las obras artísticas y las imágenes, crear imágenes y obras plásticas.” (2001, p. 18)

Los contenidos procedimentales, son el primer paso, aseguran que los niños y las niñas, aprendan a hacer en su participación de las experiencias plásticas, con ello, posteriormente acceden a la adquisición de conceptos. Fosati y Segurado (2001, p. 108), proponen los siguientes contenidos: La percepción, el análisis y la comprensión del entorno, contenidos que Spravkin (2005, p. 18) refiere al aspecto perceptivo de la expresión plástica. Los relacionados con la elaboración de trabajos (Estrategias para la creación), las técnicas de expresión (Bidimensionales, tridimensionales y audiovisuales) y las destrezas (Fosati y Segurado, 2001, p. 108), que se pueden organizar en el aspecto técnico o procedimental de la expresión plástica de acuerdo con Spravkin (2005, p. 18)

La promoción de los contenidos procedimentales en el aula, se encuentran estrechamente vinculados con la tarea del educador como un profesional con una formación amplia en el desarrollo infantil en general, así como en el dominio de las técnicas, materiales y estrategias propias de la expresión plástica infantil.

El segundo grupo, responde a los contenidos actitudinales, estrechamente ligados con la motivación que proporciona el educador, por medio de su propia actitud creativa. Estos contenidos refieren al disfrute y confianza que los niños y las niñas adquieren al crear en el uso de estrategias como la experimentación, la organización y la realización de tareas, así como la sensibilidad, flexibilidad, tolerancia, colaboración, crítica y autocrítica, expresión de vivencias y sentimientos y los contenidos referidos al disfrute de las creaciones propias, el respeto de las producciones de otros, interés por la creación de imágenes, el cuidado de los materiales y los instrumentos, así como la seguridad para crear imágenes (Fosati y Segurado, 2001, p. 109), corresponden al aspecto expresivo y comunicacional así como al aspecto actitudinal propuestos por Spravkin (2005, p. 18)

El tercer grupo, corresponde a los contenidos conceptuales, pertenecientes al aspecto cognitivo de la expresión plástica (Spravkin, 2005, p. 18). En este grupo, los contenidos se encuentran relacionados con el “...*aprendizaje de hechos, conceptos y principios fundamentales...*” (Fosati y Segurado, 2001, p. 110) de la expresión plástica

infantil. Refieren al uso del lenguaje plástico como medio de creación, el conocimiento de materiales, soportes y herramientas así como la observación de la naturaleza y las obras de arte. Este grupo, por lo tanto, requiere de un educador que conoce los elementos materiales, instrumentales y técnicos de la expresión plástica, su dominio y su uso como lenguaje.

II.4.7 Los materiales, herramientas y otros recursos para el área de expresión plástica

Berrocal, Caja y González, explican sobre el uso de los recursos didácticos, que son los educadores quienes pueden “...*aplicar un poco de creatividad pedagógica para descubrir y desarrollar todo su potencial.*” (2001, p.70), los materiales y herramientas disponibles, pueden variar entre los que van dirigidos a los educadores y lo que son dedicados a los niños y las niñas, sin embargo, su uso puede variar en las situaciones propuestas, por lo que pueden adecuarse a las necesidades del grupo y a las actividades planteadas.

Spravkin (2005, p. 24), sobre los materiales, que “*Son el soporte material de la creación plástica; aquello con lo que construimos la imagen.*”, en este sentido, las y los educadores toman decisiones sobre su uso en el aula, así como de las herramientas que la misma autora refiere como “...*el medio que permite la transformación de los materiales y el desarrollo de las técnicas.*” (Spravkin, 2005, p. 24). De tal manera, las y los educadores se enfrentan a la necesidad de ampliar la diversidad de materiales y herramientas y su dominio en las propuestas de actividades, con la finalidad de fortalecer la expresión plástica de las niñas y los niños.

Las herramientas y los materiales, favorecen no sólo el hacer, sino también la apreciación, para dotar a los niños y las niñas de diversas posibilidades para la creación, así mismo, se puede hacer uso de “...*recursos como la documentación, la observación del entorno o de reproducciones, la visita a Museos o talleres de artistas...*” (Spravkin, 2005, p. 20), ya que son otra fuente para que las niñas y niños puedan ampliar sus conocimientos, actitudes y habilidades sobre la expresión plástica, la intencionalidad entonces es enriquecer la capacidad expresiva y evitar el estereotipo.

Materiales como los impresos (Libros, revistas, carteles, periódicos, postales, folletos de museos o galerías, etc.), audiovisuales (Proyectores, cámaras de video, películas, pantallas, etc.), informáticos (Programas gráficos, escáneres, impresoras, etc.) e internet (Páginas web, redes sociales, blogs, prensa digital, recorridos interactivos en museos o galerías, libros electrónicos, entre otros) (Berrocal, González y Caja, 2001, pp. 70-75) al alcance de las condiciones contextuales, pueden servir de apoyo, tanto para la expresión plástica infantil, como para la consulta de los educadores.

Los materiales plásticos, los soportes y las herramientas, son innumerables, dependen de la creatividad de las propuestas tanto del educador como el educando, los soportes, pueden variar entre diversos tipos de superficies (Diversos tipos de tela, papel, madera, plásticos, metales, etc.), materiales con propiedades de flexibilidad, fluidez, maleabilidad y elasticidad (Diversos tipos de pintura, masas, plásticos, hilos, telas, papeles, etc.), así como variadas herramientas para transformar los materiales (Estiques, pinceles, rodillos, cortadores, sellos, etc.), su uso y adecuación a las aulas, depende de las actividades propuestas, los medios disponibles, los objetivos y las técnicas.

El educador por lo tanto, requiere conocer el contexto de la comunidad y de las familias así como del entorno escolar y áulico, para identificar los materiales, soportes y herramientas con los que puede contar para la expresión plástica infantil, en función de los objetivos que se pretenden alcanzar para el nivel de preescolar.

CAPÍTULO III

LA EXPERIENCIA DE EDUCADORAS DE PREESCOLAR EN EL PROCESO EDUCATIVO DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA EN LA ZONA 135 SAN MIGUEL ZACAOLA

En el presente capítulo se expone las características del contexto donde se realizó el levantamiento de la información. En el primer apartado se aborda la información obtenida de la revisión de los documentos oficiales que regulan la enseñanza de la expresión plástica en el nivel preescolar, así mismo se describen las características del contexto al que pertenece la escuela donde se llevó a cabo el levantamiento de información, así

como una descripción de las educadoras participantes. Posteriormente se aborda la metodología que se llevó a cabo para realizar este trabajo de investigación.

En el apartado Hallazgos se presenta la información obtenida en este trabajo de investigación, es decir, del análisis sobre el aporte teórico en relación con el trabajo de campo

III.1 Contexto

En este apartado se aborda en un primer momento, una aproximación al contexto oficial que rige la enseñanza de la expresión plástica en el nivel de educación preescolar dentro del Sistema Educativo Mexicano. Posteriormente se describen las características del contexto escolar donde se desarrolló el levantamiento de información, así como una descripción sobre las educadoras que participaron como informantes para este trabajo de investigación.

III.1.1 Expresión plástica en la educación preescolar en México

Hablar de educación preescolar en México es un asunto complejo ante la diversidad existente en el país en sus diferentes estructuras sociales e institucionales, sin embargo se abordarán las generalidades de este nivel educativo en la nación mexicana.

El servicio de educación preescolar en México, es el primer nivel de escolaridad en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), se brinda a niños y niñas de 3 a 6 años en tres grados, bajo las modalidades general e indígena, con los siguientes tipos: urbano, rural no unitario, rural unitario, indígena no unitario, indígena unitario, comunitario y privado. Antecede a la educación primaria y secundaria, formando parte de la Educación Básica (INEE, 2015).

A partir del año 2002, la educación preescolar, adquirió la obligatoriedad para niños de 3 a 5 años. Sin embargo, fue hasta el año 2004 que a través de la reforma curricular plasmada en el documento “Programa de Educación Preescolar 2004” expedido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) se dio mayor formalidad a la aplicación de tal medida, iniciando la obligatoriedad para tercer grado en el ciclo escolar 2004-2005 y para segundo año en el año 2005-2006. A la fecha la obligatoriedad para

primer grado no se ha concretado, sin embargo se encuentra en proceso de acuerdo con los datos que ofrece el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en el año 2010 en su documento “La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje”.

Los propósitos de la educación preescolar en México son principalmente, el desarrollo armónico de las habilidades, conocimientos, actitudes y valores de los niños y niñas de 3 a 6 años así como establecer la articulación de este nivel con la educación primaria y secundaria.

En el año 2017, la educación preescolar atravesó por un momento de cambios en su estructura curricular, con la implementación del Nuevo Modelo Educativo. Este mantiene un carácter flexible, y una estructura en aprendizajes esperados, agrupados en 3 componentes: Campos de formación académica (Lenguaje y comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social), Áreas de desarrollo personal y social (Artes, Educación Socioemocional y Educación Física) y el tercero es llamado Autonomía Curricular. Todos ellos a su vez se subdividen en organizadores curriculares de primer y segundo nivel, con la finalidad de orientar la intervención educativa de las y los educadores así como el manejo sistemático de los aprendizajes esperados.

En relación con el enfoque didáctico del Desarrollo artístico y la creatividad del área de desarrollo personal y social: Artes, la Propuesta Curricular menciona que *“Se centra en el diseño de experiencias que permitan a los estudiantes la exploración y la experimentación artística, a la vez que promueve un espacio de respeto y confianza para la libre expresión de ideas, sentimientos y emociones en relación con los gustos personales y la apreciación del arte.”* (SEP, 2016, p. 159). De esta manera se observa que se pretende el desarrollo de capacidades sociales y lingüísticas, la manipulación y la experimentación.

Posteriormente menciona que esta área, *“...favorece la resignificación y reinterpretación permanentes de la experiencia fenomenológica que resulta del contacto con las artes.”* (SEP, 2016, p. 159). En este sentido, define que la actividad artística

fomenta también los momentos de experiencia estética, manipulación y experimentación, en la relación que existe entre los niños y las niñas con las oportunidades de acercamiento a las diferentes manifestaciones del arte. Y complementa diciendo que *“Considera la creatividad como un proceso que se desarrolla a través del trabajo expresivo y de la apreciación de las artes, y que se compone de habilidades del pensamiento como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la imaginación.”* (SEP, 2016, p. 159). De esta manera se hace evidente que la educación plástica en el nivel preescolar pretende también el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y motrices de los niños y niñas a partir del acto creador.

Por otra parte en los planteamientos que se sugieren en los ejes de Expresión y Contextualización del Tema: Artes plásticas y visuales de esta propuesta, se pretende que los niños identifiquen y experimenten con el color, comuniquen sentimientos e ideas, manipulen materiales y exploren la sensorialidad táctil, elijan y utilicen materiales para la creación y expliquen sus propias creaciones (SEP, 2016, p. 162, 164). Tales pretensiones, manifiestan el desarrollo de capacidades físicas, cognitivas lingüísticas y sociales, de manera que la formación integral se ve favorecida, y a su vez, demanda para las y los educadores el dominio de los contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales de la expresión plástica.

En el año 2017, comenzó a implementarse el documento: Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. (SEP, 2017), con la finalidad de concretar la implementación del Nuevo Modelo Educativo como planteamiento pedagógico. Este documento contiene el fundamento curricular que se aborda en las escuelas de educación básica, y de forma específica se presenta el programa de estudios para preescolar. Por lo tanto, en este documento, también se encuentran los lineamientos, bajo los cuales se espera que se implementen las situaciones de aprendizaje de la expresión plástica en las aulas de este nivel. A continuación se describe el contexto del currículum oficial en el que se desenvuelve la educación plástica.

Cómo primer punto, abordaremos algunos de los aspectos que se integran en el currículo oficial acerca de la secuencia de actividades. En el programa de preescolar, respecto al proceso de planificación que realizan las y los educadores, se expresa que *“Las propuestas que seleccione o diseñe deben ser conjuntos de actividades articuladas entre sí y que impliquen relaciones claras entre los niños, los contenidos y usted, con la finalidad de construir aprendizajes y que llamaremos situaciones didácticas.”* (SEP, 2017, p. 169), con base en esta idea se determina que las situaciones de aprendizaje deberán tener un seguimiento secuenciado así como una relación coherente entre sus componentes, partiendo de las decisiones que las y los docentes tomen, teniendo como meta principal el alcance de los aprendizajes.

Así mismo, especifica que *“Planear o diseñar una situación didáctica no debe significar una organización rígida, cerrada...”* (SEP, 2017, p. 169), de acuerdo con esta idea, se aborda la necesidad de contar con un diseño flexible que para las y los educadores implica la toma de decisiones basadas en un proceso de observación y reflexión sobre los acontecimientos en su aula. Como se expresa más adelante en el mismo texto, sobre las condiciones que determinan la toma de decisiones para realizar modificaciones al implementar una situación didáctica, *“...es imprescindible poner atención en lo que sucede mientras se desarrolla y en cómo avanzan los niños...”* (SEP, 2017, p. 169), de tal manera que los cambios a los que tengan que recurrir las y los educadores, tengan un fundamento basado en la observación de la actividad en curso así como de los procesos de las niñas y los niños, con el fin de precisar y fortalecer las situaciones didácticas hacia el alcance de los aprendizajes.

Si la finalidad de las situaciones didácticas es el logro de los aprendizajes, es necesario tomarlos como el referente fundamental de la planificación. Respecto a ello, se expone que *“Todos los Aprendizajes esperados planteados en este programa pueden ser motivo para organizar y desarrollar situaciones didácticas en múltiples ocasiones a lo largo de los tres grados de educación preescolar.”* (SEP, 2017, p. 169).

Por otra parte, este documento recomienda a las y los educadores conocer las características de su grupo, con la finalidad de implementar situaciones didácticas

adecuadas al mencionar que, *“...es muy importante que lleve a cabo actividades para explorar qué saben y pueden hacer, identificar en qué se requiere avanzar y los aspectos en los que se requiere trabajo sistemático.”* (SEP, 2017, p. 169-170). Con base en este planteamiento se puede determinar que previo al diseño de las secuencias didácticas, es necesario realizar una valoración sobre los conocimientos y habilidades que posee el grupo, así como las necesidades que tienen de aprendizaje y características específicas que requieren una atención diferenciada, es decir, como proceso anticipado a la propuesta de las secuencias didácticas, se prevé la elaboración de un diagnóstico inicial, ya que *“...permite saber qué manifiesta cada niño en relación con los Aprendizajes esperados, sus características y rasgos personales, condiciones de salud física y algunos aspectos de su ambiente familiar...”* (SEP, 2017, pp. 169-170).

Hasta el momento podemos observar de manera general, que de acuerdo con el programa de estudios de Educación preescolar, las situaciones didácticas poseen como características, la secuencia de actividades didácticas articuladas, flexibilidad en su implementación, la persecución del logro de los Aprendizajes esperados y su sustento en el diagnóstico inicial.

Así mismo, se recomienda a las y los educadores que *“Una vez desarrolladas las situaciones didácticas previstas, valore los avances de los niños en relación con los Aprendizajes esperados que se propuso favorecer en ese lapso.”* SEP, 2017, p. 170). Esta idea lleva a considerar que una vez aplicadas las situaciones didácticas, es necesario proceder con la evaluación, misma que servirá como fundamento en la toma de decisiones para continuar con el diseño de nuevas propuestas. En relación con esta idea, dicho programa establece lo siguiente *“Estos resultados serán ahora la base para definir los aprendizajes en los cuales se centrará el trabajo docente para el siguiente periodo.”* (SEP, 2017, p. 170), de tal manera para las y los docentes, el proceso de evaluación implica un nuevo punto de partida en el diseño de las situaciones didácticas.

Por otra parte, de manera más específica orientada hacia la expresión plástica, el enfoque pedagógico del Área de Desarrollo Personal y Social: Artes, nos dice que:

En el nivel preescolar, esta área está orientada a que los niños tengan experiencias de expresión y aprecien obras artísticas que estimulen su curiosidad, sensibilidad, iniciativa, espontaneidad, imaginación, gusto estético y creatividad, para que expresen lo que piensan y sienten por medio de ... las artes visuales... y a que se acerquen a obras artísticas de autores, lugares y épocas diversos. (SEP, 2017, p. 282)

Por lo tanto, las y los docentes habrán de diseñar situaciones didácticas que incluyan tales experiencias, lo que implica poner atención en los procesos de aprendizaje, más que en los productos finales, pues, como se expresa en tal documento *“Si bien esta área implica producciones con recursos y medios de las diversas manifestaciones artísticas, lo más importante son los procesos que viven los niños para explorarlos y concretarlas.”* (SEP, 2017, p. 282).

Por medio de estas experiencias, *“...se deben favorecer situaciones que impliquen la comunicación de sentimientos y pensamientos ‘traducidos’ a través de la... imagen...”* (SEP, 2017, p. 282). Ello implica que las y los docentes habrán de prever que sus situaciones de aprendizaje promuevan en las niñas y niños la posibilidad de hacer uso de la expresión plástica como lenguaje que amplíe las formas de hacer visible lo que sienten y piensan.

Dentro de las experiencias que se describen en el programa de Educación preescolar en el área de Artes, (SEP, 2017, pp. 291-301) relacionadas con la expresión plástica se describen los siguientes tipos: la exploración y experimentación con materiales y herramientas de las artes, donde se propone que las y los educadores propicien la comunicación de ideas y sensaciones que se tienen a través de la exploración con los sentidos. El uso de obras maestras del arte, de manera que las y los educadores acerquen a las y los niños a la apreciación de obras de diferentes autores, tiempos lugares y técnicas, ofrecer la oportunidad de conocer algún artista o artesano, presenciar su proceso de creación artística y fomentar el diálogo sobre las obras de arte que observan partiendo de preguntas detonadoras. También se promueve la creación de objetos o representación de situaciones con recursos de las artes, donde la tarea de las y los educadores es, motivar el proceso creador de las niñas y los niños fortaleciendo su creatividad a partir de las experiencias con el entorno, el dominio de los recursos materiales y técnicas, así como revisar y mejorar sus creaciones.

De tal manera, desde este enfoque, se pueden mencionar cinco acciones que se proponen para las secuencias didácticas de expresión plástica: Exploración, experimentación, apreciación, creación y evaluación.

Por otra parte, dentro de lo que corresponde al papel de las y los educadores, en las Áreas de desarrollo personal y social, mismas a las que pertenece la de Artes, se expresa que les corresponde a las y los docentes emplear la función de “...acompañante en el proceso de descubrimiento, exploración y desarrollo de las posibilidades de sus estudiantes, promueve situaciones de aprendizaje que afrontan de diversas maneras, sin limitarse a esquemas o metodologías rígidas.” (SEP, 2017, p. 277). Dicho planteamiento, exige de las y los educadores, construir situaciones didácticas que fortalezcan la autonomía de las niñas y los niños en su aprendizaje, sin la interferencia de modelos preestablecidos.

Así mismo, en el enfoque pedagógico de este programa para el área de Artes, se establecen cuatro rasgos con los que han de cumplir su rol docente, tres de ellos son atribuibles a las cualidades que influyen en el desarrollo de la expresión artística de las y los niños.

El primero de ellos indica que la o el educador habrá de “*Estimular a los niños para que imaginen, razonen, sientan y se expresen, propiciando la producción de creaciones al dibujar, pintar o modelar.*” (SEP, 2017 p. 284). De tal manera, esta idea evoca como característica de las y los educadores, la capacidad de promover en las niñas y los niños habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales, a su vez demanda para las y los docentes el dominio de las técnicas de expresión plástica.

El segundo expresa que las y los docentes deben “*Abrir espacios de intercambio necesarios para que conversen acerca de sus producciones, comuniquen a los demás qué quisieron transmitir o expresar y escuchen a sus compañeros cuando expliquen lo que ellos ven o interpretan en esa producción.*” (SEP, 2017 p. 284). Ello implica para las y los educadores, la tarea de crear de ambientes de aprendizaje que fortalezcan el diálogo y respeto de las ideas de otros.

En el tercero, se estipula que las y los docentes deben *“Proporcionar ayuda y apoyo a los niños en sus creaciones: escuchar sus planes de producción, realimentar y mostrar interés por lo que llevan a cabo.”* (SEP, 2017 p. 284). Por lo tanto, implica para las y los educadores, brindar motivación a las niñas y los niños, así como valorar objetivamente sus producciones, con la finalidad de ampliar sus posibilidades de expresión.

Finalmente, en el apartado Modelar actitudes, de esta Área de desarrollo personal y social: Artes, se recomienda que la o el educador *“Muestre a los alumnos su interés en las artes,...use...herramientas y otros recursos de las artes visuales... Involúcrese con los niños durante las actividades.”* (SEP, 2017, p. 301). Dicha recomendación, implica para las y los educadores, demostrar a las niñas y los niños su involucramiento en la actividad creadora, ejerciendo así un papel dinámico ante las situaciones de expresión artística.

Así mismo, expresa que el educador o la educadora *“Muestre interés en las creaciones de los niños y comente con ellos acerca de lo que hacen y cómo hacen, cuando pintan..., modelan, construyen...; aliente su perseverancia.”* (SEP, 2017, p. 301). Este planteamiento, exige para las y los educadores, ser agentes de motivación y retroalimentación de la actividad creadora de las y los niños.

Finalmente invita a que *“Hablen acerca de lo que quieren representar, así como de los materiales, colores y texturas que utilizan. Apóyelos para que en cada creación pongan su máximo empeño, alíentelos a mejorar progresivamente sus producciones, para que desarrollen sus capacidades, y no buscando el dominio específico.* (SEP, 2017, p. 301). Así mismo, esta idea, promueve que la o el educador sea un acompañante que motive la creatividad de las niñas y niños, así como guiar el proceso mismo de creación.

A continuación, se da continuidad, retomando los planteamientos del currículo, poniendo atención en las cualidades de las niñas y los niños, de tal manera, es necesario destacar que la base de esta propuesta curricular es la de *“Considerar que los niños son sujetos activos, pensantes, con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno y que los procesos de desarrollo y aprendizaje se interrelacionan e influyen mutuamente...”* (SEP, 2017, p. 156). Esta idea, contenida en el apartado: La importancia

de la educación preescolar, coloca a las niñas y los niños cómo los principales actores de su propio desarrollo en interacción con su medio.

Por otra parte en lo que refiere al papel de las niñas y los niños de preescolar en el desarrollo de su expresión plástica, de acuerdo con el Plan y programas de estudio de educación básica (SEP, 2017) se espera que:

Realicen creaciones personales, exploren y manipulen una variedad de materiales (arcilla, arena, masas, pinturas) y herramientas (martillo ligero, pinceles de diverso tipo, estiques); experimenten sensaciones; descubran los efectos que se logran mezclando colores, produciendo formas, probando y combinando texturas. Entre los Aprendizajes esperados se propone que los niños reproduzcan obras con modelado y pintura; cabe aclarar que se trata de que experimenten con colores, texturas, formas y con ello construyan las obras, de que logren progresivamente mayor dominio en el manejo de materiales, en aplicar lo que saben hacer con la intención de construir algo, y de que persistan en sus intentos en el camino a lograrlo (en el proceso de producción); no se trata de que hagan reproducciones idénticas. (SEP, 2017, p. 283).

Por lo que implica para las niñas y niños ejercer su creatividad, poniendo a prueba sus ideas sobre los materiales y herramientas de la plástica. Por otra parte, implica conocer a través de los sentidos las posibilidades que tienen el color, la forma y diversas texturas. Es decir, son las niñas y los niños, quienes se habrán de involucrar en la actividad de expresarse por medio de la plástica de manera vivencial, lúdica y emocional.

Por otra parte para las niñas y los niños, representa un acercamiento hacia la apreciación de obras artísticas de la plástica con la finalidad de ampliar sus posibilidades expresivas, tanto de carácter procedimental cómo actitudinal y conceptual del área. De igual manera se espera que avancen por los procesos de la expresión plástica partiendo de la exploración y experimentación hacia la construcción intencionada de imágenes.

De acuerdo con el Plan y programas de estudio de educación básica (SEP, 2017) el papel de las niñas y los niños en el desarrollo de su expresión plástica consiste en explorar, experimentar, sentir, construir, crear, manipular e interpretar, las posibilidades de la imagen cómo lenguaje artístico, a partir de su propio interés e involucramiento en la actividad creadora de la expresión plástica.

Por otra parte en lo que se refiere a la organización social de la clase, el apartado Organización del trabajo, del documento Plan y programas de estudio de educación

básica (SEP, 2017), determina de manera general entre las Estrategias para favorecer aprendizajes (SEP, 2017, p. 162), tres tipos de organización del grupo.

La primera que menciona es la organización de tipo individual, en donde refiere que este tipo de proceder *“...permite una exploración personal de la situación y es recomendable cuando los alumnos deben utilizar, por sí mismos, los conocimientos, habilidades y destrezas que van adquiriendo.”* (SEP, 2017, p. 162). De tal manera, con esta idea, se entiende que las propuestas que emplean este tipo de organización, permiten a las niñas y los niños actuar con autonomía en la adquisición de sus aprendizajes. Ello implica para las y los educadores intervenir motivando el hacer de las niñas y los niños, sin la imposición de estereotipos o modelos a seguir, más bien estimulando las habilidades, conocimientos y actitudes favorables para el aprendizaje.

Por otra parte también se menciona que proporcionar oportunidades para el trabajo en *“...parejas o equipos ofrece a los alumnos la posibilidad de socializar su conocimiento con sus pares, van aprendiendo a analizar situaciones, formular preguntas o hipótesis, emitir juicios, proponer soluciones, que son insumos importantes en el propio proceso de aprender...”* (SEP, 2017, p. 162). Desde este punto de vista, el trabajo en parejas o equipos implica para las y los docentes, promover dentro de cada agrupación las condiciones más favorables para promover ambientes de aprendizaje armónicos para todos los integrantes. Es decir, propiciar que este tipo de organización facilite las *“...oportunidades para desarrollar habilidades sociales que favorecen el trabajo colaborativo, como intervenir por turnos y escuchar cuando otros hablan, compartir el material, entre otras cosas.”* (SEP, 2017, p. 162).

Así mismo, expresa que para las y los docentes este tipo de organización *“...es más accesible para observar las reacciones de los niños, oír sus razonamientos y, si es el caso, intervenir en los equipos que lo requieran mientras los otros continúan trabajando...”* (SEP, 2017, p. 163). Este proceso por lo tanto, permite para las y los educadores facilitar el proceso de acompañamiento y evaluación durante el transcurso de las situaciones didácticas.

Por consiguiente, *“...permite identificar ideas, acciones y propuestas de los niños para retomarlas posteriormente en colectivo, cuando se ponen a consideración de todo el grupo...”* (SEP, 2017, p. 163). A partir de esta idea se pueden identificar dos acciones vinculadas con la organización del grupo, la primera está relacionada con las posibilidades que brinda la organización en parejas o equipos, ya que al facilitar el proceso de acompañamiento y evaluación las y los docentes pueden obtener información sobre el proceso de aprendizaje de las y los niños que favorece el proceso de retroalimentación. La segunda acción corresponde a la organización del trabajo a nivel grupal, que permite el diálogo en lo colectivo como herramienta para promover ejercicios de exposición de lo aprendido así como de aquellas observaciones que fortalezcan el aprendizaje y la puesta en común del ejercicio de evaluación.

De la misma manera, en el apartado “Puesta en común de resultados y hallazgos”, del documento aquí citado, propone a las y los educadores lo siguiente: *“...cuando los niños están trabajando individualmente, en parejas o equipos, coordine una actividad grupal para que ellos desarrollen su capacidad de expresar, comentar y reflexionar sobre las maneras de analizar o resolver la situación que aparecieron en el grupo.”* (SEP, 2017, p. 165). Esta idea reafirma la noción de la organización grupal como un espacio para dialogar sobre los procedimientos empleados para solucionar un problema o ejecutar una consigna. Por otra parte, coloca a las y los educadores como mediadores de este proceso de diálogo.

Finalmente, en la sección titulada Identificar las condiciones que influyen en el aprendizaje, del documento Plan y programas de estudio de educación básica (SEP, 2017), se propone a las y los docentes preguntarse *“¿Cómo funcionó la organización de equipos, de grupo y las actividades individuales?”* (SEP, 2017, p. 175). Este cuestionamiento representa para las y los educadores, reflexionar sobre los resultados de la organización social del aula, transformándola en objeto de evaluación.

De tal manera, en lo que respecta a la organización social de las actividades de expresión plástica, no hay una categorización específica para el área, sin embargo con base en los planteamientos propuestos para las situaciones didácticas en general, se

pueden mencionar tres tipos: individual, en parejas o por equipos y grupal. El primero de ellos, plantea para las y los educadores el diseño de situaciones didácticas que promuevan la autonomía de las niñas y los niños; el segundo tipo, implica la promoción de ambientes de aprendizaje que fortalezcan la socialización del aprendizaje; el tercero por su parte, exige para las y los educadores, construir un espacio de diálogo y reflexión para la puesta en común del aprendizaje.

Dando continuidad a este análisis, se procede a revisar la propuesta que hace el planteamiento curricular del Plan y programas de estudio de educación básica (SEP, 2017), acerca de la organización de los espacios y tiempos para el Área de desarrollo personal y social: Artes.

Como primer punto abordaremos la organización del espacio. Sobre este aspecto, el Plan y programas de estudio de educación básica (SEP, 2017), plantea que *“El inmueble escolar es parte fundamental de las condiciones necesarias para el aprendizaje.”* (SEP, 2017, p. 49). Partiendo de esta idea, se puede asumir que la calidad de los espacios físicos y la infraestructura escolar contribuyen determinadamente en el desarrollo de las niñas y los niños.

Dentro de los medios para alcanzar los fines educativos, se determina que la escuela, *“...debe contar con mobiliario suficiente y adecuado para los alumnos, incluyendo a sus estudiantes con discapacidad, para realizar actividades de aprendizaje activo y colaborativo de alumnos y docentes...”* (SEP, 2017, p. 50). De acuerdo con este planteamiento, el espacio escolar, se fortalece con un equipamiento basado en las necesidades y características de los sujetos que alberga, así mismo es necesario que estos tengan la posibilidad de ampliar los aprendizajes y su socialización.

De acuerdo con el planteamiento curricular, la escuela debe *“... disponer de espacios convenientes para promover las actividades... artísticas...”* (SEP, 2017, p. 50). Con base en esta idea, se observa el énfasis que hay sobre la necesidad de que la escuela pueda poseer espacios específicos para la actividad creadora. De acuerdo con el Plan y programas de estudio de la educación básica (SEP, 2017), el equipamiento

adecuado para promover un ambiente de aprendizaje activo y colaborativo requiere de lo siguiente:

Contar con *“Mesas fácilmente movibles y que puedan ser ensambladas de varias formas.”* (SEP, 2017, p. 50). Lo anterior, posibilita que las y los educadores diversifiquen las formas de organización del grupo y promuevan situaciones didácticas variadas.

Así mismo, se habrá de usar *“Sillas cómodas y fáciles de apilar.”* (SEP, 2017, p. 50). Posibilitando que las niñas y los niños aprendan de manera confortable y sin molestias que puedan distraer su atención del aprendizaje, por otra parte, permite que sean fácilmente manejables por ellos y así se facilita la diversidad de organización del grupo, así como de los espacios.

Así mismo, se debe tener en cuenta la presencia de un *“Mobiliario que haga del aula un ambiente cómodo, limpio y agradable con estantes, cajoneras y espacio de exhibición en las paredes para mostrar el trabajo de los alumnos.”* (SEP, 2017, p. 50). De tal manera, se espera que el mobiliario permita a las niñas y niños desenvolverse en un espacio confortable, que les proporcione disponibilidad de los recursos a su alcance, en un espacio ordenado y seguro, donde a su vez tengan la posibilidad de comunicar y apreciar su aprendizaje.

En el Plan y programas de estudio de educación básica (SEP, 2017), se propone la sala de usos múltiples. *“Es deseable que toda escuela cuente con espacio de amplias dimensiones, como un aula o incluso con un área mayor... para la realización de... proyectos... de Áreas de Desarrollo, como Artes.”* (SEP, 2017, p.51). De acuerdo con esta idea, la sala de usos múltiples, sería un espacio enriquecedor en la implementación de situaciones didácticas relacionadas con el hacer artístico, amplia, un aula exclusiva para el uso de actividades específicas, entre ellas las relacionadas con el hacer del área artística.

Dentro de las características propuestas para la sala de usos múltiples, deberá considerarse que *“El espacio ha de contar con buena iluminación, contactos eléctricos y tener agua para lavar material didáctico como pinceles...”* (SEP, 2017, p.51). De manera

que, en la sala de usos múltiples las niñas y los niños tengan la visibilidad adecuada que facilite su hacer. Así mismo, es necesario contar con energía eléctrica para poder implementar dispositivos, recursos o herramientas que se requieran, ampliando las posibilidades para el aprendizaje. Igualmente, es necesario contar con agua, ya que facilita a las niñas y los niños la limpieza del material que ocupan en sus producciones.

El equipamiento que el Plan y programas de estudio de educación básica (SEP, 2017), propone para la sala de usos múltiples consiste en lo siguiente:

De acuerdo con el planteamiento curricular, se propone que la sala de usos múltiples cuente con *“Mesas largas movibles para trabajar en equipo.”* (SEP, 2017, p. 52). De acuerdo con esta idea, interesa que dentro de la sala de usos múltiples se promueva el trabajo colaborativo, por lo que habrá de facilitarse con la implementación del mobiliario que permita la agrupación en equipos.

Así mismo, al contar con *“Sillas suficientes para alojar un grupo escolar completo.”* (SEP, 2017, p. 52), se garantiza que puedan trabajar en la sala de usos múltiples la totalidad de niñas y niños que integran el grupo con la finalidad de que nadie quede excluido en el uso del mobiliario básico.

También es necesario que la sala cuente con un *“Fregadero, de preferencia de doble tarja.”* (SEP, 2017, p. 52), este aditamento se complementa con la toma de agua, ambos necesarios para la limpieza de los materiales así como para el manejo de algunos materiales.

Finalmente, dentro del equipamiento de la sala de usos múltiples, se requiere contar con *“Anaqueles abiertos y cerrados.”* (SEP, 2017, p. 52). Este tipo de mobiliario, permite que el espacio sea seguro y ordenado, de manera que favorece un ambiente de aprendizaje agradable y limpio.

Además de los espacios y de la infraestructura escolar mencionados, se pueden utilizar otros sitios tales como las *“...visitas a los alrededores de la escuela...”* (SEP, 2017, p. 299). Esta idea posibilita para las y los educadores, ampliar los horizontes de acción

hacia espacios fuera del aula. De tal manera, el entorno escolar, amplía las posibilidades de creación.

También se pueden promover visitas a “...museos, recintos y plazas públicas...” (SEP, 2017, p. 293). Ello implica para las y los educadores, programar una situación didáctica acorde a los objetivos propios del área, como oportunidad para motivar la expresión plástica de las niñas y los niños.

De tal manera, los espacios para el desarrollo de la expresión plástica como actividad del Área desarrollo personal y social: Artes, son, de acuerdo con el Plan y programas de educación básica (SEP, 2017), la escuela con el equipamiento adecuado de mobiliario y servicios de agua así como energía eléctrica, la sala de usos múltiples acondicionada para las actividades, con iluminación óptima, así como contactos de energía eléctrica y corriente de agua. El entorno escolar así como los museos, recintos y plazas públicas.

En relación con la organización del tiempo, el Plan y programas de estudio de educación básica (SEP, 2017), plantea la distribución del horario escolar en horas lectivas. Con base en tal distribución “...en el nivel preescolar, la jornada debe ser de al menos tres horas diarias y de 600 horas lectivas anuales...” (SEP, 2017, p. 138), considerando que el calendario escolar costa de 200 días hábiles, cada periodo lectivo se conforma de 60 minutos.

Por otra parte en tal documento se estipula que, “Las asignaturas y áreas que integran los componentes curriculares Formación académica y Desarrollo personal y social tienen una carga horaria anual fija...” (SEP, 2017, p. 139). En este sentido, se estima que los periodos lectivos asignados para estos componentes no pueden alterarse o modificarse.

Sin embargo, también se especifica que “En el caso de la educación preescolar, la jornada escolar no se divide en periodos lectivos precisos.” (SEP, 2017, p 139). Por lo tanto, la organización del tiempo en educación preescolar se flexibiliza. “La educadora organiza el tiempo de trabajo a partir de las características y necesidades de los alumnos

con el fin de asegurar el logro de los Aprendizajes esperados en este nivel educativo.” (SEP, 2017, p. 139). Lo anterior, implica para las y los educadores, ajustar el tiempo de sus situaciones didácticas con base en el conocimiento que tienen de las niñas y los niños de su grupo.

En cambio, de acuerdo con la Distribución anual de periodos lectivos para 1º y 2º grados de educación preescolar (SEP, 2017, p. 140), se establecen para el Área de desarrollo personal y social: Artes 90 periodos anuales, es decir lo que equivale al 15% del total de horas lectivas anuales. Considerando, que esta área se divide en dos organizadores curriculares: Expresión artística y Apreciación artística, corresponden a cada uno 45 periodos anuales. Continuando con esta distribución y estimando que en el organizador curricular Expresión artística, se encuentran establecidos 10 aprendizajes esperados, se atribuyen a cada uno 4.5 periodos anuales. Cuatro de estos aprendizajes corresponden específicamente a la expresión plástica, de tal manera, anualmente se establece un total de 18 periodos anuales en promedio. Si cada periodo lectivo equivale a 60 minutos, es decir, una hora, de acuerdo con la distribución anual de periodos lectivos para 1º y 2º grados de educación preescolar, la expresión plástica cuenta con 18 horas anuales para su abordaje.

Por otra parte, para el 3º grado de educación preescolar, se estiman 60 periodos anuales para el Área de desarrollo personal y social: artes, es decir, el 10% del total horas lectivas anuales. Siguiendo el mismo procedimiento de distribución, se atribuyen a cada componente curricular 30 periodos lectivos, de los cuales 3 corresponden a cada uno de los aprendizajes esperados del componente Expresión artística, lo que implica un total de 12 periodos u horas lectivas para los aprendizajes esperados de expresión plástica.

Pese a esta distribución, en relación con la actividad de dibujar, se expresa que *“...no hay razones para que dibujen en unos cuantos minutos, que es mejor tomar más tiempo o hacerlo en varias sesiones...”* (SEP, 2017, p. 298). Esta idea es congruente con la flexibilidad que se otorga a las y los educadores para organizar el tiempo de las situaciones didácticas. A su vez, este planteamiento difiere con la distribución anual de periodos lectivos para el Área de desarrollo personal y social: Artes, hecho que demuestra

la incongruencia en los lineamientos establecidos para la organización del tiempo, lo que representa para las y los educadores un obstáculo en la toma de decisiones en referencia con el tiempo para las actividades de expresión plástica.

A continuación, se abordan los contenidos que este Plan y programas de estudio de educación básica (SEP, 2017) propone para el desarrollo de la expresión plástica.

En el planteamiento curricular “...los contenidos de los programas de estudio se expresan como ‘Aprendizajes esperados’...” (SEP, 2017, p. 115), mismos que “...constituyen el referente fundamental para la planeación y la evaluación en el aula...” (SEP, 2017, p. 114) es decir, son el soporte de las situaciones didácticas que las y los educadores programan y a su vez, permiten valorar las manifestaciones de las y los niños, puesto que “...son las metas de aprendizaje de los alumnos...” (SEP, 2017, p. 114), en este sentido, indican los logros que habrán de alcanzar.

Por otra parte, cada uno “...se formula en términos del dominio de un conocimiento, una habilidad, una actitud o un valor.” (SEP, 2017, p.115). Bajo esta idea, puede comprenderse que los contenidos consideran aspectos conceptuales procedimentales y actitudinales.

De acuerdo con el organizador curricular de primer nivel Expresión artística y su correspondiente organizador curricular de segundo nivel Familiarización con los elementos básicos de las artes, pertenecientes al Área de desarrollo personal y social: Artes (SEP, 2017, p. 290) para el desarrollo de las situaciones didácticas de expresión plástica, se promueven cuatro aprendizajes esperados.

El primero de ellos expresa lo siguiente “*Usa recursos de las artes visuales en creaciones propias.*” (SEP, 2017, p. 290). Este contenido de tipo procedimental, implica para las niñas y los niños, creación de producciones a partir del conocimiento de las artes visuales y sus recursos, por lo tanto, este Aprendizaje esperado, también se expresa en términos de conocimiento.

El segundo aprendizaje esperado relacionado con la expresión a partir de los elementos de la plástica, menciona: *“Representa la imagen que tiene de sí mismo y expresa ideas mediante modelado, dibujo y pintura.”* (SEP, 2017, p. 290). Este aprendizaje esperado está relacionado con la representación de la figura humana en el dibujo infantil, por lo que refiere al desarrollo de un contenido de tipo conceptual y procedimental. A su vez, al relacionarse con la expresión de ideas mediante recursos de la plástica, implica que el aprendizaje esperado también contiene un aspecto actitudinal.

El tercer aprendizaje esperado dice: *“Combina colores para obtener nuevos colores y tonalidades”* (SEP, 2017, p. 290). Este aprendizaje, hace referencia a la experimentación y exploración de las posibilidades del color en la creación de producciones plásticas que son de tipo procedimental.

Por último, el cuarto aprendizaje esperado menciona lo siguiente: *“Reproduce esculturas y pinturas que haya observado.”* (SEP, 2017, p. 290). En un primer momento al hablar de la reproducción de obras, este aprendizaje, se expresa en términos procedimentales, posteriormente al hablar sobre la observación de esculturas y pinturas, también desarrolla un contenido de tipo conceptual, asimismo la observación de obras artísticas está relacionada con la sensibilidad estética por lo que en este aprendizaje evoca a su vez, un contenido de tipo actitudinal.

Con base en esta revisión de los contenidos propuestos para la expresión plástica en el nivel preescolar, en el marco curricular del Plan y programas de estudio de educación básica (SEP, 2017), se observa que los Aprendizajes esperados, son principalmente procedimentales y conceptuales, con una menor carga de tipo actitudinal.

Por otra parte, en lo referente a los recursos para la expresión plástica, se hace mención de los materiales y herramientas, con el fin de promover que las niñas y los niños *“...exploren y manipulen una variedad de materiales (arcilla, arena, masas, pinturas) y herramientas (martillo ligero, pinceles de diverso tipo, estiques)”* (SEP, 2017, p. 283). Lo que implica para las y los educadores conocer su uso e implementarlos en diversas situaciones didácticas, así como buscar los medios para obtenerlos.

Sobre los materiales y recursos, se solicita a la o el educador que:

Ponga al alcance de los alumnos diversos recursos para la apreciación y para la producción. Al interactuar con distintos materiales moldeables como barro, yeso, arena, masa, o distintos tipos de papel y cartón, ellos advierten las diferencias en la textura y maleabilidad. Algo similar sucede con las actividades con materiales que dan color (ceras, gises, acuarelas, vinílicas, pintura vegetal, lápices de color); ellos descubren que algunos se deslizan suavemente o que se requiere agregar agua para utilizarlos. (SEP, 2017, p. 296)

En relación con lo anterior, se promueve el uso de materiales con diversidad en sus propiedades de textura, maleabilidad y color.

Asimismo se indica a la educadora o educador que *“Cuide que los materiales y los instrumentos que usen en la escuela no representen riesgo, y que además no limiten la calidad de las producciones de los niños.”* (SEP, 2017, p. 297). Ello implica para las y los educadores cuidar que los materiales e instrumentos sean óptimos según los requerimientos de cada técnica así como adecuados a las características y necesidades de las niñas y los niños.

El apoyo de la comunidad escolar puede ser favorable para obtener algunos materiales o recursos, de acuerdo con el planteamiento curricular, la escuela puede solicitar a las familias *“...préstamos o donaciones de fotografías, litografías, videos... Hay escuelas y localidades con posibilidades de usar recursos en línea (como museos y páginas de institutos culturales que facilitan visitas virtuales y el acceso a grabaciones en audios y videos).* (SEP, 2017, p. 284). Partiendo de la idea anterior, los recursos para la expresión plástica, pueden ser impresos o disponibles en formato digital y virtual.

Así mismo, se promueve el uso de *“...obras de pintura, fotografía, escultura y arquitectura de diversos autores, tiempos y lugares. Puede ser de forma directa (en museos, recintos y plazas públicas), en reproducciones o por medios electrónicos.”* (SEP, 2017, p. 293). Lo que implica para las y los educadores, su acercamiento a algunas obras de arte y los espacios físicos o digitales en los que se encuentran disponibles. Por lo tanto, las obras de arte, también son un recurso para motivar y ampliar las posibilidades creativas de las niñas y los niños.

En relación con el uso de las obras de arte, se indica que las y los educadores las deben “... *presentar a los alumnos con los nombres de los autores y alguna información adicional sobre ellos...*” (SEP, 2017, pp. 294-295). Lo que representa para ellos el conocimiento de tales obras y autores, las técnicas, los instrumentos que utilizaron, la época en que se realizaron, su lugar de origen, etc.

Así mismo, en este planteamiento curricular, se invita a las y los educadores a acercarse a las niñas y los niños con artistas o artesanos para fortalecer la expresión plástica infantil.

Planee una visita de un autor de obra plástica y aliente a los niños a conversar con el artista o artesano, a plantear las dudas que les surjan acerca de cómo se hace..., qué piensa o siente cuando trabaja, cómo prepara sus materiales; si tiene alguna preferencia cuando pinta (esculpe, fotografía) o alguna especialidad, etcétera. Si no es posible hacerlo directamente, puede lograrlo por medios electrónicos y las dudas que surjan pueden resolverlas en diversas fuentes: entrevistas, consultas en libros especializados o búsquedas en internet. (SEP, 2017, p. 294)

De acuerdo con esta recomendación, los artistas o artesanos, pueden ser recurso de motivación para la creación infantil, por lo tanto en este espacio, puede hablarse de recursos humanos. Por otra parte, menciona el uso de recursos electrónicos, acervo bibliográfico (libros) e internet.

Posteriormente, en el planteamiento curricular, se recomiendan seis técnicas de expresión plástica. Para cada una propone el uso de ciertos materiales, herramientas y recursos.

El primero, refiere a las construcciones, sobre ello considera que promover en las niñas y los niños la oportunidad de “*Construir con bloques de plástico o de madera es ocasión para reflexionar acerca de las características de las piezas que encajan entre sí...*” (SEP, 2017, p. 297). A partir de esta idea, se puede determinar otra característica sobre las propiedades de los materiales para la expresión plástica: la capacidad de ensamblado.

Por otra parte, al “*Modelar con masas, arcilla, etcétera, parte de la exploración tiene sentido por la textura y la consistencia de los materiales y cómo reaccionan ante la aplicación de fuerza con ciertas herramientas.*” (SEP, 2017, p. 298). En esta propuesta,

se promueve el uso de materiales con diversidad en sus propiedades de elasticidad, maleabilidad, textura y solidez. Así como el uso de herramientas para moldear y modificar su forma al implementar presión.

Al dibujar, se recomienda utilizar *“...crayones, lápices de colores y hasta plumones... lápices y goma de borrar.”* (SEP, 2017, p. 298). En este proceso, los materiales se basan en el color, aquí la goma de borrar, funciona como instrumento para manipular los trazos hechos con los lápices y crayones.

Así mismo, se menciona que *“En internet y en algunos libros y revistas es posible conocer bosquejos de diversas pinturas o esculturas elaborados por sus autores.”* (SEP, 2017, p. 298). La implementación de estos recursos, tiene la función de motivar y ampliar las posibilidades creativas de los niños y niñas en el dibujo.

Dentro de la técnica de collage, se propone que las niñas y los niños *“... alternen papeles o telas de diferentes texturas, den colorido, sobrepongan materiales y llenen espacios.”* (SEP, 2017, p. 298). Esta técnica amplía la posibilidad del uso de materiales, permite diversas oportunidades para experimentar, manipular y crear. Aquí las propiedades de los materiales son variadas, entre ellas, la adherencia, el color, la textura, las formas, la fluidez, entre otras.

Dentro de la técnica de *pintura*, se recomienda a las y los educadores elegir pocos colores pero *“...con la intención de crear diversos efectos en las producciones de los alumnos.”* (SEP, 2017, p. 299). Es decir, el material principal es la pintura y las oportunidades de experimentación que brinda en el proceso creador partiendo de su propiedad de color.

Por otra parte, para la técnica de la fotografía, se propone el uso de *“...cámaras, teléfonos, tabletas. Una vez capturadas las imágenes, estas se pueden manipular, ver e imprimir en computadoras...”* (SEP, 2017, p. 299). A partir de esta idea, se puede observar que los materiales son los diversos dispositivos destinados para la captura de imágenes a través de la fotografía. Así mismo, algunos de estos dispositivos electrónicos, funcionan

como herramientas para la experimentación con la fotografía y para su representación impresa o digital.

En el apartado Recursos de Apoyo al Aprendizaje, del Área de desarrollo personal y social: Artes, se mencionan a manera de listado algunos de los ya mencionados. Entre ellos *“Obras artísticas y artesanales visuales... en diversos portadores (papel, grabaciones, digitales, fotografías).”* (SEP, 2017, p. 301) así como *“Pinturas, papeles, masas, arcilla, de diversos tipos.”* (SEP, 2017, p. 301). Sin embargo, considerando todos los materiales, herramientas y recursos que se proponen en diversos apartados de la propuesta curricular, este listado es insuficiente.

De los materiales se indica que deben poseer propiedades como la flexibilidad, solidez, maleabilidad, elasticidad, texturas diversas, adherencia, que se puedan ensamblar y color. Tales pueden ser: arcilla, arena, masas, pinturas (acuarelas, vinílicas, pintura vegetal), agua, barro, yeso, distintos tipos de papel y cartón, ceras, gises, lápices de color, plumones, lápices, bloques de plástico o de madera, telas de diferentes texturas, cámaras, teléfonos, tabletas.

Sobre las herramientas se mencionan aquellos que facilitan la manipulación de los materiales, como el martillo ligero, pinceles de diverso tipo, estiques, goma de borrar, computadoras y otros dispositivos electrónicos. Las herramientas, se habrán de seleccionar, cuidando que cumplan la finalidad que tienen y que no afecten la calidad de las producciones, del mismo modo, se debe verificar que sean seguros y de fácil manejo para las niñas y los niños.

Así mismo, se mencionan otros recursos, como los espacios dedicados a la exposición de obras artísticas entre ellos los museos, recintos y plazas públicas; recursos digitales, tales como videos, audios, museos y páginas de institutos culturales que facilitan visitas virtuales, internet; recursos impresos como las revistas, libros, fotografías, litografías, obras de pintura, fotografía, escultura y arquitectura de diversos autores, tiempos y lugares; y recursos humanos como los artesanos y artistas.

A continuación, se aborda el análisis sobre los lineamientos establecidos para llevar a cabo el proceso de evaluación de las situaciones didácticas, tomando como referente las directrices que presenta el planteamiento curricular del Plan y programas de estudio de educación básica (SEP, 2017).

Como se mencionó anteriormente, el planteamiento curricular expresa que *“Los Aprendizajes esperados constituyen el referente fundamental para la planeación y la evaluación en el aula...”* (SEP, 2017, p. 114). Lo cual, implica para las y los educadores, tomar decisiones sobre el proceso de evaluación, partiendo de los aprendizajes esperados que al mismo tiempo se vinculan con la planeación. Es decir la o el educador *“...define los Aprendizajes esperados y la evaluación medirá si el estudiante los alcanza.”* (SEP, 2017, p.121).

En este planteamiento curricular, se definen los objetos de evaluación a los que se debe poner atención, al indicar que *“La evaluación del aprendizaje tiene en cuenta cuatro variables: las situaciones didácticas, las actividades del estudiante, los contenidos y la reflexión del docente sobre su práctica.”* (SEP, 2017, p. 120). Bajo este señalamiento, se puede observar que no sólo se evalúan los logros en función de los aprendizajes de las niñas y los niños, sino todas las condiciones presentes en el proceso de enseñanza/aprendizaje. *De tal manera, “...la evaluación tiene como objetivo mejorar el desempeño de los estudiantes e identificar sus áreas de oportunidad a la vez que es un factor que impulsa la transformación pedagógica, el seguimiento de los aprendizajes y la metacognición.”* (SEP, 2017, p. 125)

Por lo tanto, es coherente decir que *“La evaluación forma parte de la secuencia didáctica como elemento integral del proceso pedagógico, por lo que no tiene un carácter exclusivamente conclusivo o sumativo.”* (SEP, 2017, p. 121). Por ello, se espera que la o el educador organice de forma sistemática *“...evaluaciones diagnósticas, del proceso y sumativas...”* (SEP, 2017, p. 129). Por lo tanto, el proceso de evaluación se articula con las situaciones didácticas de manera continua, estableciendo así los momentos de evaluación.

El planteamiento curricular, indica a las y los educadores que *“La evaluación diagnóstica se hace en las dos o tres primeras semanas del ciclo escolar con actividades o situaciones que permitan empezar a conocer a sus alumnos y tomar decisiones para la planeación del trabajo para el inicio del ciclo escolar.”* (SEP, 2017, p. 175). Con base en este planteamiento, se observa que este proceso de evaluación se encuentra estrechamente relacionado con la elaboración del diagnóstico, por lo tanto permite a las y los educadores obtener información que sustente su práctica.

Por otra parte, expresa que *“La evaluación formativa en la educación preescolar se lleva a cabo de manera permanente.”* (SEP, 2017, p. 175). Por lo tanto, se promueve en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, implicando para la o el educador que *“Durante el desarrollo del trabajo docente, observe cómo participan los niños y qué hacen; escuche lo que dicen o explican.”* (SEP, 2017, p. 175). Este planteamiento, por lo tanto se enfoca en los procesos que emplean las y los niños durante su aprendizaje. De esta forma, la evaluación permanente, permite obtener información sobre el aprendizaje de las niñas y los niños, es decir *“...valorar en qué avanzan y cómo, pero también para valorar la propia práctica en aras de mejorarla.”* (SEP, 2017, p. 175). Por lo tanto, la intervención de las y los educadores, se transforma en objeto de evaluación, lo que implica un proceso de reflexión sobre sus procedimientos.

El mismo planteamiento curricular, señala que *“La responsabilidad de la evaluación con estas finalidades es de cada docente.”* (SEP, 2017, p. 175). Es decir, la evaluación diagnóstica, así como la permanente, es coordinada y utilizada por las y los educadores y que, su implementación adquiere un carácter pedagógico, situando a la figura docente como principal encargado de valorar los procesos de las niñas y los niños en su aprendizaje, así como su propia práctica.

Sin embargo, *“Con coordinación, los niños pueden aportar información importante acerca de cómo se sienten, cómo es la convivencia en los grupos y qué se les dificulta.”* (SEP, 2017, p. 175). En este caso, las y los educadores, promueven que las niñas y los niños se involucren en la valoración de los procesos de aprendizaje, pero también de enseñanza en los que participan.

A su vez, los momentos deben *“...combinarse con heteroevaluaciones, coevaluaciones y autoevaluaciones de acuerdo con los aprendizajes y enfoques de cada asignatura, así como con los grados y niveles educativos de que se trate.* (SEP, 2017, p. 129). Con base en esta idea, se observan los tipos de evaluación que habrán de considerar las y los educadores en sus aulas.

Sobre los procesos de evaluación, se advierte que *“Cuando el docente realimenta al estudiante con argumentos claros, objetivos y constructivos sobre su desempeño, la evaluación adquiere significado para él, pues brinda elementos para la autorregulación cognitiva y la mejora de sus aprendizajes.”* (SEP, 2017, p. 121). Por lo tanto se espera que las y los educadores emitan observaciones fundamentadas en el alcance de los contenidos que se expresan en los aprendizajes esperados, evitando juicios personales que limitan el aprendizaje.

De manera específica, *“En las Áreas de Desarrollo Personal y Social se evita asignar calificaciones numéricas y se utilizan los criterios suficiente, satisfactorio o sobresaliente para evaluar los logros.”* (SEP, 2017, p. 277). La implementación de estos criterios, implica para las y los educadores, determinar los parámetros para cada uno, pudiendo interferir la opinión personal, en este sentido, la figura docente habrá de cuidar la objetividad de la evaluación. *“Por ello, se promueve una dinámica flexible que permite el trabajo guiado y libre de prejuicios, comparaciones y competencias.”* (SEP, 2017, p. 277).

A partir del análisis hecho sobre el proceso de evaluación, se observa que las y los educadores se enfrentan a diferentes momentos de decisión sobre la implementación de las situaciones didácticas de expresión plástica en sus aulas. Los lineamientos del planteamiento curricular, señalan las directrices de este tipo de actividades, sin embargo, coloca a las y los educadores ante circunstancias diversas que representan para ellos posibilidades y a su vez obstáculos. A partir de ello, las y los educadores se apropian de estos acontecimientos, es decir, le otorgan sus propios significados, de tal manera influye en su sentir y pensar. Estos procesos internos de reflexión y subjetividad, se manifiestan

en la transformación de su práctica, modificando sus conocimientos y sus formas de intervenir en el proceso de enseñanza aprendizaje.

III.1.2 El contexto escolar y las participantes

La investigación se realizó en el Jardín de Niños Wenceslao Téllez Serrano perteneciente a la Zona 135 San Miguel Zacaola, del Estado de Puebla; pertenece a la modalidad de preescolar general de tipo urbano con organización completa, se encuentra ubicado en la comunidad de Santa Isabel Tlanepantla, en el municipio de Tlanepantla. En el periodo en el que se realizó el trabajo de levantamiento de información, contaba con una población de 227 niñas y niños de entre 3 y 6 años de edad, a quienes otorgan el servicio de educación preescolar.

La escuela cuenta con siete aulas didácticas, cada una con una superficie de 48 m², un aula de medios que alberga también la biblioteca, una cocina, un aula de usos múltiples que fue adaptada como comedor ya que la escuela cuenta con el programa de Desayunos escolares en su modalidad de Alimentos calientes, oficina de dirección y dos módulos de baños, uno es para uso de las niñas y otro para los niños. Así mismo, cuenta con una bodega, patio central techado, dos patios laterales, área de juegos techada, y dos jardineras.

Cada aula didáctica tiene dos ventanas laterales con vidrios transparentes de 3 a 4.5 metros de largo por 1.5 metros de altura aproximadamente, están equipadas con diez mesas rectangulares de 60 cm x 80 cm de superficie y 50 cm de altura, 35 sillas para preescolar, contacto de energía eléctrica, luz eléctrica, reproductor de audio, un pizarrón blanco fijo de 120 cm x 240 cm, un mueble modular de madera, estantes, repisas, una credenza, una mesa o escritorio para adulto y una silla para adulto.

El aula de medios cuenta con una superficie de 48 m², dos ventanas laterales con vidrios transparentes de 3 a 4.5 metros de largo por 1.5 metros de altura aproximadamente, seis computadoras de escritorio, 6 mesas rectangulares de 60 cm x 80 cm de superficie y 50 cm de altura, 35 sillas para preescolar, contactos de energía eléctrica, luz eléctrica y servicio de internet, una impresora y un proyector, en este mismo espacio se alberga la biblioteca escolar con dos libreros que contienen un acervo de 336

libros de consulta tanto informativos como literarios, dos estantes de madera en donde se resguardan materiales de consulta en formatos de audio y video, así como acervo bibliográfico de consulta para las educadoras y una máquina de escribir.

En la cocina se cuenta con una parrilla de gas de 3 quemadores, una tarja con conexión de agua, un refrigerador, diversos utensilios de cocina, anaqueles cerrados, contactos de energía eléctrica y luz eléctrica, al igual que las aulas, tiene dos ventanas laterales con vidrios transparentes de 3 a 4.5 metros de largo por 1.5 metros de altura aproximadamente.

El aula de usos múltiples, adaptada como comedor cuenta con 18 mesas y 150 sillas y 12 bancas, dos contactos de energía eléctrica, luz eléctrica y un pizarrón blanco fijo de 120 cm x 240 cm, por un lado tiene dos ventanas con vidrios transparentes de 4.5 metros de largo por 1.5 metros de altura cada una aproximadamente y por el otro lado, tiene dos ventanas de 3 metros de largo por 1.5 metros de altura cada una aproximadamente.

En la oficina de dirección se cuenta con dos computadoras de escritorio, dos impresoras, dos contactos de energía eléctrica, luz eléctrica, dos escritorios y 9 sillas para adultos, una credenza, un librero y servicio de internet.

Cada uno de los módulos de baños, está equipado con 3 inodoros infantiles y uno para adultos, dos lavamanos dispuestos a la altura de las niñas y niños, una tarja con conexión de agua.

La bodega cuenta con repisas, en donde se resguardan aros de plástico, pelotas, cuerdas, conos, dos túneles gusano para motricidad, también se utiliza para guardar algunos muebles y aparatos eléctricos en mal estado, herramientas y el archivo muerto.

El patio central tiene una superficie de 300 m² y está techado en su totalidad. Los patios laterales, tienen una superficie de 160 m² cada uno aproximadamente. Uno de ellos tiene un área techada de 15 m² aproximadamente y un área techada de lavabos con siete llaves de agua. El área de juegos, tiene una superficie de 120 m² cubierta por pasto

sintético, está equipada con un domo de policarbonato, dos columpios, una resbaladilla, un sube y baja, un pasamanos y una estación de juegos tipo plaza múltiple.

En la escuela hay dos jardineras con una superficie de 7 m² aproximadamente. El perímetro de la escuela está bardeado y rodeado por diversos árboles y otras plantas.

La plantilla de personal está integrada por una directora, siete maestras frente a grupo, dos maestros de acompañamiento musical (uno de ellos es técnico en música, el otro es licenciado en música) y un conserje.

Por otra parte, en relación con las maestras que participaron como informantes en esta investigación, se seleccionaron cinco educadoras frente a grupo. Todas cuentan con la licenciatura en educación preescolar. La selección inicial de las participantes se realizó, considerando que ejercieran su función como educadoras frente a grupo, su interés por participar en el proceso de este proyecto, así como la cercanía laboral y personal que se tiene con ellas. Por consiguiente, en un segundo momento se convocó su participación voluntaria a través de un aviso de privacidad, al que dieron respuesta afirmativa para integrarse como informantes en el proceso de investigación. En el aviso de privacidad se les dio a conocer el proceso de levantamiento de información y se solicitó su autorización para grabar las entrevistas en formato de audio. Así mismo, en este aviso, se acordó con las participantes, no dar a conocer sus nombres reales, por ello, los nombres que se utilizan para identificar a las participantes en este trabajo son ficticios.

Previamente se solicitó el permiso con la supervisora encargada en su momento de la Zona Escolar 135 San Miguel Zacaola, así como a la directora del jardín de niños a través de un oficio de solicitud donde se les dio a conocer el proceso de levantamiento de información que se llevaría a cabo para este trabajo, mismo que se realizó en el periodo de mayo y junio de 2018. Las educadoras que aceptaron participar como informantes fueron las maestras Lorena, Mónica, Gisela, Obdulia y Raquel. En la siguiente tabla se muestran datos sobre su experiencia como maestras frente a grupo en el nivel de preescolar así como el grado que atendían durante la recolección de la información.

Educadora	Años de experiencia como maestra frente a grupo en nivel preescolar al momento de recolectar la información	Grado y Grupo que atendía
Mónica	9	1° "A"
Obdulia	12	2° "B"
Gisela	9	2° "C"
Raquel	25	3° "A"
Lorena	7	3° "B"

Tabla 1. Datos sobre la experiencia y grado que atendían las educadoras durante el levantamiento de la información.

Cada una de las educadoras contaba con un aula didáctica para trabajar con las niñas y los niños que estaban bajo su responsabilidad, así como acceso a todos los espacios y servicios de la escuela, dos días a la semana en periodos de 20-40 minutos, recibían el apoyo de dos acompañantes musicales, que proporcionaban su servicio en la escuela.

III.2 Explicitación metodológica

Para este trabajo, se estipuló como propósito general comprender las experiencias de educadoras de nivel preescolar sobre el trabajo que realizan con la expresión plástica a través del estudio del proceso educativo. Por ello, esta investigación se realizó con base en el referente teórico que se tiene del proceso educativo de la expresión plástica, los lineamientos que el currículo oficial determina para éste y la experiencia de las educadoras en función de la enseñanza de la expresión plástica. La relación entre teoría, currículo y experiencia de las educadoras, permitió comprender cuales son las características bajo las que se aborda el proceso educativo de la expresión plástica.

El primer propósito particular que consistió en elaborar un referente teórico, permitió caracterizar el proceso educativo de la expresión plástica. Este referente teórico, se basó principalmente en el aporte de los autores Berrocal, Caja y González (2001), Fosati y Segurado (2001) y Spravkin (2005), cuyo trabajo se enfoca en el estudio del área de expresión plástica en nivel preescolar desde una perspectiva basada en el desarrollo integral.

Sobre el tratamiento del currículo, se procedió con el segundo propósito particular, que consistió en analizar los lineamientos que el Modelo Educativo 2017 plantea en relación con la expresión plástica, mismo que se implementó en las aulas a partir del ciclo escolar 2018-2019, es decir en el ciclo escolar posterior al periodo de levantamiento de información, sin embargo, los materiales estaban ya disponibles para el sector educativo y las educadoras habían concluido el curso de capacitación que se brindó para conocer este modelo y su programa de estudios para el nivel de preescolar. Con base en este propósito, se consultaron los documentos Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 (SEP, 2016), Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad (SEP, 2017) y Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. (SEP, 2017). Este último, contiene los lineamientos curriculares que sustentan la educación básica.

El tercer propósito particular, consistió en recuperar las experiencias de las educadoras al abordar en sus aulas situaciones de expresión plástica a partir de una entrevista con las participantes, cuya finalidad fue la de indagar su experiencia a partir del diálogo sobre la enseñanza de la expresión plástica. Así mismo se observó en una mañana de trabajo la implementación de una situación de aprendizaje de expresión plástica, con la finalidad de acceder a su experiencia en este proceso educativo de manera cercana y directa al fenómeno.

Finalmente, el cuarto propósito particular, consistió en caracterizar el proceso educativo de la expresión plástica desde la experiencia de las educadoras. De tal manera, una vez obtenida la información, se dio paso a realizar el informe sobre los hallazgos de este trabajo de investigación, a partir del discernimiento entre teoría, currículo y experiencia.

III.2.1 Tipo de investigación

Al ser propósito de este trabajo de investigación la comprensión de las experiencias de las educadoras en el proceso educativo de la expresión plástica, se pretende identificar los acontecimientos que se presentan ante ellas en el abordaje de las actividades del

área. Por lo tanto, esta investigación se basa en los aportes de Van Manen (2003) y Larrosa (2006) sobre el estudio de la experiencia como recurso con posibilidades para generar conocimiento en el área de la educación.

La investigación desarrollada fue de tipo cualitativo, basada en la comunicación con las participantes que colaboraron para este trabajo a través del diálogo y la observación con la finalidad de comprender sus experiencias en el proceso educativo de la expresión plástica que promueven en sus aulas.

Por lo tanto, en este trabajo de investigación, se enfatizó en la interacción con las educadoras para comprender el proceso educativo de la expresión plástica a partir de los significados que tienen sobre él, considerando que para acceder a ellos sólo era posible al escucharlas y observarlas en el entramado de su realidad.

Con base en esta idea, se esclarece que no es el propósito de esta investigación emitir afirmaciones con una mirada sobre las educadoras, sino sobre los acontecimientos que surgen como parte de su intervención educativa en la enseñanza de la expresión plástica. Reafirmando así, el señalamiento que Larrosa hace sobre la experiencia al decir que es “...‘*eso que me pasa*’...” (2006, p. 89), por lo tanto, aclara que no se trata de la persona sino de cómo le influye ese acontecimiento.

III.2.2 Técnicas e instrumentos para el levantamiento de la información

Para realizar el diseño de las técnicas e instrumentos para el levantamiento de la información, se tomó como punto de partida el referente teórico que permitió caracterizar el proceso educativo de la expresión plástica. Este primer proceso, sirvió para guiar la identificación de las categorías sobre las que se pondría atención en el momento de elaborar los instrumentos de investigación.

Partiendo del concepto “Expresión plástica”, así como del estudio del proceso educativo de la expresión plástica en preescolar, sustentado en el aporte teórico de Berrocal, Caja y González (2001), Fosati y Segurado (2001) y Spravkin (2005) se obtuvieron las siguientes categorías:

- Secuencia de actividades de expresión plástica. (SA)
- El papel docente en la expresión plástica. (PDOC)
- El rol infantil en el desarrollo de su expresión plástica. (ROI)
- Organización del alumnado en la expresión plástica. (OALU)
- Organización de los recursos humanos en la expresión plástica. (ORH)
- Los espacios para la expresión plástica. (ESP)
- Tiempos para la expresión plástica. (TIE)
- Contenidos de expresión plástica. (CON)
- Recursos para la expresión plástica. (REC)

Mediante este ejercicio, se procedió a definir las subcategorías, mismas que también se obtuvieron del referente teórico. Cada una de ellas, plantean los aspectos específicos que se integran en las categorías sobre el proceso educativo de la expresión plástica.

Categorías	Subcategorías
Secuencia de actividades de expresión plástica. (SA)	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico del alumnado. • Acciones nucleares o generativas (Observación, reflexión-diálogo, experimentación, creación, evaluación).
El papel docente en la expresión plástica. (PDOC)	<ul style="list-style-type: none"> • Formación psicopedagógica. • Conocimiento del niño y sus posibilidades plásticas. • Formación artística. • Experiencia práctica en procedimientos y técnicas. • Formación en conceptos básicos del arte. • Capacidad de motivación.
El rol infantil en el desarrollo de su expresión plástica. (ROI)	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las etapas de desarrollo gráfico infantil. • Manifestaciones del desarrollo gráfico infantil.
Organización del alumnado en la expresión plástica. (OALU)	<ul style="list-style-type: none"> • Variedad en los tipos de organización del alumnado. • Aprendizajes que se manifiestan de acuerdo al tipo de agrupamiento.
Organización de los recursos humanos en la expresión plástica. (ORH)	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de los profesores para preparar actividades. • Organización de los profesores para realizar actividades. • Organización de los profesores para concluir actividades.

Los espacios para la expresión plástica. (ESP)	<ul style="list-style-type: none"> • Variedad en la organización del espacio. • Presencia de espacios concretos para la expresión plástica. • Características de la infraestructura. • Uso de espacios del centro escolar.
Tiempos para la expresión plástica. (TIE)	<ul style="list-style-type: none"> • Factores para determinar los horarios. • Tiempo destinado a la exposición. • Tiempo destinado para manipular, experimentar o crear. • Tiempo destinado para preparar el espacio de trabajo. • Tiempo para reorganizar el aula. • Tiempo total de la actividad.
Contenidos de expresión plástica. (CON)	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos procedimentales. • Contenidos actitudinales. • Contenidos conceptuales.
Recursos para la expresión plástica. (REC)	<ul style="list-style-type: none"> • Variedad de materiales y herramientas para la creación. • Variedad de recursos de consulta para docentes. • Variedad de recursos para la apreciación.

Con base en esta organización, se dio paso a decidir las técnicas e instrumentos más adecuados para el levantamiento de la información. Para ello se elaboró el siguiente cuadro, que permitió tener claridad sobre aquello en lo que se debería poner atención.

¿Qué se necesita saber?	¿En qué hay que fijarse?	Técnica e instrumento a utilizar	Estrategia de aplicación		
			A quién	Cuándo	Dónde
Secuencia de actividades de expresión plástica. (SA)	Diagnóstico	Entrevista/Cédula de entrevista.	Educadora	Horario extraescolar	Aula
	Acciones nucleares	Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora	Clase	Aula
El papel docente en la expresión plástica. (PDOC)	Formación psicopedagógica.	Entrevista/Cédula de entrevista.	Educadora	Horario extraescolar	Aula
	Conocimiento del niño y sus posibilidades plásticas.	Entrevista/Cédula de entrevista.	Educadora	Horario extraescolar	Aula
	Formación artística.	Entrevista/Cédula de entrevista.	Educadora	Horario extraescolar	Aula

	Experiencia práctica en procedimientos y técnicas.	Entrevista/Cédula de entrevista.	Educadora	Horario extraescolar	Aula
	Formación en conceptos básicos del arte.	Entrevista/Cédula de entrevista.	Educadora	Horario extraescolar	Aula
	Capacidad de motivación	Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora	Clase	Aula
El rol infantil en el desarrollo de su expresión plástica. (ROI)	Conocimiento del desarrollo gráfico infantil.	Entrevista/Cédula de entrevista.	Educadora	Horario extraescolar	Aula
	Manifestaciones del desarrollo gráfico infantil	Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora	Clase	Aula
Organización del alumnado en la expresión plástica. (OALU)	Variedad en los tipos de organización del alumnado.	Entrevista/Cédula de entrevista. Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora Educadora	Horario extraescolar Clase	Aula Aula
	Aprendizajes que se manifiestan de acuerdo al tipo de agrupamiento.	Entrevista/Cédula de entrevista. Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora Educadora	Horario extraescolar Clase	Aula Aula
Organización de los recursos humanos en la expresión plástica. (ORH)	Organización de los profesores para preparar actividades.	Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora	Clase	Aula
	Organización de los profesores para realizar actividades.	Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora	Clase	Aula
	Organización de los profesores para concluir actividades	Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora	Clase	Aula
Los espacios para la expresión plástica. (ESP)	Variedad en la organización del espacio.	Entrevista/Cédula de entrevista. Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora Educadora	Horario extraescolar Clase	Aula Aula
	Presencia de espacios concretos para la expresión plástica.	Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora	Clase	Aula

	Características de la infraestructura.	Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora	Clase	Aula
	Uso de espacios del centro escolar.	Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora	Clase	Aula
Tiempos para la expresión plástica. (TIE)	Factores para determinar los horarios.	Entrevista/Cédula de entrevista. Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora	Horario extraescolar	Aula
			Educadora	Clase	Aula
	Tiempo destinado a la exposición de trabajos.	Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora	Clase	Aula
	Tiempo destinado para manipular, experimentar o crear.	Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora	Clase	Aula
	Tiempo destinado para preparar el espacio de trabajo.	Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora	Clase	Aula
	Tiempo para reorganizar el aula.	Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora	Clase	Aula
	Tiempo total de la actividad.	Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora	Clase	Aula
Contenidos de expresión plástica. (CON)	Contenidos procedimentales.	Entrevista/Cédula de entrevista. Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora	Horario extraescolar	Aula
			Educadora	Clase	Aula
	Contenidos actitudinales.	Entrevista/Cédula de entrevista. Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora	Horario extraescolar	Aula
			Educadora	Clase	Aula
	Contenidos conceptuales	Entrevista/Cédula de entrevista. Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora	Horario extraescolar	Aula
			Educadora	Clase	Aula
Recursos para la expresión	Variedad de materiales y	Entrevista/Cédula de entrevista.	Educadora	Horario extraescolar	Aula
					Aula

plástica. (REC)	herramientas para la creación.	Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora	Clase	
	Variedad de recursos de consulta para docentes.	Entrevista/Cédula de entrevista. Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora	Horario extraescolar	Aula
			Educadora	Clase	Aula
	Variedad de recursos para la apreciación	Entrevista/Cédula de entrevista. Observación ordinaria/Guía de observación	Educadora	Horario extraescolar	Aula
			Educadora	Clase	Aula

Con base en esta información, se procedió con la elaboración de una cédula de entrevista (Anexo 1), que se aplicó a las cinco educadoras participantes en horarios previos o posteriores a su jornada laboral, esta decisión se tomó en coordinación con las informantes y con sus autoridades. Así mismo, a partir de la anuencia de la supervisión, se solicitó que este proceso se realizara dentro de las instalaciones de la escuela. Como se mencionó anteriormente, las educadoras dieron su autorización para grabar la entrevista en formato de audio. La técnica que se utilizó fue la de entrevista semiestructurada, contemplando la posibilidad de agregar comentarios que no se hubieran considerado en el diseño de las preguntas.

Por otra parte, con base en la idea de Van Manen sobre comprender la experiencia partiendo de preguntar "...cómo es..." (2003, p. 63), se tomó la decisión de integrar, en el proceso de levantamiento de información, la técnica de observación ordinaria, partiendo del referente teórico se identificaron las categorías susceptibles de observación. De esta manera se elaboró la guía de observación (Anexo 2) como instrumento para recuperar las experiencias de las educadoras en el proceso educativo de la expresión plástica y responder 'cómo es'.

Las observaciones se realizaron de forma directa durante la implementación de una situación didáctica de expresión plástica. La fecha y horario fueron acordados con cada educadora participante una vez finalizada la entrevista. Algunas de las subcategorías incluidas en la guía de observación se habían tratado durante la entrevista,

sin embargo, a partir del contacto cercano con el fenómeno se pudo profundizar en su comprensión.

III.2.3 Procesamiento de la información

La información obtenida de la aplicación de la observación y la entrevista, se procesó de forma manual y se concentró en dos matrices de análisis, una para el manejo de la información por observación y otra para el manejo de información por entrevista:

Matriz para el manejo de la información por observación

<p>DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</p> <p>Proyecto de Investigación de Tesis:</p> <p>“La experiencia de educadoras de preescolar en el proceso educativo de la expresión plástica en la Zona 135 de San Miguel Zacaola”</p> <p>Matriz para el manejo de la información por observación ordinaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propósito: Recuperar las experiencias de los educadores al abordar en sus aulas situaciones de expresión plástica. 														
Participantes:	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 60%;">Educadora Lorena: EL</td> <td style="width: 40%;">Educador</td> </tr> <tr> <td>Educadora Mónica: EM</td> <td>Obdulia 5: EO</td> </tr> <tr> <td>Educadora Gisela: EG</td> <td>Educadora</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Raquel: ER</td> </tr> </table>						Educadora Lorena: EL	Educador	Educadora Mónica: EM	Obdulia 5: EO	Educadora Gisela: EG	Educadora		Raquel: ER
Educadora Lorena: EL	Educador													
Educadora Mónica: EM	Obdulia 5: EO													
Educadora Gisela: EG	Educadora													
	Raquel: ER													
Categoría	EL	EM	EG	EO	ER	Conclusiones								
Secuencia de actividades de expresión plástica. (SA)														
El papel docente en la expresión plástica. (PDOC)														

El rol infantil en el desarrollo de su expresión plástica. (ROI)						
Organización del alumnado en la expresión plástica. (OALU)						
Organización de los recursos humanos en la expresión plástica. (ORH)						
Los espacios para la expresión plástica. (ESP)						
Tiempos para la expresión plástica. (TIE)						
Contenidos de expresión plástica. (CON)						
Recursos para la expresión plástica. (REC)						

Matriz para el manejo de la información por entrevista

<p>DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</p> <p>Proyecto de Investigación de Tesis:</p> <p>“La experiencia de educadoras de preescolar en el proceso educativo de la expresión plástica en la Zona 135 de San Miguel Zacaola”</p> <p>Matriz para el manejo de la información por entrevista</p>

- Propósito: Recuperar las experiencias de los educadores al abordar en sus aulas situaciones de expresión plástica.

Participantes:

Educadora Lorena: EL	Educador
Educadora Mónica: EM	Obdulia 5: EO
Educadora Gisela: EG	Educadora
	Raquel: ER

Categoría	EL	EM	EG	EO	ER	Conclusiones
Secuencia de actividades de expresión plástica. (SA)						
El papel docente en la expresión plástica. (PDOC)						
El rol infantil en el desarrollo de su expresión plástica. (ROI)						
Organización del alumnado en la expresión plástica. (OALU)						
Organización de los recursos humanos en la expresión plástica. (ORH)						
Los espacios para la expresión plástica. (ESP)						
Tiempos para la expresión plástica. (TIE)						

Contenidos de expresión plástica. (CON)						
Recursos para la expresión plástica. (REC)						

III.2.4 Representación de hallazgos

Una vez que se realizó el levantamiento de información y se cumplió con el procesamiento de la misma a través de las matrices de análisis, se dio paso al manejo de hallazgos, este se realizó a través de texto, ya que es por medio de la palabra que se puede dar evidencia de las experiencias de las educadoras, recuperadas a través de las técnicas de entrevista y observación, propias del enfoque cualitativo de esta investigación.

AGENDA DE TRABAJO

Actividad/ Semana	1-32	33-40	41-52	53-61	62-70	70-75
Conclusión del soporte teórico	X					
Diseño de instrumentos		X				
Levantamiento de la información			X	X		
Procesamiento de la información				X		
Representación de resultados					X	
Análisis e interpretación					X	
Elaboración del informe						X

III.3 Hallazgos

En este apartado se presentan los hallazgos encontrados a partir del procesamiento de la información obtenida en la entrevista que se realizó a las educadoras y durante la observación de la situación didáctica de expresión plástica que implementaron con su

grupo. El proceso para presentar los hallazgos se realizó a partir del análisis de la experiencia de las educadoras en relación con el aporte del referente teórico.

Las categorías de análisis que se identificaron en el proceso de diseño de los instrumentos para el levantamiento de información, son las mismas que guían el análisis de las experiencias recuperadas.

Por lo tanto, la organización de este apartado tiene como referencia en un primer momento el abordaje de las experiencias de las educadoras relacionadas con el proceso de las secuencias de aprendizaje. Posteriormente se analiza el papel docente y la influencia que tiene sobre el rol infantil. El tercer momento corresponde a la experiencia de las educadoras en la organización del alumnado y del profesorado. Continuando la línea de análisis se procede con la organización de los espacios y tiempos. Posteriormente se da paso a lo relacionado con los contenidos de la expresión plástica. En el último punto se tratará el análisis de las experiencias de las educadoras en relación con los materiales, herramientas y recursos.

Se tomó la decisión de unir el tratamiento de las categorías que refieren al papel docente en la expresión plástica (PDOC) y el rol infantil en el desarrollo de su expresión plástica (ROI), debido a la relación entre ambas. Lo mismo se decidió con las categorías organización del alumnado en la expresión plástica (OALU) y organización de los recursos humanos en la expresión plástica (ORH), así como con los referentes a los espacios para la expresión plástica (ESP) y tiempos (TIE).

Tal decisión se tomó en función de los referentes teóricos explorados, así como en el momento de recolección de la información. Este proceso implicó la revisión constante de los instrumentos utilizados en la entrevista y en la observación, las matrices de análisis y los planteamientos teóricos además de las directrices que se determinan en el currículo oficial.

III.3.1 Las experiencias de las educadoras en las secuencias de actividades de expresión plástica

En este apartado se abordan dos aspectos que componen las secuencias de actividades de expresión plástica, el primero de ellos corresponde a la elaboración de un diagnóstico

como antecedente de la planificación de la secuencia de actividades y el segundo refiere a la organización de la secuencia de actividades a través de un itinerario.

Partiendo de la idea de Spravkin (2005), sobre la realización de un diagnóstico como génesis de las situaciones de enseñanza/aprendizaje, por una parte, así como de la postura de Fosati y Segurado (2001), sobre la posibilidad que ofrece este proceso como herramienta que sirve a las educadoras para conocer a las niñas y niños en su situación individual y grupal, se procede a analizar el contexto en el que las educadoras desarrollan su intervención educativa como parte de sus experiencias en el proceso educativo de la expresión plástica.

Por otra parte, el análisis de la secuencia de actividades se revisó desde la formulación de itinerarios, propuesta por Berrocal, Caja y González (2001), por lo tanto, se realizó desde la observación en el aula, la presencia y organización de las acciones generativas o nucleares que los autores establecen para el planteamiento articulado y coherente de las situaciones de aprendizaje.

III.3.1.1 Buscando los intereses y necesidades: las experiencias de las educadoras relacionadas con el diagnóstico.

Tanto Spravkin (2005) como Fosati y Segurado (2001) estiman al diagnóstico como antecedente de las situaciones de aprendizaje, pues permite a las y los educadores conocer los niveles de desarrollo de las niñas y niños, sus posibilidades y la situación grupal. De tal manera, el diagnóstico, representa para las y los docentes el punto de partida que sustenta su intervención educativa en el desarrollo de la expresión plástica infantil.

A partir de esta postura, se muestra cómo es la elaboración del diagnóstico que las educadoras participantes emplean, principalmente, como una forma de conocer los intereses y necesidades de las y los niños que atienden. En este proceso que demanda para ellas una actividad abierta y enfocada a lo que las niñas y niños quieren y deben aprender, se implican procesos reflexivos, subjetivos y de transformación que son el resultado de su experiencia con el primer paso en el proceso educativo de la expresión

plástica, es decir, la elaboración de un diagnóstico que sustente su intervención educativa.

Durante la entrevista, se preguntó a las educadoras, ¿Cómo es el proceso del diseño de una situación de aprendizaje de expresión plástica?, cuyas respuestas apuntaron a la necesidad de partir de un diagnóstico, principalmente centrado en la exploración de las necesidades y los intereses que tienen las niñas y los niños de sus grupos.

Tal es el caso de la educadora Lorena, que explica dentro del proceso de diseño de las situaciones de aprendizaje de expresión plástica, tomar como primera condición, la de conocer a su grupo a través de un diagnóstico al expresar lo siguiente:

"Bueno, para empezar yo siempre tomo las necesidades, ¿No? se supone que al inicio (haciendo referencia al inicio de ciclo escolar) hacemos un diagnóstico, entonces si yo veo que a los niños les gusta como pintar ya no trabajo como con colores sino que vamos más allá, este... y primero por ejemplo ahorita que estuve trabajando lo de Artes, m..., pues es que ves que cada aprendizaje esperado, y... yo me voy más a lo del aprendizaje esperado, de acuerdo al aprendizaje busco como qué actividad poner..." (EEL-12/06/18)

De tal manera, se observa que las situaciones de aprendizaje emergen de la información obtenida en la elaboración de un diagnóstico, mismo que se realiza una vez iniciado el ciclo escolar. Tal diagnóstico, significa para la educadora Lorena, la oportunidad de explorar las necesidades de las niñas y niños, así como sus gustos, de igual forma, la educadora orienta este proceso hacia el conocimiento de las posibilidades de expresión presentes en el grupo. A partir de ello, procede a determinar las actividades que se habrán de implementar en el aula, situación que implica para ella, reflexionar sobre los intereses, gustos y necesidades presentes en su grupo, para vincularlos con los aprendizajes esperados. Por lo tanto, este ejercicio de diagnóstico, coloca a la educadora en la identificación de las posibilidades reales de las niñas y los niños tanto en su situación individual como grupal.

Así mismo, la educadora Mónica, ante la misma pregunta, destaca que es imprescindible, partir del interés de las niñas y los niños, al mencionar lo siguiente:

"Primero ver su interés, ¿Qué les interesa?, los observo, porque, bueno, creo que a la mayoría les gusta más pintar y crear sus obras ellos solos pero también los cuestiono si no les gustaría trabajar con otros materiales para que puedan hacer otra cosa, y si ya trabajé con una técnica, cambio a otra y así veo qué actividad, selecciono los materiales que vayan a trabajar..." (EEM-19/06/18)

Esta expresión denomina la exploración de intereses como el antecedente de todo el proceso, es la observación, la pregunta y el diálogo lo que regula esta búsqueda, se basa en la propuesta de materiales como recursos de motivación para las niñas y los niños, así como la variedad de técnicas, por ello, para la educadora, el diagnóstico significa, poner atención en los intereses de los niños y las niñas, a través de la observación dirigida a sus manifestaciones, aquellas que indican lo que les gusta, así mismo, para explorar estos intereses, la educadora considera que el diálogo basado en la formulación de preguntas, permite conocer mejor a su grupo, sobre aquellos materiales que de acuerdo a la experiencia de la educadora, podrían ser de su agrado. En este sentido, se observa que desde la mirada de la educadora Mónica, lo que se prioriza en el diagnóstico es conocer las posibilidades de las niñas y los niños, en el manejo de los materiales y técnicas de la expresión plástica.

Por otra parte, la educadora Gisela, sostiene que son los aprendizajes esperados del currículo, los que determinan la forma de intervenir en las situaciones de aprendizaje de expresión plástica al expresar lo siguiente:

"Pues me baso en los aprendizajes (haciendo referencia a los aprendizajes esperados del currículo), por ejemplo eh... bueno, la otra vez abarque uno que dice crea con matices, algo así y otro decía con grabado y no sé qué, y ahí les intenté hacer para que grabaran en una hoja y grabaran con pintura, ajá, y ya fue otra técnica más para ellos." (EEG-7/06/18)

A través de esta respuesta, se observa que la educadora, por una parte, centraliza su actividad en el seguimiento del currículo, enfocándose en los aprendizajes esperados como ejes de la planificación y por otra parte, reconoce la importancia de ampliar las posibilidades de expresión, de tal manera, diversifica las propuestas en función de las técnicas de la expresión plástica. Por lo tanto, bajo esta idea, se observa que la educadora prioriza el cumplimiento de los lineamientos curriculares.

Por otra parte, la educadora Obdulia, coincide en que el punto de partida para el diseño de la secuencia de actividades, es el interés de las niñas y los niños, así como sus necesidades, al mencionar lo siguiente:

"Bueno yo voy de acuerdo a las necesidades del alumno este... tomo en cuenta eso como primer punto porque, para que sea su interés de ellos (niñas y niños) y se pueda abordar en las clases, después hago mi... de acuerdo a lo que les preguntó les encuestó, hago una encuesta pequeña para saber cuál es su necesidad porque si no los encuestó, no voy a saber... y ya después de eso este... les propongo en tres opciones y después este...ya de eso busco en los campos formativos que vaya relacionado para que pueda yo establecer una de las competencias." (EEO-10/06/2018)

A continuación se expone el proceso que realiza la educadora Obdulia para aplicar la encuesta, que menciona anteriormente, al describir lo siguiente:

"Este... así rápido nada más les pongo como..., a través de la observación les pongo este, como, cómo te diré, 3 puntos importantes que observo que, eh..., les interesa a los niños. Les pongo en el pizarrón esos tres puntos y ellos escogen como la música, hacer un arte, una obra o este..., bailar así nada más un..., puntos así relevantes para ellos." (EEO-10/06/2018)

Con base en esta idea, se muestra que el punto de partida es la exploración de las necesidades e intereses de las niñas y los niños. En esta experiencia la educadora Obdulia utiliza la encuesta como instrumento para identificar dentro de ciertas opciones, que parten de su observación sobre las manifestaciones de su grupo, cuáles son las que resultan más interesantes para ellos, vincula el diagnóstico de la situación grupal principalmente con los intereses de las niñas y los niños. Así mismo, cuando expresa que pregunta a sus estudiantes cuál es su necesidad, se observa que el conocimiento de su grupo, se basa en el ejercicio del diálogo con las niñas y los niños, para ella la exploración de los intereses y necesidades de las niñas y los niños, forma parte de conocer a su grupo y posibilita la toma de decisiones sobre el diseño de la secuencia de aprendizajes en su relación con los lineamientos curriculares.

La siguiente respuesta, corresponde a la Educadora Raquel, quien expresa:

"...primero considero, eh..., su interés de los niños, que les guste a los niños, que tenga así como... o sea, para ellos es muy, muy bonito trabajar con pintura, con papel, o sea, a donde ellos pues, sientan también las texturas, y..., o sea, yo este...

casi por lo regular siempre tomo en cuenta sus intereses de los niños." (EER-12/06/18)

Esta respuesta, enfoca la exploración de intereses de los niños y las niñas en relación con los materiales, como una forma de conocer cuáles son sus gustos e integrarlos a la secuencia de aprendizaje. Así mismo, se observa que para la educadora Raquel, el diagnóstico significa la oportunidad de contar con información sobre las posibilidades de las niñas y los niños, que pueda sustentar la toma de decisiones reconociendo que la actividad lúdica, la creación y la exploración sensorial es fundamental en este tipo de actividades.

Con base en las experiencias de las educadoras, se confirma, que la secuencia de actividades de expresión plástica se sustenta en un ejercicio previo de exploración de las necesidades e intereses de las niñas y los niños tanto en lo individual como en su situación grupal. Ello tiene relación con el aporte de Spravkin al mencionar que "*Toda propuesta didáctica en el área nace de la realización de un diagnóstico.*" (2005, p. 20), se observa en las respuestas de las educadoras, que este proceso es el primer paso en el diseño de las situaciones de aprendizaje, mismo que se realiza al inicio del ciclo escolar y que se modifica durante los diferentes momentos que las educadoras determinan para observar y dialogar con su grupo.

El diagnóstico que las educadoras realizan en el contexto de su intervención educativa, se enfoca en las necesidades de aprendizaje que identifican en las niñas y los niños, a través de la observación y el diálogo. Por otra parte, las educadoras reconocen que conocer los intereses de las niñas y los niños, así como sus necesidades, también permite orientar las decisiones para el diseño de las secuencias de actividades, principalmente aquellas relacionadas con los recursos y materiales que podrían motivar a las niñas y niños. En relación con ello, Fosati y Segurado expresan que el diagnóstico permite "*Valorar la situación grupal en la que los niños se encuentran para integrarlos a todos por igual.*" (2001, p. 112). En este sentido, se observa que las educadoras hacen uso de diferentes recursos, con la finalidad de explorar las necesidades e intereses grupales, para diseñar una secuencia de actividades coherente con las características de sus grupos.

Así mismo, se observa que las educadoras, valoran el desarrollo de las niñas y los niños en función de los logros relacionados con los aprendizajes esperados que se estipulan en el planteamiento curricular. Poniendo de manifiesto que *“Los contenidos y objetivos que deben abordarse en el área guiarán las actividades que se realicen; damos por supuesto que el maestro los conoce o puede recurrir a los diversos documentos curriculares que los especifican.”* (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 34). Con base en esta aportación y en relación con la experiencia de las educadoras, se observa que es el planteamiento curricular, el principal recurso que utilizan para orientar su planificación, por lo tanto, también les es de utilidad para orientar el diagnóstico de las posibilidades de las niñas y los niños.

III.3.1.2 La experiencia de las educadoras con el itinerario de las secuencias de expresión plástica

Partiendo del aporte de Berrocal, Caja y González (2001) sobre la secuenciación de las actividades con base en la construcción de itinerarios, compuestos por acciones nucleares o generativas, se da continuidad a este análisis, sobre las experiencias de las educadoras.

La información relacionada con las experiencias de las educadoras sobre este aspecto, se recuperó al observar la implementación de una secuencia de aprendizaje de expresión plástica. Se encontró que cada educadora organiza de manera diversa la implementación de las acciones nucleares. En la siguiente figura, se representa la manera en que cada educadora organizó su secuencia de actividades.

Educadora	Itinerario
Lorena	Evaluación diagnóstica/observación/ reflexión- diálogo/creación/evaluación final □ Evaluación de proceso ➡
Mónica	Evaluación diagnóstica/observación/ reflexión- diálogo/experimentación/evaluación final □ Evaluación de proceso ➡
Gisela	Evaluación diagnóstica/observación/ reflexión-diálogo/creación □ Evaluación de proceso ➡
Obdulia	Evaluación diagnóstica/observación/creación □ Evaluación de proceso ➡

Raquel

Evaluación diagnóstica/observación/ reflexión-
diálogo/experimentación/creación/evaluación final
□ Evaluación de proceso →

Tabla 2. Itinerarios de las acciones nucleares en las secuencias de actividades observadas.

De acuerdo con la tabla anterior, se observa que todas las educadoras parten de una evaluación diagnóstica e inician sus secuencias con la observación. En segundo lugar, las educadoras Lorena, Mónica, Gisela y Raquel, integran momentos de reflexión-diálogo. Por otra parte, se encontró que las secuencias de actividades que proponen las maestras Mónica y Raquel, incluyen momentos de experimentación. Posteriormente, se observó que a excepción de la maestra Mónica, todas las secuencias cuentan con un momento de creación. Sólo las actividades de las maestras Lorena, Mónica y Raquel integran la evaluación final en el aula. Así mismo, se identificó que todas las educadoras participantes plantean momentos de evaluación de proceso.

A continuación se desglosan las características encontradas en cada una de las acciones nucleares que las educadoras participantes integraron en sus secuencias de actividades.

III.3.1.2.1 La experiencia de las educadoras con la acción nuclear observación.

Esta acción nuclear, de acuerdo con el aporte de Berrocal, Caja y González (2001), se enfoca en apreciar el entorno a través de los sentidos. Es decir, no sólo refiere a la información que se obtiene a través de la vista, sino también mediante el tacto, el olfato, el oído y el gusto.

Para el análisis de esta acción nuclear, se tomaron como base las preguntas genéricas sobre la observación: ¿Con qué podemos observar o por medio de qué? ¿Qué podemos observar? ¿Cuándo podemos observar? ¿Dónde o desde dónde podemos observar? (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 36).

De acuerdo con las experiencias de las educadoras relacionadas con esta acción nuclear, se identifica que para ellas, significa la identificación de formas, colores, objetos y materiales a través de la vista. Por ejemplo, la educadora Lorena presenta ante su grupo esta acción nuclear de la siguiente manera:

La educadora dejó las mesas a un lado de las paredes del aula para colocar al centro las sillas acomodadas formando un círculo. Los niños y las niñas van dejando sus cosas en un perchero cuando llegan y se sientan en las sillas. La educadora cierra la puerta y después de darles la bienvenida, les muestra unas imágenes de las obras de Vasili Kandinsky, “Composición VIII” y “Amarillo, Rojo, Azul”. Les ha pedido a los niños que mencionen las formas y colores que observan en las obras... La educadora les dice que realizarán una obra parecida a las de Kandinsky, les menciona que les va a poner música y ellos realizarán líneas en su papel siguiendo el ritmo de la música. (OEL-21/06/2018)

Con base en este fragmento correspondiente a la narración de las observaciones y dando respuesta a las preguntas genéricas sobre la acción nuclear observación, se advierte que la educadora Lorena, propone a los niños observar por medio de la vista las imágenes de dos obras de arte, al inicio de la secuencia de actividades, como recurso para motivar el momento de la creación. Para realizar esta acción nuclear, la educadora organiza el espacio, de manera que todos los niños puedan observar las imágenes desde sus lugares.

Por otra parte, la educadora Mónica, integra a su secuencia de actividades esta acción nuclear de la siguiente manera:

La educadora se paró en frente de los niños y las niñas para dar las indicaciones, les muestra los materiales (Harina, agua) y les pide que respondan ¿Qué creen que van a realizar?, una niña menciona que van a hacer pan, la maestra les responde que van a hacer masa, las niñas y los niños se muestran sonrientes, se comienza a escuchar murmullo entre ellos, parece ser que les agrada la idea de hacer masa, la educadora les menciona que la masa quedará como una plastilina con la que podrán hacer lo que más les guste. (OEM-21/06/2018)

Siguiendo el análisis, a través de las mismas preguntas genéricas que en el caso anterior a este, se muestra que para la educadora, la observación en la secuencia de actividades que aplica, significa una oportunidad para estimular el interés de las niñas y niños. En esta situación se promueve el uso de la vista para observar los materiales y formular hipótesis sobre la actividad. La educadora Mónica, organiza esta acción de manera previa al momento de creación. Las niñas y los niños observan desde sus lugares de frente a los materiales.

A continuación, se analiza la manera de proceder de la educadora Gisela durante la acción nuclear de observación.

En el pizarrón está pegada una lámina con la obra titulada “La lechera” de Johannes Vermeer, la extrajo de un ejemplar del libro “Juego y aprendo con mi material de preescolar. Segundo grado”. Los niños están sentados frente al pizarrón en un semicírculo. La educadora les pide que nombren lo que observan en la imagen. Las niñas y los niños comienzan a dialogar sobre lo que ven.

EG: Vean esta obra ¿Qué ven?

Niño 1: Es una señora

EG: ¿Qué tiene en la mesa?

Niña: Unos panes

EG: ¿Qué más ven? ¿Qué está haciendo la señora?

Niño 2: Va a hacer comida

EG: Muy bien. ¿Sabes cómo se llama esta pintura?, se llama “La lechera” y la pintó un señor que se llama Johannes Vermeer, ¿Ya vieron que aquí está vaciando la leche?, ¿Por qué estará vaciando la leche? ¿Se la va a tomar?

Niña 2: Sí, le gusta la leche, con pan.

EG: Sí verdad, yo también creo que le gusta la leche. Ustedes van a pintar algo que les guste también. (OEG-13/06/2018)

Se puede observar en esta situación, que la educadora Gisela, orienta la observación a través de diversas preguntas que permiten a las niñas y los niños fijar su mirada en objetos y situaciones presentes en la obra que presenta, es a través del sentido de la vista que se observa una obra de la pintura, de manera previa a la creación, como recurso para motivar la expresión plástica de las niñas y niños. La educadora organiza el espacio de manera que todas las niñas y los niños puedan ver sin dificultad la lámina desde sus asientos.

Por otra parte, la educadora Obdulia, centra esta acción nuclear en la observación del procedimiento de reproducción que habrán de realizar las niñas y los niños, de acuerdo con la siguiente situación observada en su secuencia de actividades:

Les muestra un ejemplo en el pizarrón, lanza un dado para saber cuántos pétalos va a pegar para formar una flor, pega los pétalos y luego completa las flores con un tallo y hojas, les dice a las niñas y los niños que harán tres flores, por lo que deben esperar a que se lance el dado para saber cuántos pétalos les van a pegar. (OEO-21/06/2018)

Con base en esta situación se puede observar que la educadora Obdulia promueve esta acción nuclear a través del sentido de la vista para que las niñas y los niños enfoquen su mirada en la presentación de un ejemplo, en un momento previo a la creación. En este caso donde la observación está mediada por un ejemplo que la educadora muestra, difiere de la intención que tiene la acción nuclear de observación en

la expresión plástica, ya que de acuerdo con Berrocal, Caja y González (2001), esta acción, tiene la función de alejar a las niñas y niños de los estereotipos.

Continuando con el análisis, se presenta a continuación la implementación de la acción nuclear de observación por parte de la educadora Raquel:

La educadora pega en el pizarrón dos hojas tamaño carta con las imágenes impresas de obras de arte de la pintura, se las muestra a las niñas y los niños, les pregunta ¿Qué hay en estas imágenes?, algunas niñas y niños de los que se encuentran sentados cerca del pizarrón mencionan:

Niño 1: ¡Hay un campo! (Haciendo referencia a la primer imagen)

Niña 1: ¡Esa es de ballet! (Haciendo referencia a la segunda imagen)

Niña 2: ¡Hay un perro dormido ahí! (Haciendo referencia a la primer imagen)

ER: ¡Muy bien!, estos artistas pintaban lo que más les gustaba. A ustedes, ¿Qué les gusta?

Niña 3: A mí me gustan los arcoíris.

Niño 2: A mí me gustan los columpios.

ER: Vamos a jugar a los artistas, ustedes van a pintar lo que más les guste, lo que quieran. También pueden hacerlo con plastilina. (OER-20/06/2018)

Al igual que en las situaciones de las maestras Lorena y Gisela, la educadora Raquel organiza esta acción nuclear de manera previa con la finalidad de motivar la creación de las niñas y los niños utilizando como recurso la apreciación de obras de arte por medio del sentido de la vista, en esta situación la educadora promueve el diálogo sobre los elementos de las obras.

Con base en el análisis en estas experiencias de las educadoras, se muestra que la acción nuclear de la observación en las secuencias de aprendizaje, se realiza principalmente a través de la percepción visual, para las educadoras, observar es una acción guiada por la vista, de manera que promueven en las niñas y los niños la identificación de formas, colores y otros elementos, estimulan la observación por medio de recursos como las obras de arte, los materiales o ejemplos de reproducción. Sobre ello Berrocal, Caja y González expresan que al formular la pregunta “¿Con qué podemos observar, o por medio de qué? Quizás la respuesta más inmediata sea: con la vista.” (2001, p. 36). Bajo esta idea, se comprende que las educadoras, guían las observaciones principalmente por medio de la vista, ya que es un acto primordialmente ligado con este sentido.

Por otra parte, en aquellos momentos, cuando las educadoras promueven el diálogo con base en lo que ven las niñas y los niños, emerge un proceso de “...*expansión de esta acción nuclear...*” (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 36), dado que a través de la comunicación oral, las educadoras promueven que se involucren otros sentidos, como el oído, expandir la observación hacia la percepción por medio de los sentidos, enriquece los conocimientos a los que pueden acceder las niñas y los niños en esta acción nuclear, “...*dado que cada uno de ellos es capaz de proporcionar un tipo de información cualitativamente diferente y en muchas ocasiones complementaria.*” (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 36).

Por otra parte, también se muestra que las educadoras promueven la observación con la finalidad de guiar a las niñas y los niños para la creación de sus producciones o reproducciones, enfocan el sentido de esta acción nuclear en la ampliación de las posibilidades de creación y expresión de las niñas y los niños, que a través de la mirada y el diálogo obtienen información que estimula su motivación para construir imágenes. Esta noción coincide con la idea que Berrocal, Caja y González tienen sobre esta acción nuclear al decir que “*La observación contribuye a ampliar el conocimiento, puesto que revela y genera datos e informaciones que el alumno deberá poder incorporar en su estructura cognoscitiva, asimilándolos e integrándolos de manera que posteriormente los pueda «recuperar»*” (2001, p. 39).

Por lo tanto, se muestra que la observación en la secuencia de actividades de expresión plástica, de acuerdo con las experiencias de las educadoras, es coherente con los planteamientos teóricos, lo que quiere decir, que para las educadoras observación está ligada principalmente el sentido de la vista, pero puede expandirse hacia otros sentidos, promueve la ampliación de las posibilidades de expresión y creación al contribuir con la adquisición de conocimiento sobre el entorno así como con la estimulación para crear imágenes. Esta acción nuclear se realizó por medio de recursos como las obras de arte o los materiales.

III.3.1.2.2 La experiencia de las educadoras con la acción nuclear reflexión-diálogo.

Continuando con el análisis, se procede con la acción nuclear reflexión-diálogo. Para ello, se utilizan las siguientes preguntas genéricas propuestas por Berrocal, Caja y González (2001, p. 41)

- ¿Sobre qué podemos reflexionar y dialogar?
- ¿Con quién se puede reflexionar y dialogar?
- ¿Qué operaciones intelectuales se ponen en juego cuando se reflexiona y se dialoga?
- ¿Qué valores y actitudes se deben generar cuando se reflexiona y se dialoga?
- ¿Dónde podemos reflexionar y dialogar?
- ¿Cuándo podemos reflexionar y dialogar?

De acuerdo con las experiencias de las educadoras relacionadas con esta acción nuclear, se identifica que para ellas, este proceso significa principalmente promover en los niños y niñas la oportunidad de reflexionar sobre lo que se observa y dialogar en torno a ello. Por ejemplo, la educadora Lorena organiza ante su grupo esta acción nuclear de la siguiente manera:

Después de observar las obras de Vasili Kandinsky, la educadora pregunta al grupo ¿Qué sienten con estas pinturas?, las niñas y los niños responden que se sienten bien, la educadora entonces formula una segunda pregunta:

EL: Pero, ¿Sienten alegría, tristeza, se sienten enojados, asustados?

Grupo- Si, nos sentimos felices.

EL: Pero así no se participa, ya saben que levantan la mano

Niño 1: A mí me gusta porque tiene colores.

Niña 1: A mí también me gustan esos colores.

EL: ¿Cuál color les gusta más?

Niña 3: A mí me gusta el amarillo

Niño 2: Ese círculo parece un sol (Señala un círculo en la imagen de la obra Composición VIII)

EL: Sí verdad, no lo había visto. (OEL-21/06/2018)

A través de esta situación observada en la implementación de una secuencia de actividades de expresión plástica propuesta por la educadora Lorena, Se observa que en esta acción nuclear se puede reflexionar y dialogar sobre una obra de arte y sus elementos, tales como el color y la forma, esta acción está dirigida por la educadora pero son las niñas y los niños quienes a través de sus descripciones protagonizan este

momento. Cuando la educadora solicita a las niñas y los niños que participen levantando la mano, se observa que esta acción nuclear permite promover valores como el respeto de los turnos para hablar. En esta situación el espacio de la reflexión y el diálogo es el interior del aula y el tiempo en que se realiza esta acción durante el momento de observación.

Por otra parte, la maestra Mónica abordó esta acción nuclear de la siguiente manera:

La educadora les muestra los materiales (Harina, agua) y les pide que respondan ¿Qué creen que van a realizar?, una niña menciona que van a hacer pan, la maestra les responde que van a hacer masa, las niñas y los niños se muestran sonrientes, se comienzan a escuchar murmullos entre ellos, parece ser que les agrada la idea de hacer masa, la educadora les menciona que la masa quedará como una plastilina con la que podrán hacer lo que más les guste. Al escuchar esto las niñas y los niños se muestran sonrientes, mirándose unos a otros se escuchan expresiones como -¡Sí, plastilina!, -¡Sí!

La educadora les pregunta ¿Les gusta jugar con plastilina?, de manera grupal, las niñas y los niños sonríen, algunos levantan las manos y en una voz todos responden -¡Sí!, con un tono alto.

(OEM-21/06/2018)

En esta situación, la educadora Mónica promueve la reflexión y el diálogo de manera paralela a la observación de los materiales al solicitar a las niñas y los niños que comuniquen las ideas que surgen en ellos. En este sentido, se puede observar que esta acción nuclear se enfoca en la formulación de hipótesis en función de los materiales que la educadora presenta. Este proceso de reflexión y diálogo se da dentro del aula y está dirigido por las preguntas que realiza la educadora, mismas a las que las niñas y los niños en general dan respuesta de forma grupal.

La siguiente situación, presente en la secuencia de actividades por parte de la educadora Gisela también permite identificar la presencia de la acción reflexión-diálogo y analizar su estructura.

EG: Vean esta obra ¿Qué ven?

Niño 1: Es una señora

EG: ¿Qué tiene en la mesa?

Niña: Unos panes

EG: ¿Qué más ven? ¿Qué está haciendo la señora?

Niño 2: Va a hacer comida

EG: Muy bien. ¿Sabes cómo se llama esta pintura?, se llama “La lechera” y la pintó un señor que se llama Johannes Vermeer, ¿Ya vieron que aquí está vaciando la leche?, ¿Por qué estará vaciando la leche? ¿Se la va a tomar?

Niña 2: Sí, le gusta la leche, con pan.

EG: Sí verdad, yo también creo que le gusta la leche. Ustedes van a pintar algo que les guste también. (OEG-13/06/2018)

En esta situación, se observa que la educadora promueve la reflexión y el diálogo, de forma paralela a la observación de una obra de arte, de tal manera se promueve la identificación y descripción de los elementos presentes en tal obra, la formulación de hipótesis sobre lo que observan las niñas y los niños. Las preguntas que emite la educadora permiten que el grupo pueda dar respuesta sobre datos subjetivos en participaciones individuales.

En la secuencia de actividades de la maestra Raquel también se presenta esta acción nuclear de reflexión-diálogo mediada por preguntas formuladas por ella.

¿Qué hay en estas imágenes?, algunas niñas y niños de los que se encuentran sentados cerca del pizarrón mencionan:

Niño 1: ¡Hay un campo! (Haciendo referencia a la primer imagen)

Niña 1: ¡Esa es de ballet! (Haciendo referencia a la segunda imagen)

Niña 2: ¡Hay un perro dormido ahí! (Haciendo referencia a la primer imagen)

ER: ¡Muy bien!, estos artistas pintaban lo que más les gustaba. A ustedes, ¿Qué les gusta?

Niña 3: A mí me gustan los arcoíris.

Niño 2: A mí me gustan los columpios.

ER: Vamos a jugar a los artistas, ustedes van a pintar lo que más les guste, lo que quieran. También pueden hacerlo con plastilina. (OER-20/06/2018)

En esta situación se observa que la acción nuclear reflexión-diálogo se realiza durante la observación de dos obras de arte, la educadora formula dos preguntas que evocan datos subjetivos, mismas a las que los niños y las niñas dan respuesta a través de descripciones e hipótesis.

Con base en las experiencias se observa que las educadoras desarrollan esta acción nuclear reflexión-diálogo, por medio de la formulación de preguntas cuyas respuestas evocan datos subjetivos como lo plantean Berrocal, Caja y González (2001). Por otra parte, las educadoras promueven que esta acción nuclear tenga presencia de manera paralela a la observación, permitiendo que las niñas y los niños formulen

hipótesis y descripciones en torno a las ideas que surgen en ellos a partir de su percepción del entorno por medio de la vista.

En este sentido, *“...los docentes deberían tener en cuenta la posibilidad de considerar con el mismo respeto diferentes respuestas de los alumnos...”* (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 43). Con base en las situaciones presentadas anteriormente sobre esta acción nuclear, se confirma que las educadoras formulan preguntas que evocan respuestas individuales, sin embargo en algunas ocasiones las respuestas de las niñas y los niños se expresan de manera grupal, intervenciones como la que realiza la maestra Lorena cuando solicita a su grupo que levanten la mano para participar, promueve que esas respuestas grupales puedan individualizarse diversificando los puntos de vista.

A su vez, este tipo de intervención (como solicitar a las niñas y niños hablar por turnos) propician que la comunicación en este proceso de reflexión-diálogo, promueva el ejercicio de valores y actitudes favorables en el aula. Por lo tanto, en esta acción nuclear, se considera importante que la educadora *“...sea consciente de ello y estimule su aparición y desarrollo a través de las actividades que lleve a cabo.”* (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 43).

III.3.1.2.3 La experiencia de las educadoras con la acción nuclear experimentación.

A continuación se procede a analizar las experiencias de las educadoras relacionadas con la acción nuclear de experimentación, para guiar el análisis de esta acción nuclear, se toman como referencia las preguntas genéricas que plantean Berrocal, Caja y González (2001) ¿Con qué experimentar?, ¿Cuándo experimentar?, ¿En qué lugar se llevará a cabo la experimentación?

En la siguiente situación, se puede observar el proceso de experimentación que se promueve en el aula de la maestra Mónica, donde las niñas y los niños son protagonistas de esta acción nuclear:

Las niñas y los niños están mezclando el agua y la harina de manera libre, experimentan con los materiales, algunos han logrado masas uniformes, algunos otros tienen una mezcla líquida y algunos más tienen una masa seca. La mayoría de las niñas y los niños se observan concentrados en su preparación, sonrientes

y expresan las ideas que surgen en ellos al experimentar con los materiales, se escuchan algunas expresiones como “¡Mira!, se me pega en las manos”, “Está suave”, “Huele feo”, un niño al que su mezcla le ha quedado líquida, expresa “Quiero más harina” y toma un poco más para continuar mezclando sus materiales. (OEM-21/06/2018)

Con base en esta situación podemos identificar que las niñas y los niños experimentan con los materiales de agua y harina. Esta situación que propone la educadora permite al grupo explorar las características de estos materiales, mismas que se mencionan en sus expresiones, como la consistencia, adherencia, olor. En actividades de experimentación como esta, las niñas y los niños tienen la oportunidad de formular hipótesis y resolver problemas, como se observó cuando uno de los niños solicitó más harina para disminuir la consistencia líquida de su masa.

La educadora organizó en esta secuencia de actividades la acción nuclear de experimentación de manera previa a la creación, de esta forma facilitó que las niñas y los niños pudieran obtener datos sobre las posibilidades que ofrecen estos materiales para el modelado.

La secuencia de actividades que propone la educadora Raquel, no contemplaba este momento de experimentación, sin embargo, con los materiales que plantea, las niñas y los niños de manera lúdica integran esta acción en su proceso de creación.

Quienes utilizan la pintura, están dibujando con ella casas, flores, personas, soles, arcoíris, otros más se han dedicado a experimentar con los colores sin dibujar formas precisas. La educadora se para al frente del aula para indicar a los que trabajan pintura que no utilicen mucha para evitar romper su trabajo; algunos niños y niñas comienzan a mencionar los colores que descubrieron como resultado de la combinación de pintura. La educadora se acerca sorprendida con ellos para observar los colores que le muestran, expresa frases como: ¡Qué bonito color salió! ¡Wow!, ¿Cuáles colores combinaste? ¿Qué pasó cuando combinaste el amarillo con el azul?, ¿Cómo le hiciste para que saliera ese color café? (OER-20/06/2018)

La acción nuclear de experimentación, de acuerdo con Berrocal, Caja y González (2001), debería organizarse en un momento previo a la creación, de tal manera que cuando las niñas y los niños se enfrenten ante el planteamiento de un problema plástico puedan hacer uso de los conocimientos que han adquirido mediante la experimentación.

Sin embargo, ante una situación como la de la maestra Raquel, se observa que la educadora muestra una actitud abierta y acompaña este proceso inesperado guiándolo por medio de preguntas que permiten la reflexión y el diálogo en torno al proceso y los resultados.

Con base en estas situaciones, se observa que la acción nuclear de experimentación, se orienta al conocimiento inicial que precede a la creación, sin embargo, también puede manifestarse de forma imprevista. Las educadoras, orientan este proceso en torno a las posibilidades que ofrecen los materiales a través de preguntas cuyas respuestas permiten a las niñas y los niños “...*hacer consciente y significativo el proceso...*” (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 46). En ambos casos, la experimentación se da dentro del aula.

Por otro lado, se observa que cuando las educadoras, orientan la experimentación con preguntas relacionadas con el proceso y las propiedades de los materiales, esta acción adquiere relevancia en la ampliación de las posibilidades de expresión y creación de las niñas y los niños.

III.3.1.2.4 La experiencia de las educadoras con la acción nuclear creación.

A continuación se analiza la acción nuclear creación, con base en las preguntas genéricas ¿Qué técnicas se pueden emplear?, ¿Qué soportes podemos utilizar?, ¿Con qué materiales podemos trabajar?, ¿Qué acciones previas a la realización o durante hará falta llevar a cabo?, propuestas por Berrocal, Caja y González (2001)

La acción nuclear de creación, se complementa con las acciones nucleares de observación y reflexión-diálogo que la anteceden. En esta acción nuclear, las educadoras plantean un problema plástico al que las niñas y los niños dan respuesta a partir de su conocimiento de los materiales, instrumentos, soportes y técnicas, de lo que han observado y de los aprendizajes adquiridos en los momentos de reflexión y diálogo.

La siguiente situación da muestra de la implementación de esta acción nuclear dentro de la secuencia de actividades de la maestra Lorena.

La educadora les dice que realizarán una obra parecida a las que observaron de Kandinsky, les menciona que les va a poner música y ellos dibujarán líneas en su

papel siguiendo el ritmo de la música. Les entrega de manera individual un pliego de papel bond de 90x60 centímetros, les pide que tomen sus crayolas y que comiencen a dibujar sus líneas siguiendo el ritmo. Las niñas y los niños colocan sus papeles en el piso del salón y comienzan a dibujar líneas.

En esta actividad participa el maestro de acompañamiento musical, el maestro toca su teclado mientras los niños y niñas están elaborando sus creaciones. Los niños y las niñas se observan sonrientes, la educadora se acerca con cada uno de ellos para preguntarles sobre lo que están haciendo, les propone utilizar diversos colores con las crayolas. Debido a que el espacio libre del piso del aula es pequeño, los pliegos de papel están encimados, los niños y niñas pisan los papeles. Algunos han roto sus papeles, la educadora les ayuda a arreglarlos. La educadora camina por el aula observando las producciones, les expresa frases como “Qué padre te está quedando”, “¿Te gusta así?, ¿Cómo lo puedes mejorar?”, “Sigue el ritmo”, “No maltraten sus papeles” “Qué bien estás haciendo tu obra de arte”

Los niños y las niñas se muestran interesados y concentrados en sus creaciones, algunos dibujan líneas curvas continuas, otros realizan líneas rectas, algunos están formando figuras geométricas, algunos otros realizan garabatos. Durante el proceso algunos niños y niñas mueven su cabeza al ritmo de la música, la música que ha empleado el maestro es suave en algunos momentos y en otros el ritmo es más rápido.

La educadora constantemente les pregunta cómo se sienten, los niños y las niñas responden en una voz de forma grupal -¡Bien!, parece que les gusta esta actividad, se muestran felices y quieren continuar dibujando. (OEL-21/06/2018)

Esta situación muestra que el proceso de creación se realiza bajo la consigna de la educadora, misma que plantea tres condiciones para resolver un problema plástico, la primera de ellas consiste en la reproducción de las observaciones que hicieron durante la apreciación de la obra de Kandinsky, la segunda indica a las niñas y niños la implementación de la técnica de dibujo y la tercera condición consiste en resolver el problema siguiendo el ritmo de la música. En esta situación también se observan otros elementos que condicionan el proceso de resolución al problema plástico que no se formulan en la consigna que da la educadora, pues, no incluye el uso del papel bond de 60 x 90 cm como soporte para las producciones y tampoco indica el uso de las crayolas para realizar los dibujos. Sin embargo, al ser los dispuestos por la educadora, se infiere que este problema plástico sólo puede resolverse mediante la manipulación de estos materiales.

De tal manera, con base en esta situación, un problema plástico se puede resolver empleando la técnica de dibujo, teniendo como soporte el papel y como materiales los

crayones de cera. Se observa también que la acción previa de observación, provee de recursos a las niñas y los niños para resolver el problema propuesto, así mismo antes y durante la realización de las producciones, la acción reflexión-diálogo, guiada por las preguntas que la educadora Lorena formula, orientan el proceso de creación.

Un recurso que complementa la acción nuclear de creación en esta secuencia de actividades, es el uso de la música para guiar el ritmo de los trazos que realizan las niñas y los niños. La educadora insiste con su grupo en la indicación de “seguir el ritmo”, mismo que tiene cambios en su velocidad y altura y que influyen en la creación de líneas.

Por otra parte, la secuencia de actividades propuestas por la educadora Gisela, plantea de la siguiente manera la acción nuclear de creación:

Después de observar la obra de Johannes Vermeer “La lechera” sentados en un semicírculo frente a la lámina pegada en el pizarrón, la educadora les pide a los niños y las niñas que regresen a sus lugares, es decir, en las mesas correspondientes. La educadora retoma dos actividades que han realizado antes con pintura, como referencia para dar la consigna de esta actividad: “¿Recuerdan cuando hicimos todos juntos el mural de las flores y cuando pintaron lo que más les gusta de la primavera?”, los niños y las niñas responden de forma grupal a una voz – ¡Sí! La educadora les indica que en esta ocasión van a pintar algo que les guste hacer, les menciona que el pintor hizo la obra de la lechera tal vez porque le gusta la leche con pan como lo había mencionado una niña al dialogar sobre la obra que observaron. Les indica que de manera similar al autor de la obra, piensen en algo que les gusta para pintarlo. La educadora les pide a las niñas y los niños que coloquen los manteles en sus mesas mientras ella pone las pinturas (tapas de garrafón con pintura vinílica) y entrega a cada uno su pincel, y una hoja tamaño carta de papel bond blanco como soporte para su creación. Las niñas y los niños comienzan a realizar sus obras. El ambiente está en silencio, las niñas y los niños permanecen en sus lugares concentrados en sus pinturas, algunos dibujan casas, otros pintan arcoíris, figuras humanas, mariposas, corazones, soles.

Sus obras son elaboradas con la pintura más cercana a su lugar, por lo que los trabajos tienen sólo un color.

Mientras las niñas y los niños están realizando sus creaciones, la educadora se acerca a cada mesa para preguntar sobre lo que están pintando. Se inclina a la altura de los niños y las niñas para escuchar sus descripciones sobre lo que realizan, ella les responde que sus trabajos están bonitos. En sus descripciones se escuchan comentarios relacionados con lo que crean, tales como “Aquí estoy yo (señala una figura humana”, aquí está el sol (arriba de la figura humana)”, “Esta es mi casa (al centro del dibujo) y aquí está mi familia (figuras humanas) éste es mi papá (figura humana más grande) aquí estoy yo (señala una figura humana a un lado de la más grande que señala anteriormente)” .Un niño se ha levantado de

su lugar para tomar pintura de otra mesa, la educadora le pide que utilice sólo la pintura dispuesta en su lugar para evitar que se revuelvan los colores, el niño atiende la indicación. (OEG-13/06/2018)

En esta situación se observa que el problema plástico se resuelve mediante la técnica de pintura, esta condición se plantea en la consigna cuando la educadora Gisela les dice que van a pintar algo que les guste. De manera similar a la situación que plantea la educadora Lorena, en esta actividad se observa que algunas condiciones no se plantean en la consigna, pero toman presencia cuando las educadoras disponen los materiales con los que se habrá de trabajar, en este caso se hace referencia al uso del papel bond blanco tamaño carta como soporte y la pintura vinílica como material, manipulada por medio del pincel como instrumento para elaborar los trazos.

La organización que realiza la educadora de la acción nuclear de observación, como antecedente de la creación, así como la de reflexión-diálogo, facilitó la motivación de las niñas y los niños para construir imágenes referentes a sus gustos.

Continuando con el análisis de la acción nuclear creación, a continuación se presenta la siguiente actividad propuesta por la educadora Obdulia, donde se aborda la técnica de collage.

La educadora les muestra (al grupo) un ejemplo en el pizarrón, pega una hoja blanca de papel bond tamaño carta, les muestra a los niños y niñas los recortes que tiene en recipientes, uno con rectángulos verdes, otro con óvalos rojos y otro con óvalos verdes. Les explica que la actividad consiste en armar flores con los recortes, pero que la cantidad de pétalos, dependerá de la constelación de puntos que salga en un dado al lanzarlo. La educadora procede a lanzar el dado y la constelación marca 3, procede a pegar los pétalos (óvalos rojos) correspondientes, en la hoja que puso en el pizarrón y luego completa la flor con un tallo (rectángulo verde) y hojas (óvalos verdes), les dice a las niñas y los niños que harán tres flores, por lo que deben esperar a que se lance el dado para saber cuántos pétalos van a pegar.

La educadora coloca en cada mesa los recortes de papel e indica al grupo que no deben tomarlos aún, luego les entrega las hojas blancas que servirán como soporte de su creación, y al centro de cada mesa pone una tapita de garrafón con resistol.

La educadora se vuelve a parar al frente de aula y ha pedido a algunas niñas y niños que le repitan las indicaciones que dio, le responden lo que ella indicó, dando muestra de que saben cuáles fueron las consignas.

La educadora lanza el dado y sale 5, las niñas y los niños cuentan sus pétalos y los pegan. La educadora se acerca a cada mesa para corroborar que hayan pegado la cantidad de pétalos que indicó el dado. Ha pedido a algunos niños y niñas que cuenten adecuadamente sus pétalos, puesto que han pegado de más o les falta. Les ayuda a corregir el trabajo contando con ellos la cantidad adecuada. Una vez que pasó con cada uno, lanza nuevamente el dado, ahora salió 3, vuelve a acercarse de manera personal con cada uno y vuelve a darles acompañamiento sobre el conteo. Finalmente vuelve a lanzar el dado, ahora salió 6, los niños y las niñas repiten el proceso y nuevamente la educadora se acerca con cada uno para brindar acompañamiento en el conteo de los pétalos.

Ahora la educadora les pide (al grupo) que continúen terminando cada flor con el tallo y los pétalos, mientras lo realizan, se acerca con cada uno para poner nombre a su trabajo y sugerir como acomodar los tallos y los pétalos; un niño saca unas tijeras de su estuche y corta pequeños trozos de papel verde similares a rectángulos y los pega debajo de los tallos de las flores en el borde de la hoja, la educadora le pregunta sobre su decisión, el niño responde que es pasto.

La educadora le dice que es una buena idea y el niño sonríe, sus compañeros y compañera de la mesa imitan su idea, así como algunos otros niños y niñas del salón. (OEO-21/06/2018)

En esta situación de aprendizaje, se observa que la maestra Ofelia promueve la técnica de collage mediada por la previa observación de un ejemplo para orientar la reproducción de las niñas y los niños en sus trabajos. El problema plástico planteado en esta actividad, integra en el ejemplo, todos los elementos que se proponen para la reproducción, cuando indica que la actividad consiste en armar flores con los recortes que les muestra, se intuye que los materiales son el papel recortado y el pegamento (para proceder con el pegado del papel), en el ejemplo la educadora muestra que el soporte para esta creación es la hoja de papel bond tamaño carta.

En esta situación de aprendizaje, se presenta un acontecimiento inesperado por la educadora, cuando uno de los niños del grupo decide integrar “pasto” en su reproducción. La educadora delimita de forma muy precisa los pasos a seguir en la reproducción de las flores con base en las cantidades que indique el dado. Sin embargo, este niño, que toma sus tijeras y corta pequeños rectángulos, para pegarle “pasto” a su trabajo, integra un proceder de forma distinta, resultado de su forma de mirar el entorno, mismo que influye en las reproducciones de sus compañeras y compañeros. En este momento, la actitud de la educadora resulta interesante, pues permite que las niñas y los niños integren su conocimiento sobre el manejo de las tijeras, de las propiedades del papel y el pegamento, así como su percepción del entorno en sus producciones.

Si bien el planteamiento del problema plástico, no tenía en sí mismo “...una formulación lo suficientemente abierta como para permitir diferentes respuestas.” (Berrocal, Caja y González, 2001, p.48), la actitud que toma la educadora Obdulia ante las propuestas que los niños y las niñas integran, sí posee esta condición que favorece la diversificación en las formas de creación.

A continuación se analiza la acción nuclear creación que se propone en la secuencia de actividades de la maestra Raquel:

Posteriormente (después de observar dos obras, de las que se desconocen los nombres de los autores y las obras, ya que no los menciona durante la actividad) se acerca a ellos (en referencia a las niñas y niños) para dar las consiguas, se coloca de frente al grupo y les dice: “Vamos a jugar a los artistas, van a hacer una obra de arte sobre algo que a ustedes les guste, pueden ocupar plastilina o pintura”, les indica que vayan por lo materiales al estante en donde se encuentran guardados.

Las niñas y los niños comienzan a seleccionar los materiales para elaborar sus creaciones, se acercan a un estante en donde se encuentran los botes de pintura vinílica dentro de una caja de cartón forrada con papel lustre y plástico, en este mueble, también hay manteles, pinceles y plastilina. La educadora pone en una mesa hojas tamaño carta de papel bond de colores y blancas a disposición de las niñas y los niños. Las niñas y los niños que eligieron la pintura, comienzan a pintar sobre una hoja que tomaron de las que la educadora dispuso en la mesa antes mencionada, para pintar utilizan un pincel. Algunos otros decidieron realizar sus producciones con plastilina (cinco niños que se sientan alrededor de la misma mesa de trabajo).

La educadora se acerca en silencio a cada una de las mesas de trabajo para observar lo que están realizando las niñas y los niños, se coloca a su altura para que le expliquen lo que realizan, al hacerlo les pregunta: ¿Qué haces?, escucha sus respuestas y ella expresa frases como: “Muy bien”, “Está quedando bonito”. Se para al frente del aula para indicarles a los niños y niñas que trabajan pintura que no utilicen mucha para evitar romper su trabajo.

Quienes utilizan la pintura, están dibujando con ella casas, flores, personas, soles, arcoíris, otros más se han dedicado a experimentar con los colores sin dibujar formas precisas. La educadora se para al frente del aula para indicar a los que trabajan pintura que no utilicen mucha para evitar romper su trabajo; algunos niños y niñas comienzan a mencionar los colores que descubrieron como resultado de la combinación de pintura. La educadora se acerca sorprendida con ellos para observar los colores que le muestran, expresa frases como: ¡Qué bonito color salió! ¡Wow!, ¿Cuáles colores combinaste? ¿Qué pasó cuando combinaste el amarillo con el azul?, ¿Cómo le hiciste para que saliera ese color café?

Los niños que utilizan plastilina han realizado largas tiras al moldearla con sus manos rodándolas por la mesa, la educadora les pregunta por su creación: ¿Qué hacen?, ellos responden: “Viboritas”, la educadora se retira con una sonrisa.

Una niña se acerca a la educadora y le muestra su trabajo, le explica que ha usado una hoja de color azul porque así ya no pinta el cielo, la educadora la mira en silencio por un momento y después le responde: Es una buena idea.

Otros niños se acercan con ella para mostrar sus trabajos, preguntan a la educadora: ¿Así está bien?, ella responde: ¡Sí, está muy bonito!, los niños regresan a sus lugares, uno de ellos le menciona a su compañera con una sonrisa lo que le ha dicho la educadora: ¡Dice la maestra que mi trabajo está bonito!

Se acercan otros niños y niñas, la educadora también aprueba sus creaciones expresando que están bonitos sus trabajos. (OER-20/06/2018)

En esta actividad se observa que la maestra Raquel plantea un problema plástico cuya formulación permite diferentes respuestas tanto en la técnica como en la elección de materiales y soportes para la creación. De tal manera, se observa que la propuesta que hace la educadora, permite tanto la creación con la pintura, como con el modelado de plastilina. Así mismo, facilita la oportunidad de experimentar con los materiales, como sucede cuando las niñas y los niños combinan colores o cuando una niña descubre que puede usar la propiedad de color del papel para realizar su pintura. En esta actividad, los materiales como el papel, la pintura y la plastilina, están dispuestos al alcance de las niñas y los niños, esta forma de organización que emplea la educadora Raquel, facilita para su grupo el manejo de los materiales de forma autónoma.

Las acciones de observación y reflexión-diálogo que antecedieron a la de creación, estimulan la motivación de las niñas y los niños para crear imágenes a partir de lo que les gusta, como los paisajes, algunos personajes o personas y ciertos animales o formas de su agrado.

Con base en las situaciones anteriores, se muestra que las educadoras organizan la acción nuclear de creación de diversas formas en sus secuencias de actividades de expresión plástica. Esta diversificación se formula en el problema plástico y se relaciona con los materiales propuestos, las técnicas o los recursos que acompañan la creación como la música que utiliza la maestra Lorena para guiar el ritmo de los trazos en los dibujos o el dado que implementa la educadora Obdulia para determinar la cantidad de pétalos en el collage de flores.

Dentro de los acontecimientos, se observa que un recurso de fácil acceso en la escuela es el papel, de diferentes tamaños y colores, el papel bond, toma lugar en cada

una de las situaciones descritas ya sea como soporte para el dibujo y la pintura o como material para la creación de imágenes en el collage.

Se muestra que desde las experiencias de las educadoras, la acción nuclear de creación, significa resolver un problema plástico cuyas respuestas se encuentran relacionadas con la manipulación de materiales, soportes, técnicas y recursos con base en la autonomía de las niñas y niños. Dicha capacidad para tomar decisiones, se fortalece en las acciones nucleares de experimentación, observación y reflexión-diálogo antes y durante la creación. Lo que implica para las educadoras, diseñar secuencias de actividades flexibles y poseer una actitud abierta a permitir diferentes respuestas por parte del grupo como sucede con la maestra Obdulia cuando las niñas y niños deciden pegar “pasto” o cuando la maestra Raquel permite que los niños y las niñas manipulen los materiales y soportes.

III.3.1.2.5 La experiencia de las educadoras con la acción nuclear evaluación.

La siguiente acción nuclear es la de evaluación, presente en cada momento de la secuencia de actividades y relacionada con la reflexión y el diálogo. Para su análisis, se tomarán como referencia las preguntas genéricas que Berrocal, Caja y González (2001) proponen para esta acción nuclear: ¿Qué evaluar?, ¿Cómo evaluar?, ¿Cuándo evaluar?, ¿Quién evalúa? Para el análisis de esta acción nuclear, se utiliza la información obtenida tanto en las entrevistas (al preguntar a las educadoras ¿Cómo es la evaluación de las actividades de expresión plástica? y ¿En qué momentos se evalúan los aprendizajes en las situaciones de expresión plástica?), como en las observaciones de las secuencias de actividades implementadas por las educadoras.

A continuación se muestra el proceso de evaluación que realiza la educadora Lorena en las secuencias de actividades de expresión plástica mediante el análisis de su respuesta ante la pregunta ¿Cómo es la evaluación de las actividades de expresión plástica?

Es como..., como un poco difícil porque es como evaluar emociones, sentimientos y así, y te digo siempre cuando diseño una actividad me voy al aprendizaje esperado y si mi aprendizaje dice utiliza diferentes materiales, entonces como un indicador sería analizar si en su obra de arte utilizó los materiales o hay niños que nada más, así como que solo utiliza una pintura, pues

bueno, utilizó una, pero yo quería que utilizara todas, pero ya pues, hizo bien su trabajo es como más cualitativa ¿No? es como más de..., pues sí, yo sí vi que trabajó bien, es como de observación." (EEL-12/06/18)

Con base en esta respuesta, se observa que la evaluación que realiza la educadora Lorena en el área de expresión plástica, se enfoca en el análisis del aspecto emocional al mencionar que se evalúan emociones y sentimientos, por otra parte, al expresar que también se evalúa la forma de utilizar los materiales, se enfoca en el aspecto procedimental del área, así mismo cuando menciona el análisis de la calidad del trabajo que realiza algún niño o niña, centra la atención en la evolución que tiene el alumnado al resolver problemas plásticos.

Por otra parte cuando la educadora Lorena menciona "...yo sí vi que trabajó bien, es como de observación.", se muestra que la evaluación que realiza está orientada por los procesos y resultados que identifica en el hacer de las niñas y los niños, al enfocar su mirada en el desempeño que tienen durante las actividades.

Al preguntarle ¿En qué momentos se evalúan los aprendizajes en las situaciones de expresión plástica?, Su respuesta es "...al final..." (EEL-12/06/18). De tal manera, se podría inferir que la educadora Lorena, solo realiza su evaluación al concluir las actividades. Sin embargo durante la observación, se observa la siguiente situación:

La educadora camina por el aula observando las producciones, les expresa frases como "Qué padre te está quedando", "¿Te gusta así?, ¿Cómo lo puedes mejorar?", "Sigue el ritmo", "No maltraten sus papeles" "Qué bien estás haciendo tu obra de arte". Constantemente le pregunta al grupo ¿Cómo se sienten?, los niños y las niñas responden en una voz de forma grupal -¡Bien!, parece que les gusta esta actividad, se muestran sonrientes, concentrados y quieren continuar dibujando. Después de elaborar sus producciones, la educadora pide la participación de algunos niños y niñas, les pregunta ¿Cómo se sintieron en la actividad?, Las niñas y los niños participantes expresan que se sintieron bien, que les gustó. Nuevamente la educadora pide la participación de otros niños y niñas a quienes les pregunta ¿Por qué eligieron ciertos colores?, Las niñas y los niños responden que son los colores que les gustan. (OEL-21/06/18)

A partir de lo anterior, se puede observar en esta situación, que la educadora Lorena evalúa también los procesos de los niños y las niñas, sus observaciones se enfocan en diversos aspectos como la manipulación de los materiales y soportes, los

sentimientos que tienen y la manipulación de la técnica en la resolución del problema plástico, ello se manifiesta cuando les orienta sobre continuar los trazos al ritmo de la música, cuando aprueba los procedimientos de los niños y las niñas al realizar sus producciones, al preguntar al grupo ¿Cómo se sienten?, o al indicar que cuiden su papel. Este proceso, está mediado por la observación que la educadora realiza al caminar por el aula, enfocando su mirada en las producciones de las niñas y los niños, apropiándose de su responsabilidad en la evaluación.

Así mismo, después de la actividad de creación, coordina un proceso de autoevaluación que realizan las niñas y los niños, en el que se exploran los sentimientos y las decisiones que tomaron en función del color. En este proceso, se observa una evaluación final, enfocada en el papel activo que tienen las niñas y niños sobre su expresión plástica.

A pesar de que la educadora Lorena, expresa que la evaluación de la expresión plástica, se realiza al final, en su intervención educativa, se observa que incluye también la evaluación de procesos, sin olvidar que en el apartado dedicado a las experiencias de las educadoras relacionadas con el diagnóstico, ella explica que su planificación se sustenta en la evaluación inicial que realiza para conocer a su grupo.

Continuando con el análisis, la siguiente respuesta a la pregunta ¿Cómo es la evaluación de las actividades de expresión plástica?, corresponde a la maestra Mónica:

"Siento que no estamos al cien para evaluar expresión plástica, pero evalúo lo que ellos me quieren decir, o lo que ellos aprendieron, sus emociones, lo que ellos sienten, por ejemplo, puede ser que al escuchar una melodía, pues ellos puedan modelar o puedan pintar y ya ahí se ve lo que sienten al escuchar, pero en sí he evaluado su creatividad." (EEM-19/06/18)

De acuerdo con la maestra Mónica, se muestra que en su experiencia, al abordar las actividades de expresión plástica, la evaluación representa para ella un desafío debido a que considera poseer una formación escasa sobre esta área. Sin embargo, de forma acertada, en su evaluación considera aspectos propios de la expresión plástica como la autoidentificación y afianzamiento de las niñas y los niños al expresar sus ideas sobre sus producciones. La educadora también analiza el aspecto emocional de la expresión plástica al interesarse por la evaluación de las emociones, así mismo, reconoce

que los recursos utilizados para motivar la creación también son objetos de evaluación al igual que las técnicas y la forma en que las niñas y los niños las manipulan.

Por otra parte al preguntar a la educadora ¿En qué momentos se evalúan los aprendizajes en las situaciones de expresión plástica?, ella da la siguiente respuesta:

"Desde el inicio pues se ve que..., no sé, como muy limitados, como que no quieren hacer nada, bueno los de primero, son los que no quieren, no quieren ni agarrar el pincel, pero después, solitos. Pero la creatividad, mmm...ellos expresan, expresan a través de la expresión oral lo que hicieron, de ahí pues ya veo lo que... cómo lo hicieron, si tuvieron dificultades para poder expresarse con la pintura o mediante el modelado, o sus dificultades por ejemplo si tenían los materiales y no querían hacer nada. También evaluó por qué no lograron el aprendizaje, muchas veces porque no son autónomos, quieren que se les diga qué es lo que tienen que hacer, y se quedan así..., siento que necesitan autonomía, sí ocupan todos los materiales que tienen ahí y al final, pues sí logran crear algo, pero en sí no les he evaluado como lo que crearon con ciertas características que son de eso, siento que debe haber como niveles, pero no los conozco, en la normal nada más nos enseñaron lo de las técnicas, pero en sí no nos enseñaron como qué evaluar, siento que hasta el mismo plan como que no le dan tanta importancia. No, no sé cómo se evalúa, ni lo he investigado, trabajamos como sentimos que estamos bien, como aprendimos, pero sería importante que nos dieran los pasos a seguir de cómo trabajar la expresión plástica, qué evaluar, cómo evaluarla, qué deben saber los niños, que deben realizar con esa expresión plástica" (EEM-19/06/18)

En esta respuesta, la educadora reconoce que la evaluación en expresión plástica tiene un proceso que toma su punto de partida en la evaluación inicial, al mencionar las manifestaciones que los niños y las niñas muestran como ella lo dice "Desde el inicio", en el momento de la observación la educadora atendía el primer grado, desde su experiencia, se pudieron observar aquellas manifestaciones de autoidentificación y afianzamiento como la verbalización de las producciones, la persistencia para concluir las y el desarrollo de la autonomía, todas ellas objetos de evaluación. También su respuesta da muestra de la evaluación de proceso, cuando dice que evalúa "cómo lo hicieron", y continúa hablando sobre las manifestaciones de las niñas y los niños al manipular las técnicas y los materiales.

Por otra parte, la educadora Mónica, muestra inseguridad ante la falta de una formación sólida para la evaluación de la expresión plástica, así como la escasa orientación disponible sobre esta área del currículo oficial, que permita a las y los docentes desarrollar actividades coherentes con los contenidos del área. Sus decisiones

se basan en las intuiciones que tiene sobre la expresión plástica, mismas que surgen de la reflexión sobre sus experiencias, dándole un significado a su intervención respecto a la implementación de actividades como esta. A su vez, esta reflexión, le ayuda a identificar la necesidad de ampliar su formación sobre la evaluación de la expresión plástica.

Por otra parte, durante la observación se presenta la siguiente situación relacionada con esta acción nuclear:

Mientras los niños están saliendo a lavarse las manos las mamás que apoyaron en la actividad comienzan a levantar los materiales y comentan con la educadora que el aula ha quedado sucia y que la mayoría de las masas quedaron muy líquidas, la educadora expresa que hubiera sido mejor pasar a poner la cantidad adecuada de materiales individualmente. (OEM-21/06/18)

En este momento, se presenta una evaluación enfocada en la manipulación de los materiales, cuando la educadora concluye que podrían haberse organizado de otra forma para lograr masas uniformes y moldeables. En esta evaluación, también participan las madres de familia que colaboraron en la actividad, al comentar sus observaciones con la educadora, se observa que la organización de los materiales, es también un objeto de evaluación que se valora mediante la observación, donde pueden participar las personas presentes en el proceso.

Por otra parte, la educadora Gisela, responde lo siguiente sobre la evaluación en las secuencias de expresión plástica:

Pues les digo, nunca les digo, ¡Ay, está feo tu dibujo!, no al contrario le digo, mira lo hiciste bien, está bonito, ¿Qué te parece? ¿Qué tal si?... a lo mejor este... en este dibujo a lo mejor, este... ¿Tiene un significado?... o que este..., ¿Qué hacías cuando fuiste a nadar?, ¿Estaba nublado o cómo estaba?, ellos me dicen, no pues había sol, ah, pues a lo mejor te falta dibujarle un sol o así, para que pues mejore, pero sí nunca les digo, oye está bien feo tu trabajo, no. (EEG-7/06/18)

A partir de esta respuesta se muestra que para la educadora Gisela la evaluación en las secuencias de actividades de expresión plástica está mediada por la verbalización de las producciones que realizan las niñas y los niños, para facilitar su lectura y partir de sus descripciones para retroalimentar las creaciones que realizan. Cuando expresa “nunca les digo, ¡Ay, está feo tu dibujo!, no al contrario le digo, mira lo hiciste bien, está

bonito”, se muestra que la educadora Gisela fórmula una evaluación basada en su opinión personal (Spravkin, 2005), sin embargo complementa la reflexión y el análisis por medio de preguntas, con las que busca aproximarse al significado de las producciones de los niños y las niñas para valorarlas objetivamente.

La siguiente, es la respuesta que da la educadora Gisela, durante la entrevista, a partir de la pregunta ¿En qué momentos se evalúan los aprendizajes en las situaciones de expresión plástica?:

Pues... me organizo principalmente en los aprendizajes (Haciendo referencia a los aprendizajes esperados del currículo oficial), porque, bueno, me ha dicho Carla (directora de su escuela) que en eso me tengo que basar, ¡ah!, y de los aprendizajes me ha dicho que tengo que poner a lo mejor..., me hizo una observación que tengo que poner indicadores actitudinales, me dice por ejemplo, este... participó bien en el equipo, pidió su turno para hablar, no sé, así, entonces pues, fijarme bien en los aprendizajes lo que dice, porque así le he hecho en mis evaluaciones, bueno mis indicadores por ejemplo había uno del grabado que hice, y ya entonces marco, hizo bien su grabado con el material que se le indicó, bueno me acuerdo que le puse, y pues sí, me baso en los aprendizajes.

También cuando terminan lo que hayan creado, por ejemplo eso de la masa, lo dejaron al día siguiente y cuando venimos pues ya tenía moscos, y yo quería que vinieran a ver los papás para que vieran como habían hecho sus creaciones, pero pues ya no se pudo. (EEG-7/06/18)

Con base en esta respuesta se observa que la educadora Gisela diseñaba su evaluación a partir de los aprendizajes esperados que se proponen para el área en el programa de educación preescolar, es decir, lo que evaluaba eran los contenidos. De la misma manera, cuando expresa que tiene que poner indicadores actitudinales y describe algunos como la participación en equipo o el respeto de turnos para expresarse, demuestra que en la evaluación de la expresión plástica también se reflexionan y analizan las manifestaciones de afianzamiento y autoidentificación que tienen las niñas y los niños al elaborar sus producciones de manera individual o en el trabajo compartido con otros.

Resulta interesante que en esta situación la directora participa de manera indirecta en esta acción nuclear, al emitir recomendaciones dirigidas a la educadora sobre la formulación de indicadores para la evaluación. Así mismo, cuando la educadora Gisela expresa que “quería que los papás vieran cómo habían hecho sus creaciones” los niños y las niñas, de manera similar al caso de la maestra Mónica, se demuestra que en la

evaluación también pueden integrarse momentos donde los padres o las madres realicen observaciones sobre el proceso de creación de sus hijas e hijos.

Durante la observación de la secuencia de actividades que la educadora Gisela implementa en su grupo, se presenta la siguiente situación.

Mientras las niñas y los niños están realizando sus creaciones, la educadora se acerca a cada mesa para preguntar sobre lo que están pintando. Se inclina a la altura de los niños y las niñas para escuchar sus descripciones sobre lo que realizan, ella les responde que sus trabajos están bonitos. (OEG-13/06/18)

Esta manera de proceder en la evaluación que ejecuta la maestra Gisela, reafirma lo que responde en la entrevista al decir que requiere escuchar las descripciones que las niñas y los niños hacen sobre sus trabajos para valorar su proceso de creación. Sin embargo, en esta experiencia, se presenta una discordancia entre la respuesta que da en la entrevista y la intervención que tiene en esta situación observada, debido a que en esta, la evaluación que realiza se configura en la emisión de "...juicios de valores..." (Spravkin 2005, p. 21)

Continuando con el análisis sobre la acción nuclear evaluación, se presenta el diálogo que se tuvo con la educadora Obdulia sobre este proceso

Entrevistadora: ¿Cómo es la evaluación de las actividades de expresión plástica?

EO: Primero la observación y después este, a través de sus trabajos, a veces voy pasando por equipos, como los tengo por equipos, así, pero trabajan de forma individual, pero voy viendo a quién trabajó bonito, quien este... realizó bien sus trabajos, a quién se le dificultó, luego hasta los niños más listos se apuran y apoyan a sus compañeros, sí, este... bueno pues eso es mi estrategia.

Entrevistadora: ¿A qué te refieres con un trabajo bonito?

EO: En que realicen bien sus trabajos, que esté de acuerdo a las indicaciones que yo le diga.

Entrevistadora: ¿En qué momentos se evalúan los aprendizajes en las situaciones de expresión plástica?

EO: Hasta el final cuando termina la situación (de aprendizaje), y en mi diario lo pongo establecido de que al niño que se le dificultó o quién..., como qué las situaciones relevantes las pongo en mi diario para que no se me olvide porque luego se me olvida.

Me decías al principio que partes de sus intereses ¿Cómo identificas esos intereses? Además de la encuesta, ¿Hay un tipo de evaluación que te ayuda a detectar esos intereses?

EO: Sí el diario, igualmente el diario, antes de planificar. (EEO-10/06/18)

A partir de las respuestas de la educadora Obdulia, se pueden observar diversas características de la evaluación en las secuencias de actividades de expresión plástica. Como primer punto, se muestra que la educadora Obdulia centra su atención en evaluar la resolución de los problemas plásticos que plantea valorando la coherencia entre las consignas que formula y la respuesta de las niñas y los niños para ejecutarlas. Sin embargo este proceso se expresa en términos subjetivos de manera similar al caso de la maestra Gisela, que se manifiesta en expresiones sobre la apariencia estética de las producciones, tales como “trabajó bonito” o “realizó bien su trabajo”, denotando la presencia de juicios de valores que Spravkin (2005) considera como inadecuados para evaluar.

De la misma manera, este tipo de expresiones, pueden minimizar el valor que tiene el proceso de experimentación, es decir *“El resultado final de la experiencia puede parecer poco espectacular desde el punto de vista de trabajo «bien terminando» mientras que puede haber sido realmente significativo como experimentación plástica.”* (Fosati y Segurado, 2001, p. 96). Situaciones como la que expresa la educadora, difieren de la intención que tiene la evaluación en la expresión plástica de valorar los procesos de creación que manifiestan las niñas y los niños.

Por otra parte, respecto a los momentos de evaluación, la educadora Obdulia hace mención de la evaluación final al mencionar que la realiza al terminar la situación de aprendizaje. En este punto es necesario retomar que durante la entrevista, al preguntarle sobre el proceso de diseño de las secuencias de actividades, la educadora hace mención de “partir del interés”, situación que evoca a la evaluación inicial como antecedente de la planificación.

Fosati y Segurado (2001) explican que las observaciones realizadas al evaluar el proceso evolutivo de las niñas y los niños en la expresión plástica, deben ser registradas, para darles seguimiento, proponen las anotaciones en las carpetas personales. Sin embargo, la educadora Obdulia, cuando expresa “las situaciones relevantes las pongo en mi diario para que no se me olvide”, integra a este proceso una alternativa para registrar las observaciones, de esta manera, el diario funciona como un instrumento de

análisis y reflexión que permite guardar la memoria de lo observado en las secuencias de actividades.

Continuando con el análisis, se presenta a continuación la siguiente situación observada en la secuencia de actividades que implementó la educadora Obdulia:

La educadora se vuelve a parar al frente de aula y ha pedido a algunas niñas y niños que le repitan las indicaciones que dio, le responden lo que ella indicó, dando muestra de que saben cuáles fueron las consignas.

La educadora lanza el dado y sale 5, las niñas y los niños cuentan sus pétalos y los pegan. La educadora se acerca a cada mesa para corroborar que hayan pegado la cantidad de pétalos que indicó el dado. Ha pedido a algunos niños y niñas que cuenten adecuadamente sus pétalos, puesto que han pegado de más o les falta. Les ayuda a corregir el trabajo contando con ellos la cantidad adecuada. Una vez que pasó con cada uno, lanza nuevamente el dado, ahora salió 3, vuelve a acercarse de manera personal con cada uno y vuelve a darles acompañamiento sobre el conteo. Finalmente vuelve a lanzar el dado, ahora salió 6, los niños y las niñas repiten el proceso y nuevamente la educadora se acerca con cada uno para brindar acompañamiento en el conteo de los pétalos. (OEO-21/06/18)

En esta situación se observa que la educadora Obdulia, realiza una revisión de la comprensión que tienen las niñas y los niños sobre la consigna dada, de tal manera lo que aquí se evalúa es el afianzamiento que tiene el grupo ante el problema plástico planteado. Posteriormente la evaluación se centra principalmente en el proceso de conteo. Con base en esta situación se observa que la evaluación de proceso se concentra en un contenido que pertenece a la disciplina de pensamiento matemático, sin embargo no hay presencia de la evaluación de los contenidos pertenecientes al área de expresión plástica, a pesar de implementar la técnica de collage para esta actividad.

Por lo tanto, en esta situación de aprendizaje se observa que la educadora Obdulia recurre a “...integrar las aportaciones de otras disciplinas para enriquecer el proyecto...” (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 77). Sin embargo, el acompañamiento que la educadora ofrece al observar el proceso de las niñas y los niños en la realización de sus producciones, excluye el análisis y la reflexión de los contenidos ligados a la expresión plástica.

Por otra parte, continuando con el análisis, se presenta la siguiente respuesta que da la educadora Raquel a la pregunta ¿Cómo es la evaluación de las actividades de expresión plástica?:

Ah bueno, pues primero, yo considero su trabajo de los niños cómo los realizan, luego cómo lo explican, cómo..., o sea que cómo lo... esté..., ¿Cómo te diré?, o sea frente al grupo ¿Cuál es su descripción de lo que hicieron?, ¿Por qué lo hicieron así? o sea hay niños..., por ejemplo, de los niños que están más descuidados hacen puras rayitas pero te dicen no es que aquí está mi mamá pero ya se fue, y... o sea lo que me van a describir y cómo lo realizaron. (EER-12/06/18)

Con base en la respuesta que da la educadora se demuestra que la evaluación que realiza se enfoca en la verbalización de los procesos que las niñas y los niños realizan en sus producciones, una evaluación como la que emplea la maestra Raquel, permite valorar el aspecto procedimental de la expresión plástica.

La siguiente respuesta que brinda la educadora Raquel, está ligada a la pregunta ¿En qué momentos se evalúan los aprendizajes en las situaciones de expresión plástica?:

Desde que inicio mi situación veo qué niños, o sea..., los localizo y así conforme va pasando, o sea, lo... o sea, ¿Cómo te diré?, lo que voy llevando, lo voy así, este... como evaluando, como que voy evaluando todo lo que voy observando de lo que van realizando los niños. (EER-12/06/18)

A partir de la respuesta anterior se observa que la educadora Raquel realiza una evaluación de proceso basada en la observación de las manifestaciones que tienen las niñas y los niños durante la secuencia de actividades. Esto que nos dice la educadora se confirma con la siguiente situación observada en el aula durante la implementación de una situación de aprendizaje relacionada con la expresión plástica:

La educadora se acerca en silencio en cada una de las mesas de trabajo para observar lo que están realizando las niñas y los niños, se coloca a su altura para que le expliquen lo que realizan, al hacerlo les pregunta: ¿Qué haces?, escucha sus respuestas y ella expresa frases como: “Muy bien”, “Está quedando bonito”. Otros niños se acercan con ella para mostrar sus trabajos, preguntan a la educadora: ¿Así está bien?, ella responde: ¡Sí, está muy bonito!, entonces los niños regresan a sus lugares, uno de ellos le menciona a su compañera con una sonrisa lo que le ha dicho la educadora: ¡Dice la maestra que mi trabajo está bonito!

En la fila (al concluir sus trabajos hicieron una fila para ir al baño a lavarse las manos) se escuchan comentarios de las niñas y los niños sobre sus creaciones, la educadora en ese momento realiza algunos comentarios sobre la actividad: “Hicieron dibujos bonitos” “La próxima vez hay que evitar utilizar mucha pintura” “Con la plastilina podían hacer otras cosas, ¿Por qué hicieron puras viboritas?” (OER-20/06/18)

Cuando la educadora Raquel se acerca en silencio a observar las producciones de las niñas y los niños, confirma la información que brinda en la entrevista al decir “voy evaluando todo lo que voy observando” y de forma paralela a la observación que realiza mirando los trabajos, en este proceso se sirve de la verbalización que hacen las niñas y los niños mediante la descripción de sus producciones para comprender su significado.

Por otra parte, de manera similar a las situaciones presentadas por la educadora Gisela y la educadora Obdulia, en la intervención que realiza la educadora Raquel al comunicar sus observaciones a las niñas y los niños, se observa la presencia de su opinión personal mediante juicios de valores que se manifiestan en sus expresiones al decir “Muy bien”, “Está quedando bonito”, “¡Sí, está muy bonito!” “Hicieron dibujos bonitos”. Dichas frases, si bien, causan sonrisas en la expresión gestual de las niñas y los niños, también demuestran que “*En esta forma de actuación no se tiene en cuenta ni el desarrollo de los esquemas ni la maduración de los procesos perceptivos, la coordinación viso-manual y la captación y apropiación del espacio del plano.*” (Fosati y Segurado, 2005, p. 98).

Lo que evalúa la educadora Raquel en su secuencia de actividades es el proceso que realizan las niñas y los niños para resolver el problema plástico planteado así como las características del producto ya finalizado. Este proceso lo realiza mediante la observación de los procesos empleados y la verbalización de las producciones. Por lo tanto se habla de una evaluación de proceso, en la que ella es la principal responsable de esta acción nuclear.

En suma, en relación con la acción nuclear de evaluación, desde las experiencias de las educadoras, se observó que esta, se enfoca principalmente en la revisión del desarrollo de las habilidades y destrezas que los niños y las niñas manifiestan al

manipular los materiales y las técnicas, así como en el grado de autoidentificación y afianzamiento que tienen sobre su propia expresión.

Por otra parte se observa, que las educadoras excluyen en este proceso el desarrollo de los estadios evolutivos relacionados con el área de la expresión plástica infantil. La educadora Mónica atribuye que esta situación se debe a la falta de formación sobre esta área, misma que causa dificultades para objetivar la retroalimentación que comunican a las niñas y los niños para fortalecer su expresión plástica, limitando sus comentarios a la emisión de juicios de valores (Spravkin 2005) entre lo que es “bonito” o “bien hecho” y lo que no lo es.

A partir de lo anterior, se demuestra que es necesario atender situaciones como la que le acontece a la educadora Mónica, considerando que si el acompañamiento que las o los docentes brindan no está orientado por el dominio de los aspectos y contenidos propios que corresponden al área, las niñas y los niños llegarán “...*con dificultad a desarrollar su expresión y a diversificar los esquemas que ha adquirido por copia repetitiva, los cuales le dan seguridad y al mismo tiempo le afirma en la idea de que son los que el adulto aprecia más.*” (Fosati y Segurado, 2005, p. 98).

Así mismo, se encontró que revisiones como la que realiza la educadora Mónica sobre la organización que hizo del material, demuestran que la intervención educativa también es objeto de evaluación, mismo que implica por parte de las educadoras el análisis y la reflexión sobre su labor educativa (Spravkin, 2005).

Por otra parte, se encontró que las herramientas que utilizan para valorar el desempeño de las niñas y los niños en la expresión plástica, son la observación directa sobre el proceso y la verbalización de las niñas y los niños acerca de sus producciones. De acuerdo con la experiencia de la educadora Obdulia sobre este aspecto, el diario es un instrumento de evaluación que permite registrar información sobre las manifestaciones de las niñas y los niños en el desarrollo de su expresión plástica.

Por otro lado, en lo que refiere a los momentos de evaluación, se encontró con base en la experiencia de las educadoras, que se requiere de una evaluación inicial o

diagnóstica, previa al diseño de las secuencias de actividades, misma que se enfocan en la exploración de los intereses y necesidades de aprendizaje que tienen las niñas y los niños. Así mismo, se identificó que las educadoras emplean una revisión constante del desarrollo de las habilidades y actitudes que tienen las niñas y los niños durante el progreso de las actividades.

Finalmente, se observó en situaciones como las de la educadora Lorena o la educadora Rosa, que la evaluación final que desarrollaron, evoca el análisis de los procesos de trabajo que siguieron los niños y las niñas y su relación con las producciones finales.

En lo que refiere a los sujetos encargados de la evaluación, se encontró que son las educadoras del grupo, quienes adquieren la principal responsabilidad de esta acción nuclear, sin embargo, en situaciones como la propuesta por la educadora Lorena al término de la actividad de creación, donde solicita a las niñas y los niños responder preguntas basadas en la descripción del proceso que siguieron para elaborar sus producciones, se demuestra que también las niñas y los niños pueden autoevaluar su propio desempeño. En otras ocasiones, como en el caso de las maestras Gisela o Mónica, se encontró que las familias pueden integrarse a la tarea de evaluar, al presenciar el proceso de creación o en una exposición donde observen las producciones elaboradas por los niños y las niñas. También otros actores educativos participan en la evaluación de forma indirecta, como en el caso de la maestra Gisela, donde la directora emite orientaciones sobre el diseño de los instrumentos de evaluación.

III.3.2 Las experiencias de las educadoras, relacionadas con su rol docente y el rol infantil en la expresión plástica

El rol docente de acuerdo con el planteamiento de Fosati y Segurado (2001), puede ser el de un mediador capaz de fortalecer el desarrollo de la expresión plástica infantil o por lo contrario, figurar con interferencias que puedan obstaculizar los procesos de desarrollo.

Con base en las experiencias de las educadoras, parece que esta noción es acertada y de tal forma, se encontró que la relación entre el papel del educador y el rol infantil, se enlaza en una dinámica de causa y efecto.

Con base en el diálogo con las educadoras y su experiencia, mediado por la entrevista y la observación de su intervención docente, se encontró información que permitió comprender la calidad de intervenciones que realizan las educadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es este apartado, se analiza en un primer momento cómo es el rol docente en el desarrollo de la expresión plástica infantil y posteriormente se analiza el papel de las niñas y los niños como consecuencia de la intervención de las educadoras.

III.3.2.1 El rol docente desde las experiencias de las educadoras

Durante la entrevista y la observación en el aula, se identificaron aspectos como la formación psicopedagógica de las educadoras, la experiencia práctica en procedimientos y técnicas, su formación en conceptos del arte y el tipo de motivación que promueven con las niñas y los niños de su grupo.

Para proceder con el análisis, se dará inicio a este con el abordaje de la formación psicopedagógica, es decir, aquella que les ha permitido el dominio que tienen de organización y planificación así como el conocimiento del desarrollo infantil. Para recuperar las experiencias de las educadoras, ligadas a este tipo de formación, se utilizó la entrevista.

En primer lugar, se analiza la formación psicopedagógica de las educadoras. La maestra Raquel, cursó la licenciatura en educación preescolar, con base en el programa de 1989 (Anexo 3), cuyo planteamiento curricular integra tres líneas: social, pedagógica y psicológica (SEP, 1988), durante el periodo en que participó con esta investigación, tenía 25 años trabajando como educadora en el nivel preescolar. A continuación se aborda la experiencia de la educadora Raquel sobre su formación psicopedagógica en la escuela normal:

Yo me acuerdo que cuando estudié la normal hacíamos prácticas, y este... había un maestro que nos este... ¿Cómo se llamaba el maestro?... Bueno nos revisaba la planeación, ahí nos revisaba como íbamos a trabajar los temas con los niños, no revisaba y este... ¿Cómo te diré?... pues sí no revisaba las actividades, si íbamos a trabajar en el patio o en el salón y los materiales hasta teníamos que llevar los materiales y ya nos ponía en una hojita que tenía, si estaba bien, o si teníamos que cambiarlo. También nos iban a ver en el salón cuando practicábamos, ah, pero..., antes de hacer la planeación, le preguntábamos a la

maestra del grupo qué actividad, este..., qué unidad quería que trabajáramos, porque antes era por unidades, entonces ya íbamos a la normal y este... pues hacíamos nuestra planeación, nos revisaban y luego cuando practicábamos, pues ya nos decían..., ahí nos evaluaban que si habíamos tenido control de grupo, que si estaban bien los materiales, nos evaluaban hasta que si los niños estaban atentos, interesados, si participaban, o que si no contemplamos bien el tiempo. Yo creo que la normal sí me ayudó para aprender a hacer mi planeación y para organizar las actividades. Y bueno pues han ido cambiando los programas, y eso también me ha ayudado a conocer..., a ¿Cómo te diré?, pues a tener más conocimiento y mejorar mi trabajo. Te diré a veces sí me cuesta planear, pero... pues voy recordando lo que ya he hecho y lo voy relacionando con lo que ahora se nos pide y ya, ahí voy haciendo mis actividades. (EER-12/06/18)

Con base en la narración que detalla la educadora Raquel, sobre su formación psicopedagógica en la normal, se identificó que a través de la práctica y el acompañamiento que tuvo en el proceso inicial de su formación, adquirió las técnicas de organización y planificación requeridas para su intervención educativa en el ámbito del nivel preescolar. Cuando la educadora Raquel menciona los aspectos que le evaluaban durante sus prácticas como estudiante de la licenciatura en educación preescolar, da muestra de su dominio sobre los elementos que componen de forma general la planeación, como los contenidos curriculares, la organización del tiempo y los espacios, los materiales y la secuencia de actividades.

En esta misma respuesta, se identificó, que la formación psicopedagógica no concluye en el ámbito de los estudios de licenciatura, sino que es continua. Esta idea se afirma cuando la educadora Raquel expresa “Y bueno pues han ido cambiando los programas, y eso también me ha ayudado a conocer..., a ¿Cómo te diré?, pues a tener más conocimiento y mejorar mi trabajo.”, debido a ello, durante sus 25 años como docente de educación preescolar, la educadora Raquel, ha observado que su intervención educativa se fortalece como resultado de su experiencia con los diferentes planteamientos curriculares que se han propuesto durante de este tiempo.

De tal forma, se puede afirmar que el dominio de las técnicas de organización y planificación, se fortalece cuando hay una formación psicopedagógica inicial, que se construye en la práctica y en la revisión de la misma. Por otra parte, este dominio también se ve integrado por los conocimientos y habilidades que se adquieren mediante la diversidad de experiencias vividas al 'ser docente'.

Por otra parte, las maestras Lorena, Mónica, Gisela y Obdulia cursaron la licenciatura en educación preescolar con base en el Plan de estudios 1999 (Anexo 4). Este plan de estudios, señala dentro de los rasgos del perfil de egreso (Anexo 5) que las y los estudiantes que concluyen esta licenciatura, cuentan con competencias didácticas (SEP, 1999).

Sobre ello, la maestra Lorena, explica que a siete años de servicio como educadora, la formación que recibió al estudiar la licenciatura, sigue siendo útil para ella al expresar lo siguiente:

Soy de las que me pongo a leer los libros de la normal, por ejemplo tuve que ir a sacar mis libros de la normal que hablaban de expresión, porque son como tal los únicos que tengo. (EEL-12/06/18)

Con base en esta expresión, se identificó que la bibliografía propuesta en la formación inicial, sirve para la educadora Lorena como recurso de apoyo para la planificación. De tal forma, se puede asegurar, que la formación psicopedagógica, se construye también de la revisión teórica que en casos como este orientan sobre la labor docente.

Por otra parte, cuando expresa “tuve que ir a sacar mis libros de la normal que hablaban de expresión” se observó que el estudio de la licenciatura en educación preescolar, aportó para la formación de la maestra Lorena, conocimientos en relación con el tratamiento de la didáctica de expresión plástica en preescolar.

En cambio la maestra Mónica, con 9 años de servicio expresa lo siguiente:

Huy, nos falta muchísimo, porque de hecho, lo único que sé de expresión plástica, fue lo que aprendí en la normal, nos hace falta mucho, hasta de cómo valorar el trabajo de los niños, porque yo creo que yo ahorita no lo podría definir, no podría definir como evaluar [...] en la normal nada más nos enseñaron lo de las técnicas. (EEM-19/06/18)

De acuerdo con la respuesta que da la maestra Mónica, se encontró que además de una formación psicopedagógica de carácter general, como lo proponen Berrocal, Caja y González (2001, p. 77) también se requiere de una formación sólida en el “...conocimiento del niño y sus posibilidades plásticas.” (Giménez, citado en Fosati y

Segurado, 2001, p. 102). Pues como lo indica la educadora, si bien en la normal aprendió el manejo de las técnicas, también considera que en las secuencias de actividades de expresión plástica la evaluación posee características particulares que desconoce debido a que en su formación inicial no se manejó como parte de las competencias didácticas que corresponden al área.

Por otra parte, la maestra Gisela expone su incertidumbre al considerar que sus conocimientos sobre la intervención educativa para el desarrollo de la expresión plástica infantil no son suficientes para posibilitar la implementación de secuencias de actividades que favorezcan los aprendizajes de las niñas y los niños en esta área. Durante 11 años, la educadora Gisela había trabajado frente a grupo y sin embargo no considera tener una formación psicopedagógica sólida. Ello se demuestra cuando dice

O sea de lo que he leído a lo mejor tengo un poco de conocimiento, pero me falta más, porque pues..., es que nada más me baso en el puro programa (haciendo referencia al programa de educación preescolar). (EEG-7/06/18)

La educadora, demuestra con su experiencia, que no basta con el programa para planificar, aplicar y evaluar secuencias de actividades para el desarrollo de la expresión plástica infantil, por lo tanto, se observa que los planteamientos del currículo son insuficientes para sustentar la intervención educativa y asegurar el dominio de la organización y planificación.

Por lo tanto, a partir de las experiencias de las educadoras en torno al dominio de las técnicas de organización y planificación para el desarrollo de la expresión plástica infantil, se encontró que es necesaria una formación inicial sólida, que además de enfocarse en el aprendizaje de técnicas, también aborde el tratamiento de competencias didácticas específicas para la intervención educativa en el área, con la posibilidad de que las educadoras amplíen su conocimiento sobre los objetivos y contenidos plásticos y la metodología adecuada para programar niveles de expresión infantil (Fosati y Segurado, 2001).

Así mismo, se requiere de una formación inicial y continua basada en la revisión de bibliografía relacionada con el área así como en la reflexión y análisis sobre la intervención educativa que realizan las mismas educadoras respecto a su propia labor o

bajo el acompañamiento de alguien que con el dominio suficiente sobre la didáctica en el área.

Finalmente, también se encontró que la intervención educativa que se realiza con el único soporte de los planteamientos curriculares, puede estar limitada en tanto que dichos planteamientos sean de carácter general, pues el abordaje de la expresión plástica en educación preescolar requiere del dominio de técnicas de organización y planificación basadas en el conocimiento del niño y de sus posibilidades plásticas.

El segundo punto a tratar está relacionado con las experiencias ligadas a la formación artística de las educadoras en torno a lo que las autoras Fosati y Segurado (2001) llaman la experiencia práctica. Es decir, en este punto se hace referencia a las ocasiones que las educadoras han tenido para resolver problemas plásticos mediante el dibujo, la pintura, el grabado, la escultura, entre otras técnicas que les hayan posibilitado ampliar sus conocimientos, habilidades y actitudes sobre la expresión plástica.

Respecto a este tipo de experiencias, la maestra Mónica expresa lo siguiente:

En la normal nada más nos enseñaron lo de las técnicas, teníamos una maestra que nos ponía a pintar, a modelar, a hacer las masas, m..., sí, así como a hacer algunas actividades así... una vez hicimos unas máscaras. (EEM-19/06/18)

Con base en esta descripción se identificó que la formación inicial también favorece en las educadoras los aprendizajes relacionados con el manejo de las técnicas, materiales y otros recursos propios de la expresión plástica.

Por otra parte, esta idea se afirma cuando la educadora Lorena, explica que durante sus estudios en la licenciatura también experimentó el manejo de diversas técnicas que implementa como docente en sus intervenciones con su grupo:

Me acuerdo que cuando estaba en la normal, había una materia que trataba así como de la plástica, la maestra que nos daba la materia nos emocionaba, nos hacía así como qué..., nos sacaba del salón y nos decía ¡Miren el cielo!, ¿De qué color es?, que no sé qué..., entonces nos ponía como a imaginar, así como que... ¿De qué color sería el cielo si lloviera?, así como que nos ponía a pensar, como que nos motivaba..., eh..., recuerdo que hicimos un álbum de todos los trabajos que íbamos haciendo con ella, hicimos uno con gises mojados, otro con colores

que combinamos, así varios trabajitos y diferentes, no sólo como que la pintura o la plastilina y ya. Ah, y nos decía, no que con esta técnica favorecen esto en los niños, o que con la pintura los niños desarrollan su motricidad, o así..., como que nos iba explicando lo que aprendían los niños con cada técnica o con los materiales. Era así como medio, como..., así como que le gustaba mucho eso del arte y a mí me encantaba esa materia, por la forma en que nos enseñaba esa maestra. (EEL-12/06/18)

A partir de esta descripción que hace la educadora Lorena sobre su experiencia en la normal, no sólo afirma la idea de que la formación inicial incide de forma relevante en las intervenciones que las educadoras realizan ya como docentes titulares de un grupo, sino que además, también se identificó que si el acompañamiento que reciben por parte de la institución formadora es diverso y enfoca su mirada en el desarrollo de las niñas y los niños y sus posibilidades de expresión, la sensibilidad estética de las educadoras también se consolida.

Considerando ambas experiencias, se identificó que la calidad de intervenciones en las secuencias de actividades de expresión plástica, está mediada por la diversidad de experiencias prácticas a las que tienen acceso las educadoras. Por lo tanto, la formación artística posibilita en ellas la adquisición de conocimientos sobre los procedimientos, técnicas y materiales (Berrocal, Caja y González, 2001; Fosati y Segurado, 2001).

De igual manera, se encontró que es conveniente contar con la orientación de algún profesional en formación docente que brinde un acompañamiento favorable para la consolidación de la sensibilidad estética de las educadoras, así como de las niñas y niños (Berrocal, Caja y González, 2001; Fosati y Segurado, 2001)

En el tercer punto del rol de las educadoras en el desarrollo de la expresión plástica infantil, se analizan las experiencias relacionadas con su formación en conceptos básicos del arte. Con relación a ello, se abordan dos situaciones que dan muestra de cómo las educadoras transforman su práctica de forma autodidacta.

La educadora Lorena, expresa como es su proceso de formación en aspectos relacionados con el arte, tales como el conocimiento de autores y técnicas:

Por ejemplo, ¡Ah!, te digo que cuando trabajé esta actividad de esta situación de los diferentes autores y eso, me di cuenta que hay diferentes técnicas o sea hay muchísimos autores [...] Sí, a lo mejor buscas en internet pero pues no sé cómo que no me..., por ejemplo para esta actividad que trabajé, pues sí me ayudó con los autores y técnicas [...] cuando ya lo voy a aplicar en el salón digo, ¡No, sí tengo que investigar porque ni modo que llegue yo como tonta! (EEL-12/06/18)

En esta situación, se identificó que la educadora Lorena sí se interesa en los aspectos relacionados con el arte en función de las secuencias de actividades que aplica en el salón. Cuando expresa “sí tengo que investigar porque ni modo que llegue yo como tonta”, da muestra de su interés por dominar la información relacionada con los autores o las técnicas que integra en su secuencia de actividades para darlas a conocer en su grupo de manera precisa.

Por otra parte, la maestra Obdulia describe los siguientes acontecimientos relacionados con la forma en que se desarrolla su formación en aspectos básicos de arte a partir de una actividad que propuso en su grupo.

Vi que sí aprendieron los niños a través de los diversos pintores y sí se dieron a la tarea de investigar quiénes son, ¡Hasta yo! (Sonríe, encoje los hombros y da un golpe ligero en sus piernas con las manos) porque pues..., desgraciadamente, pues..., sí lo llevamos a cabo pero no así como a lo más profundo y ahora sí conocimos su historia de cada uno de los tres pintores, de los más importantes y que sí me favoreció a mí y hasta me ayudó también porque mi hijo también está viendo pintura y así como qué..., él me mencionaba de Frida Kahlo y le digo ¡Híjole! hasta me apoyó a mí y para mis alumnos porque también investigué, yo también busqué. (EEO-10/06/18).

En esta situación, se encontró que la educadora Obdulia, ante una propuesta que ofrece a su grupo de indagar las biografías de ciertos artistas, se involucra en la misma tarea que como ella expresa “le favorece”, esta oportunidad, que se presenta de manera circunstancial, le lleva a ampliar su conocimiento sobre algunos artistas y a su vez ello le permite intervenir con mejores fundamentos sobre el área artística.

Las dos situaciones anteriores dan muestra de los desafíos que enfrentan las educadoras en la implementación de secuencias de actividades, como la necesidad de conocer información sobre autores de obras plásticas o ciertas técnicas, sobre los que toman decisiones para resolverlos con los recursos disponibles, como el uso del internet

en el caso de la maestra Lorena o por el apoyo de personas cercanas como en el caso de la maestra Obdulia.

De la misma forma, este conocimiento, les proporciona certidumbre en su intervención educativa y asegura que su labor tenga bases sólidas en conceptos relacionados con el arte, mismos que fortalecen la expresión infantil en su aspecto conceptual.

En relación con la motivación que brindan las educadoras, se encontró que ésta, se encuentra relacionada con cuatro factores: la realidad vivencial y sensorial, el fomento del juego y la creatividad, la experimentación y un ambiente agradable y estimulante.

Así mismo, se encontró en las experiencias de las educadoras, que sus secuencias de actividades se componen de estos factores. Por ejemplo, en la secuencia propuesta por la educadora Lorena, se encontró lo siguiente:

Cuando la educadora propone en su actividad (OEL-21/06/2018), la observación de las obras de Vasili Kandinsky, “Composición VIII” y “Amarillo, Rojo, Azul”, mediando la reflexión y el diálogo por preguntas que evocan la descripción de colores, formas y los sentimientos que provocan las obras en las niñas y los niños se estimulan los sentidos y las sensaciones, al igual que el acompañamiento de la música en el momento de la creación. Demostrando así la presencia de la realidad vivencial y sensorial que la educadora Lorena promueve en el aula tomando dos recursos artísticos la plástica y la música.

Por otra parte cuando permite que las niñas y los niños realicen sus trazos de forma libre, donde ellos deciden el tipo de garabatos, líneas y formas siguiendo el ritmo de la música y experimentando con sus movimientos y materiales, se encontró que también se fomenta el juego y la creatividad, mismos que proporcionan a las niñas y los niños la oportunidad de concentrarse en una actividad placentera para ellos y expresarse sin inhibición. Estas actitudes se verificaron cuando la educadora constantemente les preguntaba cómo se sentían y en el grupo se escuchaba como respuesta que se sentían bien, que les gustaba, que se sentían felices y querían continuar con la actividad.

Cuando la educadora se acerca con cada uno de ellos para preguntarles sobre lo que están haciendo, y les propone utilizar diversos colores con las crayolas o cuando ayuda a arreglar los papeles que se rompieron y al expresar frases como “Qué padre te está quedando”, “¿Te gusta así?”, “¿Cómo lo puedes mejorar?”, “Sigue el ritmo”, “No maltraten sus papeles” “Qué bien estás haciendo tu obra de arte”, sus sugerencias, apoyo y estímulos, favorecen un ambiente agradable gracias a la actitud amable, sugerente y abierta que muestra la maestra Lorena con su grupo, también se identificó la presencia de este factor cuando la educadora solicita a las niñas y niños respetar los turnos para hablar.

De manera similar, sucede con la actividad de la maestra Mónica (OEM-21/06/2018), cuando propone en su grupo la experimentación con harina y agua para hacer una masa, que promueve en las niñas y los niños la oportunidad de estimular sus sentidos al manipular los materiales con las manos, al sentir su textura y adherencia, observando los cambios de estado entre líquido y sólido, identificando su aroma, todas estas manifestaciones, se observan cuando expresan “¡Mira!, se me pega en las manos”, “Está suave”, “Huele feo”, “Quiero más harina”. Actividades como esta, que implementó la maestra Mónica manifiestan la presencia de la realidad vivencial y sensorial al estimular los sentidos, la experimentación al manipular libremente los materiales y descubrir sus características, el juego y la creatividad en la actividad lúdica y la resolución de problemas en el manejo de los materiales para lograr una masa.

Por otro lado, en la secuencia de actividades de la maestra Gisela (OEG-13/06/2018), se identificó la presencia del factor de realidad vivencial y sensorial cuando propone en la acción nuclear de observación la apreciación de la obra de Johannes Vermeer “La lechera”, cuando la percepción visual guiada por las preguntas que formula al grupo es el referente en la formulación de hipótesis y la construcción de conceptos. Por otra parte, en esta misma situación, cuando la maestra propone que los niños y las niñas pinten algo que les gusta, después de estimular su creación con la observación de la obra de Johannes Vermeer, se encontró que en una consigna como la anterior, se promueve la actividad lúdica y creativa como factor de estimulación, puesto que permite

a las niñas y los niños tomar decisiones para representar en su creación su individualidad como parte de la expresión espontánea (Nun, 1995).

Así mismo, cuando la educadora se acerca a cada mesa para preguntar sobre lo que están pintando y se inclina a la altura de los niños y las niñas para escuchar sus descripciones sobre lo que realizan muestra una actitud de escucha atenta, que permite a los niños y las niñas, desarrollar su expresión plástica en un ambiente agradable.

Por otra parte, en la actividad de la educadora Obdulia (OEO-21/06/2018), se encontró que en el contexto del aula, la relación entre la educadora y el grupo favorece que el ambiente sea agradable cuando la educadora muestra una actitud abierta ante la propuesta que hace uno de los niños del grupo para agregar elementos a su trabajo, así como en el acompañamiento individual que hace la educadora Obdulia para retroalimentar y brindar apoyo a quienes lo requieren, a pesar de que esta actividad promovía lo que Nun (1995) llama aprendizaje metódico, la actitud de la educadora también está abierta a la respuesta individual que puedan manifestar las niñas y los niños.

Finalmente, en la secuencia de actividades de la maestra Raquel (OER-20/06/2018), se identificó la presencia de la realidad vivencial y sensorial como factor presente en el proceso de observación de dos obras artísticas de la pintura. Por otra parte, cuando la educadora da la consigna de “jugar a los artistas” y pone a disposición de las niñas y los niños la elección de los materiales de su preferencia, se encontró que la actividad también cuenta con el factor del juego y la creatividad.

Esta propuesta que permite al grupo seleccionar sus materiales, da apertura también a los procesos experimentales como factor de actividades motivadoras, donde las niñas y los niños manipulan libremente las técnicas y los materiales. Por otra parte, en función del contexto de aula agradable y estimulante como cuarto factor, se observó en esta propuesta cuando la educadora Raquel, halaga los trabajos que realizan las niñas y los niños, lo que provoca en el grupo manifestaciones como sonrisas en las niñas y los niños, como es el caso del niño que al escuchar de la educadora que su trabajo está bonito, se dirige con una sonrisa a compartírselo a su compañera, lo que le ha dicho la maestra.

Esta última situación, demuestra que si bien como lo expresa Spravkin (2005), decir que un trabajo está bonito es valorar en términos de opinión personal la expresión plástica infantil o por otra parte, como afirman las autoras Fosati y Segurado (2001), esta forma de actuar provoca que las niñas y los niños realicen copias repetitivas porque son las que al adulto parecen gustarle, también es cierto que estimula la confianza de las niñas y los niños como se descubrió en esta actividad que implementó la educadora Raquel.

Partiendo de estas situaciones, se observó que el factor vivencial y sensorial, se desarrolló a través de la percepción visual, táctil, olfativa y auditiva, “...destacando lo visual y lo táctil por ser los más afines con nuestra materia.” (Fosati y Segurado, 2001, p. 100), por otra parte, las experiencias de las educadoras también demuestran que “...cuanto más se amplíe el campo perceptivo, se obtendrá mayor riqueza expresiva.” (Fosati y Segurado, 2001, p. 100).

Por otra parte, también se identificó que las secuencias de actividades, se desarrollan en el juego y la creatividad como parte de los factores de motivación, demostrando mediante las manifestaciones de los niños y las niñas que por una parte la actividad lúdica, “...proporciona placer y posibilita el hallazgo fortuito, la sorpresa, la improvisación, etc., elementos importantes que se encuentran también en la actividad plástica, e incluso, como es sabido, en la profesión artística.” (Fosati y Segurado, 2001, p. 100). De la misma forma, se identificó que brindar a los niños y las niñas la oportunidad de elegir los materiales, las técnicas o tener apertura a las propuestas espontáneas favorece la creatividad al facilitar las respuestas imaginativas y personales.

De la misma manera, se encontró que las niñas y los niños desarrollan su actividad creadora con mayor confianza cuando reciben el apoyo y retroalimentación de las educadoras, así como los halagos y reconocimiento sobre sus trabajos. También se identificó que una actitud abierta de las maestras y la escucha atenta e individualizada ante la verbalización de las producciones que realizan las niñas y los niños, así como las relaciones interpersonales basadas en el respeto y la participación de todos, son elementos fundamentales en la construcción de un contexto agradable y formativo para el desarrollo pleno de la expresión plástica.

Respecto a la promoción de un ambiente adecuado para el desarrollo de las actividades de expresión plástica, se encontró que las educadoras se esfuerzan por “...propiciar que en el ambiente del aula se respire libertad, participación, respeto y valoración del trabajo propio y ajeno con su actitud abierta y sugerente.” Fosati y Segurado, 2001, p. 100).

Sin embargo, también se observó que un factor poco presente en las actividades propuestas fue la experimentación, misma que se promueve sólo en dos ocasiones como estímulo para la creación, y en el resto de las situaciones observadas se identificó que este tipo de experiencias surgen como parte de la exploración espontánea que algunos niños y niñas realizan para conocer las posibilidades de los materiales o las técnicas, pero no como parte de una propuesta hecha por las educadoras, basada en este factor de motivación.

III.3.2.2 Las experiencias de las educadoras relacionadas con el rol infantil en la expresión plástica

Continuando con el análisis, se procede a revisar las experiencias de las educadoras ligadas al rol infantil en la expresión plástica, en las que se identificó que la actividad de las niñas y los niños es principalmente producto de sus habilidades, conocimientos y actitudes en relación con las propuestas de las educadoras.

Se descubrió que si bien, la expresión por medio de la imagen ya sea en el dibujo, la pintura o el modelado, son parte de la actividad natural y espontánea de las niñas y los niños (Fosati y Segurado, 2001, p. 85), también se ve mediada por las intervenciones que las educadoras promueven y en función de ello sus conocimientos, habilidades y actitudes, se manifiestan en la manipulación que hacen de los materiales y las técnicas.

Como referencia de este planteamiento, se describe la siguiente situación observada en la secuencia de actividades de la maestra Mónica, quien atendía el primer grado, cuyo grupo estaba integrado por niñas y niños de entre 3 y 4 años de edad. De acuerdo con Spravkin (2005, p. 81) en este momento las niñas y los niños ingresan a la función simbólica, donde la actividad lúdica espontánea se transforma en acciones dirigidas a transformar los materiales en imágenes, sin embargo la secuencia de

actividades de la educadora Mónica presentó otras respuestas debido a las características de su propuesta:

Las niñas y los niños están mezclando el agua y la harina de manera libre, experimentan con los materiales, algunos han logrado masas uniformes, algunos otros tienen una mezcla líquida y algunos más tienen una masa seca. La mayoría de las niñas y los niños se observan concentrados en su preparación, sonrientes y expresan las ideas que surgen en ellos al experimentar con los materiales, se escuchan algunas expresiones como “¡Mira!, se me pega en las manos”, “Está suave”, “Huele feo”, un niño al que su mezcla le ha quedado líquida, expresa “Quiero más harina” y toma un poco más para continuar mezclando sus materiales. (OEM-21/06/2018)

Con base en esta experiencia, se observa que la educadora plantea una actividad de experimentación con los materiales diferente a la esperada de acuerdo a la etapa del desarrollo evolutivo correspondiente con la edad. Puesto que se enfoca en conocer y explorar las propiedades de los materiales a partir de su manipulación mediante el juego espontánea. Este tipo de características correspondían a una etapa anterior de exploración temprana (Spravkin, 2005, p. 80). Sin embargo, también se identificó que para las niñas y los niños, actividades de este tipo, posibilitan la ampliación de su capacidad de percepción y emoción (Fosati y Segurado, 2001, p. 85), que se manifiesta cuando expresan las sensaciones que experimentan al manipular los materiales. Este tipo de actividades demuestran el papel activo de los niños y las niñas en su aprendizaje, mediante la actividad lúdica dirigida a la exploración y conocimiento de las propiedades que tienen los materiales.

La situación anterior está relacionada con la preparación de una masa para el modelado, por ello el análisis se realizó con base en las etapas evolutivas correspondientes a la construcción de imágenes tridimensionales. Las siguientes corresponden a la expresión plástica bidimensional.

Respecto a la creación de imágenes bidimensionales, se presentan las siguientes situaciones, la primera corresponde a las manifestaciones de los niños y las niñas del grupo de la maestra Gisela y la segunda, al de la maestra Obdulia. Ambos grupos eran de segundo grado, por lo que estaban conformados por niñas y niños de entre 4 y 5 años. En esta edad, los educandos comienzan a introducirse en la etapa pre-esquemática,

cuando se consolida la representación de la figura humana, el ordenamiento espacial entre los objetos representados responde a la relación que tiene con lo próximo, lo inmediato y lo que le interesa y el manejo del color se da mediante el juego cromático con intención afectiva y decorativa.

Situación de la maestra Gisela:

La educadora retoma dos actividades que han realizado antes con pintura, como referencia para dar la consigna de esta actividad: “¿Recuerdan cuando hicimos todos juntos el mural de las flores y cuando pintaron lo que más les gusta de la primavera?”, los niños y las niñas responden de forma grupal a una voz – ¡Sí! La educadora les indica que en esta ocasión van a pintar algo que les guste hacer [...] El ambiente está en silencio, las niñas y los niños permanecen en sus lugares concentrados en sus pinturas, algunos dibujan casas, otros pintan arcoíris, figuras humanas, mariposas, corazones, soles. Se acerca con los niños y las niñas, se inclina a su altura y escucha lo que le responden, les dice que está bonito.

En sus descripciones se escuchan comentarios relacionados con lo que crean, tales como “Aquí estoy yo (señala una figura humana”, aquí está el sol (arriba de la figura humana)”, “Esta es mi casa (al centro del dibujo) y aquí está mi familia (figuras humanas) este es mi papá (figura humana más grande) aquí estoy yo (señala una figura humana a un lado de la más grande que señala anteriormente)”. Sus obras son elaboradas con la pintura más cercana a su lugar, por lo que los trabajos tienen sólo un color. [...] Un niño se ha levantado de su lugar para tomar pintura de otra mesa, la educadora le pide que utilice sólo la pintura dispuesta en su lugar para evitar que se revuelvan los colores, el niño atiende la indicación. (OEG-13/06/2018)

En esta situación, se identificó que los dibujos de las niñas y niños, presentan características relacionadas con la consolidación de la etapa pre-esquemática, como la presencia de objetos relacionados con lo que les interesa alrededor de la figura humana. Por lo tanto dan muestra de la creación consciente de formas, que ya muestran un ordenamiento coherente, sin embargo, aún necesitan de su verbalización para comprender el significado de las producciones observándose semejanzas entre lo que dice, el dibujo y los objetos presentes en la realidad. Esto demuestra que las niñas y los niños desarrollan su expresión plástica en procesos evolutivos donde su actividad creadora depende no sólo de la influencia del contexto, sino principalmente de su propia comprensión del entorno que se transforma en imágenes mediante las cuales exterioriza sus ideas y sentimientos sobre lo que le rodea.

Cuando un niño se levanta porque quiere tomar un poco de pintura de un color diferente al que la educadora dispuso en su mesa, da muestra de la presencia del juego cromático que en esta etapa se presenta. Mediante la respuesta de la educadora, se identificó que la intervención educativa, también puede ser una interferencia cuando se enfoca en los resultados y no en los procesos de experimentación que posibilitan a las niñas y los niños la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes favorables para la expresión, la autoidentificación y el afianzamiento en el área (Fosati y Segurado, 2001).

Situación de la maestra Obdulia:

La educadora les muestra (al grupo) un ejemplo en el pizarrón, pega una hoja blanca de papel bond tamaño carta, les muestra a los niños y niñas los recortes que tiene en recipientes, uno con rectángulos verdes, otro con óvalos rojos y otro con óvalos verdes. Les explica que la actividad consiste en armar flores con los recortes, pero que la cantidad de pétalos, dependerá de la constelación de puntos que salga en un dado al lanzarlo. [...]

La educadora lanza el dado y sale 5, las niñas y los niños cuentan sus pétalos y los pegan. La educadora se acerca a cada mesa para corroborar que hayan pegado la cantidad de pétalos que indicó el dado. Ha pedido a algunos niños y niñas que cuenten adecuadamente sus pétalos, puesto que han pegado de más o les falta. Les ayuda a corregir el trabajo contando con ellos la cantidad adecuada. Una vez que pasó con cada uno, lanza nuevamente el dado, ahora salió 3, vuelve a acercarse de manera personal con cada uno y vuelve a darles acompañamiento sobre el conteo. Finalmente vuelve a lanzar el dado, ahora salió 6, los niños y las niñas repiten el proceso y nuevamente la educadora se acerca con cada uno para brindar acompañamiento en el conteo de los pétalos.

Ahora la educadora les pide (al grupo) que continúen terminando cada flor con el tallo y los pétalos, mientras lo realizan, se acerca con cada uno para poner nombre a su trabajo y sugerir como acomodar los tallos y los pétalos; un niño saca unas tijeras de su estuche y corta pequeños trozos de papel verde similares a rectángulos y los pega debajo de los tallos de las flores en el borde de la hoja, la educadora le pregunta sobre su decisión, el niño responde que es pasto.

La educadora le dice que es una buena idea y el niño sonríe, sus compañeros y compañera de la mesa imitan su idea, así como algunos otros niños y niñas del salón. (OEO-21/06/2018)

Con base en lo observado en la situación de aprendizaje de la educadora Obdulia, se encontró que el manejo de la técnica, el uso de los materiales y la representación de imágenes, está enfocada en el resultado más que en el proceso (hablando en relación con los aprendizajes de la expresión plástica), de tal forma que la actividad creativa se ve interferida por la realización estereotipada de la técnica de collage. Sin embargo cuando uno de los niños realiza una propuesta que surge de su relación con el entorno

demuestra el papel activo que tiene el rol infantil dentro de su desarrollo evolutivo en la construcción de imágenes bidimensionales. Se identificó en esta situación que un niño de entre 4 y 5 años de edad es capaz de configurar esquemas de ordenamiento coherente en la relación entre dibujos y objetos, asimismo cuando el niño decide utilizar el color verde para representar el pasto, se identificó que en esta edad los niños y las niñas comienzan a elaborar esquemas de objetos definidos intencionalmente donde desaparece el juego cromático y el uso del color comienza a integrarse en estructuras convencionales (Fosati y Segurado, 2001).

Por lo tanto, esta situación muestra que la enseñanza de la expresión plástica, enfocada a la elaboración de productos estereotipados puede representar una interferencia en el desarrollo de la expresión plástica. Por otra parte, la apertura al aporte creativo de las niñas y los niños, provee recursos para el desarrollo evolutivo de la expresión plástica infantil (Nun, 1995).

Finalmente, las siguientes situaciones corresponden a las secuencias de actividades de las maestras Lorena y Raquel respectivamente. Ambas educadoras atendían cada una un grupo de tercer grado, integrado por niñas y niños de entre 5 y 6 años de edad. Las manifestaciones del desarrollo evolutivo de la expresión plástica en esta edad corresponden a la etapa esquemática, como características de esta etapa desaparece el juego cromático y se consolida el manejo del espacio en esquemas que corresponden a unidades temáticas (Fosati y Segurado, 2001). En función de estas características propias del papel infantil en su expresión plástica, se da paso al análisis de las siguientes situaciones:

Situación de la maestra Lorena:

La educadora les dice que realizarán una obra parecida a las que observaron de Kandinsky, les menciona que les va a poner música y ellos dibujarán líneas en su papel siguiendo el ritmo de la música. Les entrega de manera individual un pliego de papel bond de 90x60 centímetros, les pide que tomen sus crayolas y que comiencen a dibujar sus líneas siguiendo el ritmo. Las niñas y los niños colocan sus papeles en el piso del salón y comienzan a dibujar líneas. [...]

Los niños y las niñas se muestran interesados y concentrados en sus creaciones, algunos dibujan líneas curvas continuas, otros realizan líneas rectas, algunos están formando figuras geométricas, algunos otros realizan garabatos. [...]

Nuevamente la educadora pide la participación de otros niños y niñas a quienes les pregunta ¿Por qué eligieron ciertos colores?, las niñas y los niños responden que son los colores que les gustan. (OEL-21/06/2018)

Con base en la anterior situación se identificó que la educadora Lorena realiza una actividad poco adecuada para el nivel de desarrollo evolutivo que corresponde a su grupo de acuerdo a la edad. La exploración de líneas y formas geométricas tendría que abordarse en la etapa de garabato antes o alrededor de los 3 años. Sin embargo, se encontró que las niñas y los niños se involucran con interés y agrado ante estas actividades, como parte del juego lúdico que corresponde a su desarrollo como necesidad natural. Por otra parte, también se identificó en la respuesta de las niñas y los niños que a esta edad utilizan el color de forma intencional, confirmando que en esta etapa desaparece el juego cromático (Fosati y Segurado, 2001).

Situación de la maestra Raquel:

Se coloca (la educadora) de frente al grupo y les dice: “Vamos a jugar a los artistas, van a hacer una obra de arte sobre algo que a ustedes les guste, pueden ocupar plastilina o pintura”, les indica que vayan por los materiales al estante en donde se encuentran guardados.

Las niñas y los niños comienzan a seleccionar los materiales para elaborar sus creaciones, se acercan a un estante en donde se encuentran los botes de pintura vinílica dentro de una caja de cartón forrada con papel lustre y plástico, en este mueble, también hay manteles, pinceles y plastilina. La educadora pone en una mesa hojas tamaño carta de papel bond de colores y blancas a disposición de las niñas y los niños. Las niñas y los niños que eligieron la pintura, comienzan a pintar sobre una hoja que tomaron de las que la educadora dispuso en la mesa antes mencionada, para pintar utilizan un pincel. Algunos otros decidieron realizar sus producciones con plastilina (cinco niños que se sientan alrededor de la misma mesa de trabajo). [...]

Quienes utilizan la pintura, están dibujando con ella casas, flores, personas, soles, arcoíris, otros más se han dedicado a experimentar con los colores sin dibujar formas precisas. La educadora se para al frente del aula para indicar a los que trabajan pintura que no utilicen mucha para evitar romper su trabajo; algunos niños y niñas comienzan a mencionar los colores que descubrieron como resultado de la combinación de pintura. [...]

Los niños que utilizan plastilina han realizado largas tiras con ella al moldearla con sus manos rodándolas por la mesa, la educadora les pregunta por su creación: ¿Qué hacen?, ellos responden: “Viboritas”, la educadora se retira con una sonrisa. Una niña se acerca a la educadora y le muestra su trabajo, le explica que ha usado una hoja de color azul porque así ya no pinta el cielo, la educadora la mira en

silencio por un momento y después le responde: Es una buena idea. (OER-20/06/2018)

Con base en la situación anterior, se encontró que la educadora organiza una actividad con la apertura suficiente para permitir a las niñas y los niños desempeñar su papel activo en el desarrollo de su expresión plástica. De esta manera, se identificó en la actividad infantil que en esta etapa, son capaces de decidir las técnicas y materiales más adecuados, con base en sus necesidades de expresión. También se encontró que en esta etapa las niñas y los niños continúan explorando las posibilidades de los materiales cómo se observó cuando experimentaron con la pintura al combinarla, sin embargo, de forma paralela la utilización del color se hace más convencional como sucede cuando una niña selecciona una hoja de color azul para representar el cielo. También se observó que al dibujar, las niñas y los niños manifiestan en sus producciones, la aparición de los conceptos de ordenamiento coherentes en la relación entre los objetos y el dibujo que realizan.

Se encontró en cada una de las situaciones antes descritas que de acuerdo a cada etapa de desarrollo, las niñas y los niños desempeñan un papel activo en su expresión plástica con manifestaciones en sus procesos de creación y en los productos finales, mismas que se presentan en el manejo que hacen de los materiales, instrumentos y técnicas, de tal forma que el proceso de desarrollo de la expresión plástica en preescolar, inicia con la exploración y el descubrimiento de las posibilidades que ofrecen los trazos de líneas y formas, la utilización del espacio y el color, en el caso de la construcción de imágenes bidimensionales, en lo que corresponde a la construcción de imágenes tridimensionales, se exploran las propiedades de los materiales moldeables y los instrumentos para transformarlos.

Se identificó también que el proceso continua con la actividad más intencional de crear imágenes cuando las niñas y los niños al conocer las posibilidades que le proporcionan los materiales, herramientas y técnicas, optan por representar su relación con el entorno a través de imágenes, donde disminuye la actividad lúdica, pero permanece la verbalización de las producciones para que las educadoras comprendan su significado.

Finalmente se encontró que al concluir el nivel preescolar, la actividad creadora de las niñas y los niños, muestra mayor autonomía y planificación en sus procesos, mismos que se observan en producciones que no requieren la verbalización para comprenderlas. En todas estas etapas, se identificó que las niñas y los niños desempeñan un papel activo, en las que se observan concentrados en la actividad de experimentar, crear y comunicar bajo la influencia de su actividad lúdica y la necesidad que tienen por expresarse mediante imágenes.

Por otra parte, también se encontró que las secuencias de actividades que proponen las educadoras, presentan rasgos incongruentes con el desarrollo de la expresión plástica infantil al promover actividades relacionadas con características de etapas evolutivas anteriores como lo fue en el caso de la secuencia propuesta por la maestra Lorena, o limitar el uso de los materiales como sucede en la situación de aprendizaje de la maestra Gisela, así como en la implementación de actividades con mínima apertura a la experimentación y creación como lo es el caso de la secuencia propuesta por la maestra Obdulia, donde la construcción de imágenes está condicionada por un modelo único que habrá de copiarse.

Habiendo encontrado esta situación, se retoma lo que mencionan durante la entrevista, sobre su formación psicopedagógica, artística y en conceptos básicos del arte, cuando las maestras expresan que su conocimiento del área se limita al dominio de la organización y planificación de forma general, el manejo de las técnicas y un bagaje mínimo del conocimiento de temas relacionados con el arte. De esta forma, se encontró que las educadoras desconocen las etapas evolutivas de la expresión plástica infantil. Esto se confirma cuando en la entrevista la educadora Mónica expresa:

[...] sería importante que nos dieran los pasos a seguir de cómo trabajar la expresión plástica, qué evaluar, cómo evaluarla, qué deben saber los niños, que deben realizar con esa expresión plástica. (EEM-19/06/18)

Esta necesidad que expresa la educadora, denota que desconoce lo “que deben saber los niños”. Con base en esta idea, se identifica la relación que hay entre las manifestaciones de las niñas y los niños en su papel activo para desarrollar su expresión plástica y la calidad de las intervenciones. De tal forma se confirma que la expresión

plástica que se produce en las etapas evolutivas debe fortalecerse con la intervención educativa, siempre que esta no signifique una interferencia por el desconocimiento de tales etapas como se descubrió en las experiencias de las educadoras participantes.

III.3.3 Las experiencias de las educadoras relacionadas con la organización del alumnado y los recursos humanos en la expresión plástica

A continuación, se observa cómo se organizan las actividades de expresión plástica a partir de las experiencias de las educadoras, se descubrió que cada tipo de agrupamiento que proponen las maestras en sus secuencias, promueven diferentes tipos de diálogo, cumplen diversas funciones en el manejo de los materiales y herramientas e influyen en el aprendizaje.

A continuación se analizan las siguientes experiencias de la educadora Lorena relacionadas con los agrupamientos:

Eh... como siempre, como no tenemos material pues ha sido en equipos, así como para que compartan la pintura este... pero pues al fin y al cabo todos realizan su, su, su, su, su..., su obra individualmente y por ejemplo te digo, la actividad esa que hicimos en marzo fue por equipo y yo me sorprendí mucho porque este... yo les decía a los niños, -Es que yo lo quiero de un solo lado, un solo dibujo, no quiero estar volteando la hoja para entender lo que me están haciendo, así que piensen cómo lo van a hacer y entonces se hizo en equipos de 5 niños y me gustó mucho porque de verdad los niños decían, -No es que el frente es esto, si quieres arriba puedes dibujar el cielo, como que siento que entre ellos platicaban, se organizaban para que el dibujo pudiera quedar este, como de frente, sí lo he trabajado en equipos, pero te digo o sea, trabajarlo en equipo se me hace como difícil porque cada niño quiere expresar pues cosas diferentes, entonces, este... es como difícil que se pongan de acuerdo qué dibujos, qué dibujo quieren todos, qué dibujo van a hacer, qué te toca hacer a ti o que me toca hacer a mí, pero m... lo he trabajado en equipos y en individual, así cada niño realiza su propio trabajo y expresa lo que hizo. (EEL-12/06/18)

Con base en esta respuesta se identificó que la educadora Lorena organiza los agrupamientos en sus secuencias de expresión plástica bajo dos factores, el primero se relaciona con la disponibilidad de los materiales y el segundo responde a los aprendizajes que quiere favorecer con las actividades propuestas.

De tal manera, el agrupamiento en equipos facilita para la educadora la distribución de materiales en la realización de productos individuales y por otra parte puede permitir

a las niñas y los niños la interacción entre compañeros y la colaboración al realizar un producto compartido entre todos los integrantes. Igualmente, esta respuesta que da la educadora Lorena, demuestra que al trabajar la producción individual, puede identificar las manifestaciones que tienen las niñas y los niños en su expresión plástica particular.

Por otra parte, también se identificó que para la educadora Lorena el trabajo en equipo es representa mayor complejidad para orientar las participaciones de las niñas y los niños, de manera que puedan establecer acuerdos comunes para elaborar sus productos.

La educadora Lorena también propone otro tipo de organización para abordar actividades de expresión plástica, donde la organización es simultánea:

Pusimos el área de arte, entonces este... cuando se portan bien les digo vamos a pasar a las áreas, me vas a escribir a qué área quieres ir, qué vas a ir a hacer, me vas a hacer tu dibujo y vas a escribir tu nombre, entonces a veces se tardan mucho en hacer las actividades y cuando yo les digo vamos a pasar a las áreas, toman su papel, toman su lápiz y empiezan a escribir, entonces yo decía no van a pasar muchos al de arte, yo decía, pues esta área no les va a gustar mucho, porque prefieren material o qué sé yo, créeme que esa área es la que siempre está a la par con la de construcción, siempre, siempre, y es de no ya, llegó al tope, ya no caben más, adiós, entonces hasta ahí, ya saben, tengo que trabajar en otra área (construcción, tiendita, biblioteca).

De acuerdo con la educadora Lorena se identificó que las actividades simultáneas, como lo es el caso de las áreas de actividad, fortalece la autonomía de las niñas y los niños, de acuerdo con la maestra, esta organización requiere que se establezcan límites en el cupo, ya que el área de arte es de mayor interés y agrado. Igualmente, en este tipo de actividad se desglosan consignas que favorecen el orden como la elaboración de un plan que de forma individual realizan las niñas y niños para dar a conocer cómo participarían en el área.

La siguiente situación, corresponde a lo observado en la implementación de la secuencia de actividades que propuso la educadora Lorena en su grupo:

La educadora dejó las mesas a un lado de las paredes del aula para colocar al centro las sillas acomodadas formando un círculo. Los niños y las niñas van dejando sus cosas en un perchero cuando llegan y se sientan en las sillas. La

educadora cierra la puerta y después de darles la bienvenida, les muestra unas imágenes de las obras de Vasili Kandinsky, "Composición VIII" y "Amarillo, Rojo, Azul". Les ha pedido a los niños que mencionen las formas y colores que observan en las obras. La educadora les dice que realizarán una obra parecida a las de Kandinsky, les menciona que les va a poner música y ellos realizarán líneas en su papel siguiendo el ritmo de la música.

Les entrega de manera individual un pliego de papel bond de 90x60 centímetros, les pide que tomen sus crayolas y que comiencen a dibujar sus líneas siguiendo el ritmo. Las niñas y los niños colocan sus papeles en el piso del salón y comienzan a dibujar líneas.

En esta actividad participa el maestro de acompañamiento musical, el maestro toca su teclado mientras los niños y niñas están elaborando sus creaciones. Los niños y las niñas se observan sonrientes, la educadora se acerca con cada uno de ellos para preguntarles sobre lo que están haciendo, les propone utilizar diversos colores con las crayolas. Debido a que el espacio libre del piso del aula es pequeño, los pliegos de papel están encimados, los niños y niñas pisan los papeles. Algunos han roto sus papeles, la educadora les ayuda a arreglarlos. La educadora camina por el aula observando las producciones, les expresa frases como "Qué padre te está quedando", "¿Te gusta así?, ¿Cómo lo puedes mejorar?", "Sigue el ritmo", "No maltraten sus papeles" "Qué bien estás haciendo tu obra de arte"

Los niños y las niñas se muestran interesados y concentrados en sus creaciones, algunos dibujan líneas curvas continuas, otros realizan líneas rectas, algunos están formando figuras geométricas, algunos otros realizan garabatos. Durante el proceso algunos niños y niñas mueven su cabeza al ritmo de la música, la música que ha empleado el maestro es suave en algunos momentos y en otros el ritmo es más rápido.

La educadora constantemente les pregunta cómo se sienten, los niños y las niñas responden en una voz de forma grupal -¡Bien!, parece que les gusta esta actividad, se muestran felices y quieren continuar dibujando.

Después de elaborar sus producciones, la educadora pide la participación de algunos niños y niñas, les pregunta ¿Cómo se sintieron en la actividad?, Las niñas y los niños participantes expresan que se sintieron bien, que les gustó. Nuevamente la educadora pide la participación de otros niños y niñas a quienes les pregunta ¿Por qué eligieron ciertos colores?, Las niñas y los niños responden que son los colores que les gustan." (OEL-21/06/2018)

Con base en esta secuencia de actividades propuesta por la educadora Lorena, se encontró que pueden organizarse diversos tipos de agrupamiento en una misma actividad. Por ejemplo cuando la educadora Lorena implementa las acciones nucleares de observación y reflexión-diálogo, organiza la actividad de forma grupal. Este tipo de organización promovió que las niñas y los niños pudieran compartir sus ideas ante sus compañeros y comparar sus puntos de vista y escuchar las consignas que la educadora dio. Por otra parte durante el desarrollo de la acción nuclear de creación, organizar la

actividad de forma individual permitió a las niñas y los niños desarrollar su propia producción plástica y a la educadora le facilitó la observación de las manifestaciones personales y brindar un acompañamiento diferenciado de acuerdo a las producciones de cada uno.

Por otra parte cuando concluyó la actividad, la educadora Lorena implementó una organización grupal para realizar la evaluación de esta secuencia de actividades donde se observó que las niñas y los niños nuevamente pudieron compartir sus ideas mediante el diálogo guiado por las preguntas de la educadora. A su vez esta organización facilitó para la maestra Lorena valorar si la actividad implementada resultó interesante para las niñas y los niños.

En la actividad de la maestra Lorena, se identificó que también se debe considerar la organización de la atención de las y los educadores cuando participan más de uno en la realización de las propuestas, pues como lo demuestra su actividad, la colaboración del maestro de acompañamiento musical estaba coordinada con la intervención de la educadora.

Por otra parte la educadora Mónica expresa que en un grupo de primer grado de preescolar, las actividades de expresión plástica se desarrollan mejor si se organizan de forma individual, debido a que en esta etapa los niños y las niñas tienen dificultad para compartir sus materiales:

De forma individual, porque cómo son chiquitos, como que no se comparten, por eso les pido sus materiales individuales, pero yo creo que también es importante trabajar en equipo, porque así comparten sus ideas y pueden trabajar una sola cosa, así puedo observar sus aprendizajes, de repente alguno no trae su material, pero les comparto de otros, pero así individual sí trabajan todos, y me siento más cómoda trabajando de forma individual, porque voy viendo a cada niño qué es lo que está haciendo y cada uno cuenta con su material y es más ordenado.. (EEM-19/06/18)

Con base en esta respuesta de la educadora Mónica se identificó que es importante trabajar actividades de expresión plástica en equipo para fortalecer la comunicación y el establecimiento de acuerdos en común, sin embargo con los niños de primer grado de preescolar, para ella es más conveniente abordar las

actividades de manera individual para evitar dificultades al compartir los materiales y promover un ambiente de aula agradable. Igualmente este tipo de organización le permite verificar que todos los niños y niñas se involucren en la actividad así como valorar las manifestaciones individuales que tienen en el manejo de sus materiales y en el desarrollo de su expresión plástica.

Sin embargo, esta respuesta corresponde a la organización que la educadora implementa en la creación, la siguiente situación observada en la secuencia de actividades propuestas por la educadora Mónica, da muestra de otros tipos de organización que también promueve con su intervención.

La educadora se paró en frente de los niños y las niñas para dar las indicaciones, les muestra los materiales (Harina, agua) y les pide que respondan ¿Qué creen que van a realizar?, una niña menciona que van a hacer pan, la maestra les responde que van a hacer masa, las niñas y los niños se muestran sonrientes, se comienza escuchar murmullo entre ellos, parece ser que les agrada la idea de hacer masa, la educadora les menciona que la masa quedará como una plastilina con la que podrán hacer lo que más les guste. Mientras tanto, las mamás que apoyan en la actividad están sacando la harina de las bolsas para separarla en los platos de unicel.

En cada mesa de trabajo hay de 4 a 5 niñas y niños sentados, las mamás apoyan a la educadora poniendo en cada una de las mesas un vaso desechable con agua al centro de la mesa y la harina que han separado en platos de unicel. Los niños y las niñas comienzan a poner harina en otros platos que les han dado las mamás individualmente y a mezclarla con el agua.

Las niñas y los niños están mezclando el agua y la harina de manera libre, experimentan con los materiales, algunos han logrado masas uniformes, algunos otros tienen una mezcla líquida y algunos más tienen una masa seca. La educadora y las madres de familia se acercan a cada una de las mesas de trabajo para dar acompañamiento a las niñas y los niños en la elaboración de su masa, a las mezclas líquidas les han agregado un poco de harina y a las mezclas que se encuentran secas les han agregado agua, uno de los niños que ha dejado su mezcla líquida por exceso de agua, comienza a agregarle más harina para arreglar su masa, sin embargo se le cae un poco al piso, algunos niños y niñas sienten desagrado por tener la mezcla pegada en sus manos y constantemente le solicitan a la educadora ir al baño para lavarse, sin embargo la respuesta de la educadora es que permanezcan en el aula para concluir con la elaboración de su masa.

Las niñas y los niños están mezclando el agua y la harina de manera libre, experimentan con los materiales, algunos han logrado masas uniformes, algunos otros tienen una mezcla líquida y algunos más tienen una masa seca. La mayoría de las niñas y los niños se observan concentrados en su preparación, sonrientes y expresan las ideas que surgen en ellos al experimentar con los materiales, se escuchan algunas expresiones como “¡Mira!, se me pega en las manos”, “Está

suave”, “Huele feo”, un niño al que su mezcla le ha quedado líquida, expresa “Quiero más harina” y toma un poco más para continuar mezclando sus materiales. Mientras los niños están saliendo a lavarse las manos las mamás que apoyaron en la actividad comienzan a levantar los materiales y comentan con la educadora que el aula ha quedado sucia y que la mayoría de las masas quedaron muy líquidas, la educadora expresa que hubiera sido mejor pasar a poner la cantidad adecuada de materiales individualmente.

Los niños están regresando al aula, las mamás han levantado los materiales y limpiaron ya las mesas, sin embargo en el suelo hay harina y un niño se ha caído debido a ello. (OEM-21/06/2018)

Con base en esta actividad se observó que la educadora implementa la organización grupal para explicar las consignas y promover el diálogo sobre las hipótesis que formulan las niñas y los niños al ver los materiales. Posteriormente la organización se realiza en pequeños grupos debido a la disposición del material, sin embargo el proceso de experimentación se realiza individualmente. De la misma manera se identificó que la educadora Mónica, consideró que para optimizar el uso de los materiales, la organización en equipos no es funcional para una actividad como esta y estimó que proporcionar las cantidades adecuadas de forma individual hubiera tenido mejores resultados.

Por lo tanto se identificó que para trabajar en primer grado las actividades de expresión plástica, la organización grupal favorece la comunicación de las consignas, sin embargo, para la experimentación con los materiales plásticos, la organización individual resulta más favorable.

Por otra parte, también se observó en esta actividad, la participación de dos madres que se organizaron con la educadora para colaborar en la preparación, realización y conclusión de la actividad. De tal forma se identificó que en algunas actividades similares a esta que requieren el acompañamiento constante de algún adulto, las educadoras pueden integrar el apoyo de las familias y asignarles funciones que puedan desempeñar para la optimización de las actividades.

A continuación se analizan las experiencias de la educadora Gisela, quien explica que prefiere trabajar actividades individuales y grupales.

A veces de manera individual y cuando hicimos el mural grandote todos participaron, unos pusieron las manitas..., un niño puso el tronco, y otros pusieron sus manitas, y pues este, eh..., todos juntos lo hicieron, porque..., bueno, hacemos un círculo y les digo pues vamos a hacer esto y esto y todos vamos a participar y luego cuando esa vez nos tocó música y ya después les iba preguntando ya participaste porque había que ponerlo después del recreo (en una exposición que se hizo a nivel institucional en el patio de la escuela), digo si no lo terminamos no va a estar listo y ya me dijeron no pues si ya todos, y fue como una satisfacción para ellos porque decían (en la exposición) no pues yo le pinte eso, yo le pinte el otro y ya fueron diciendo, vi que se integraron más y se comunicaron más.

Cuando las hago individuales, es como cuando les dije que hicieran su paisaje de algo que habían visto hermoso para ellos, eso sí lo hicieron individual, cada quien hizo su propio dibujo.

Y cuando trabajo en equipos cada quien quiere hacer lo que él piensa, porque este... si lo he notado, dicen, este pedacito para mí, este pedacito para ti, y así entre ellos se dividen y no hacen uno solo, y en grupo los pude organizar mejor, les dije este grupito va a hacer esto, este grupito esto, y así nos fuimos coordinando mejor, siento que a lo mejor, este... a veces no me coordino muy bien con los equipos. (EEG-7/06/18)

Con base en esta respuesta, se encontró que las actividades individuales facilitan a la educadora la observación de las manifestaciones individuales que tienen las niñas y los niños al crear sus propias producciones. Por otra parte, también se identificó que las actividades donde el producto es de grandes dimensiones como lo es un mural, la organización grupal es más favorable y requiere la coordinación de la educadora para regular las participaciones de manera que todos colaboren en la actividad propuesta. A su vez, se identificó que para las niñas y los niños es satisfactorio participar en actividades grupales y comunicar su participación ante un público.

Por otra parte, en la implementación de la secuencia de actividades observada, se identificó de manera similar a las situaciones de las maestras Lorena y Gisela, en su propuesta, se organiza al grupo de diferentes formas en una misma propuesta:

En el pizarrón está pegada una lámina con la obra titulada “La lechera” de Johannes Vermeer, la extrajo de un ejemplar del libro “Juego y aprendo con mi material de preescolar Segundo grado”. Una vez que han entrado todos los niños y que se ha cerrado la puerta de la escuela, la educadora les solicita que se sienten frente al pizarrón formando un semicírculo. Les pide que nombren lo que observan en la imagen. Las niñas y los niños comienzan a dialogar sobre lo que ven.

Educadora: Vean esta obra ¿Qué ven?

Niño: Es una señora

Educadora: ¿Qué tiene en la mesa?

Niña: Unos panes

Educadora: ¿Qué más ven? ¿Qué está haciendo la señora?

Niño 2: Va a hacer comida

La educadora les dice el nombre de la obra así como el autor.

Las niñas y los niños muestran estar atentos, se observan en silencio y con su mirada hacia la obra que muestra la educadora.

La educadora les pide a los niños y las niñas que regresen a sus lugares. Les menciona dos actividades que han realizado antes con pintura. “Recuerdan cuando hicimos todos juntos el mural de las flores y cuando pintaron lo que más les gusta de la primavera” los niños y las niñas responden afirmativamente. La educadora les menciona que en esta ocasión van a pintar algo que les guste hacer. Las niñas y los niños colocan manteles en sus mesas mientras la educadora dispone en ellas las pinturas y los pinceles, les entrega personalmente a cada uno una hoja tamaño carta de papel bond blanco como soporte para su creación. Las niñas y los niños comienzan a realizar sus obras. [...]

Sus obras son elaboradas con la pintura más cercana a su lugar, por lo que los dibujos presentan sólo un color.

Las mesas están ubicadas en dos hileras de 2 mesas y una hilera más confirmada por 4 mesas.

Mientras las niñas y los niños están realizando sus creaciones, la educadora se acerca a cada mesa para preguntar sobre lo que están pintando. Se acerca con los niños y las niñas, se inclina a su altura y escucha lo que le responden. (OEG-13/06/18)

Con base en lo observado, se identificó que la organización grupal permite que las niñas y los niños compartan sus ideas al observar una obra de arte. Al igual que en la actividad que propone la maestra Lorena, se encontró que en la organización grupal para la implementación de las acciones nucleares de observación y reflexión-diálogo, las maestras disponen el espacio para que las niñas y los niños puedan sentarse en círculo y promover la conversación.

Por otra parte, en la acción nuclear de creación, la educadora utilizó la organización individual para la realización de las producciones, facilitando para la maestra Gisela, la revisión de las producciones y escuchar de manera individual la verbalización que hacen de ellas. También se identificó que en esta actividad los materiales disponibles condicionan el agrupamiento de los alumnos en equipos para poder compartirlos.

A continuación se analizan las experiencias de la educadora Obdulia relacionadas con los tipos de agrupamiento que organiza en sus secuencias de actividades de expresión plástica.

En plástica les gusta mucho experimentar, por eso lo he trabajado más, más en individual, porque además así observó sus avances de lo que se le dificulta a cada uno porque pues es como nosotras hazlo ya te observé qué hiciste en el trabajo y no, no es el caso ¿No?, que también todos participen, entonces en la organización individual se obtienen mejores resultados siento que los observó más directamente a ellos, este... qué dificultades tiene cada uno de ellos al realizar la actividad, este... y por equipos, pues siento que a veces nada más trabajan unos y otros están platicando como que les falta más organización. (EEO-10/06/18)

De acuerdo con lo que expresó la educadora, se demuestra que la organización individual, garantiza la participación de todas las niñas y los niños en las secuencias de actividades y facilita la observación de las manifestaciones personales para la evaluación que realiza la educadora. También, se identificó que el trabajo por equipos es poco favorable cuando no se involucran todos los integrantes en la actividad, por lo que la organización individual es más conveniente para promover que todos se integren y se comprometan con sus producciones. Por otra parte, se encontró que la experimentación en las actividades de expresión plástica, representa para la educadora una actividad que se desarrolla favorablemente si la organización es individual.

Son las 9:45 de la mañana, las niñas y los niños se encuentran sentados en sus mesas de trabajo, hay de 4-5 niños y niñas por mesa. La educadora les indica que observen al frente para poner atención sobre lo que les dirá, se para al frente del aula y les muestra el material, tiene sobre una mesa unas figuras recortadas de papel de color (Óvalos rojos y verdes, rectángulos verdes, círculos amarillos).

Les muestra un ejemplo en el pizarrón, lanza un dado para saber cuántos pétalos va a pegar para formar una flor, pega los pétalos y luego completa las flores con un tallo y hojas, les dice a las niñas y los niños que harán tres flores, por lo que deben esperar a que se lance el dado para saber cuántos pétalos van a pegar.

En cada mesa coloca los recortes de papel, luego les entrega las hojas blancas que servirán como soporte de su creación, así como el resistol que ha colocado en tapas de garrafón para poner una en cada mesa.

La educadora se vuelve a colocar al frente y ha pedido a algunas niñas y niños que le repitan las indicaciones que dio, le responden lo que ella indicó, lo que muestra que saben cuáles fueron las consignas que les dio.

La educadora lanza el dado y sale 5, las niñas y los niños cuentan sus pétalos y los pegan, la educadora se acerca a cada mesa para corroborar que hayan pegado la cantidad de pétalos que indicó el dado. Ha pedido a algunos niños y niñas que

cuenten adecuadamente sus pétalos, puesto que han pegado de más o les falta. Les ayuda a corregir el trabajo contando con ellos la cantidad adecuada. Una vez que pasó con cada uno, lanza nuevamente el dado, ahora salió 3, vuelve a acercarse de manera personal con cada uno y vuelve a darles acompañamiento sobre el conteo. Finalmente vuelve a lanzar el dado, salió ahora 6, los niños y las niñas repiten el proceso y nuevamente la educadora se acerca con cada uno para brindar acompañamiento en el conteo de los pétalos.

Ahora les pide que continúen terminando cada flor con el tallo y los pétalos, mientras lo realizan, se acerca con cada uno para poner nombre a su trabajo y sugerir como acomodar los tallos y los pétalos; un niño comienza saca unas tijeras de su estuche y corta pequeños trozos de papel verde similares a rectángulos y los pega debajo de los tallos de las flores en el borde de la hoja, la educadora le pregunta sobre su decisión, el niño responde que es pasto.

La educadora le dice que es una buena idea y el niño sonríe, sus compañeros y compañera de la mesa imitan su idea, así como algunos otros niños y niñas del salón. (OEO-21/06/18)

De acuerdo con esta experiencia, se demuestra nuevamente que las educadoras comunican las consignas de forma grupal y si los materiales no están disponibles para su uso individual, la organización en equipos es favorable para que estén al alcance de todos como lo estableció la educadora Obdulia al colocar al centro de cada mesa los materiales para que los integrantes de las equipo pudieran tomar lo necesario para su creación. Por otra parte, con la organización individual que propuso la educadora para las reproducciones, se facilitó la revisión personal de los procedimientos y productos.

A continuación se presenta la situación de la educadora Raquel, donde se organizan diferentes tipos de agrupamiento, con base en la ubicación del mobiliario, la disponibilidad de materiales, la comunicación de consignas y la elaboración de las producciones.

La educadora prepara sus materiales para su sesión de expresión plástica, pega en el pizarrón 2 hojas tamaño carta con las imágenes impresas de obras de arte de la pintura, las presenta a las niñas y los niños, les pregunta ¿Qué hay en estas imágenes?, algunas niñas y niños de los que se encuentran sentados cerca del pizarrón han mencionado las características que observan: "Hay un campo", "Esa es de ballet", la educadora responde: "Muy bien".

Posteriormente se acerca a ellos para dar las consignas, se coloca de frente al grupo y les dice: "Vamos a jugar a los artistas, van a hacer una obra de arte sobre algo que a ustedes les guste, pueden ocupar plastilina o pintura", les indica que vayan por lo materiales al estante en donde se encuentran guardados.

Las niñas y los niños comienzan a seleccionar los materiales para elaborar sus creaciones, se acercan a un estante en donde se encuentran los botes de pintura

vinílica dentro de una caja de cartón forrada con papel lustre y plástico, en este mueble, también hay manteles, pinceles y plastilina. La educadora pone en una mesa las hojas de colores y hojas blancas, a disposición de las niñas y los niños. Las niñas y los niños comienzan a elaborar formas y construir figuras, 5 de ellos decidieron realizarlo con plastilina y el resto del grupo ocupa pintura. La educadora se acerca en silencio en cada una de las mesas de trabajo para observar lo que están realizando las niñas y los niños, se coloca a la altura de ellas y ellos para que le expliquen lo que realizan, al hacerlo les pregunta: ¿Qué haces?, escucha sus respuestas y ella expresa frases como: “Muy bien”, “Está quedando bonito”. Se coloca al frente del aula para indicar a los que trabajan pintura que no utilicen mucha para evitar romper su trabajo; algunos niños y niñas comienzan a mencionar los colores que descubrieron como resultado de la combinación de pintura. La educadora se acerca sorprendida con ellos para observar los colores que le muestran, expresa frases como: ¡Qué bonito color salió! ¡Wow!, ¿Cuáles colores combinaste?

Quienes utilizan la pintura, están dibujando con ella casas, flores, personas, soles, arcoíris, otros más se han dedicado a experimentar con los colores sin dibujar formas precisas.

Los niños que utilizan plastilina han realizado largas tiras con ella al moldearla con sus manos rodándolas por la mesa, la educadora les pregunta por su creación: ¿Qué hacen?, ellos responden: “Viboritas”, la educadora se retira con una sonrisa. Una niña se acerca a la educadora y le muestra su trabajo, le explica que ha usado una hoja de color azul porque así ya no pinta el cielo, la educadora la mira en silencio por un momento y después le responde: Es una buena idea.

Otros niños se acercan con ella para mostrar sus trabajos, preguntan a la educadora: ¿Así está bien?, ella responde: ¡Sí, está muy bonito!, los niños regresan a sus lugares, uno de ellos le menciona a su compañera con una sonrisa lo que le ha dicho la educadora: ¡Dice la maestra que mi trabajo está bonito!

Se acercan otros niños y niñas, la educadora también aprueba sus creaciones expresando que están bonitos sus trabajos.

Después de 40 minutos de actividad, la educadora les solicita que pongan sus trabajos en una mesa para que se sequen, los niños que utilizaron plastilina también colocan sus creaciones en la mesa que la educadora dispuso.

En una cubeta prevista antes de la sesión, los niños y niñas colocan sus pinceles, acomodan sus manteles de vuelta en el estante y tapan los botes de pintura para reacomodarlos en su caja.

La educadora se acerca a la puerta y les pide a las niñas y los niños que se formen para ir a lavarse las manos. En la fila se escuchan comentarios de las niñas y los niños sobre sus creaciones, la educadora en ese momento realiza algunos comentarios sobre la actividad: “Hicieron dibujos bonitos” “La próxima vez hay que cuidar que no utilicen mucha pintura” “Con la plastilina podían hacer otras cosas, ¿Por qué hicieron puras viboritas?”. (OER-20/06/18)

Con base en la situación anterior, se identificó que la observación y la reflexión-diálogo se realizan de forma grupal para promover la conversación entre las niñas y los niños, a diferencia de la educadora Lorena o la educadora Gisela, en esta actividad no

se sienta el grupo en un círculo, sino que al igual que en las situaciones de las maestras Mónica y Obdulia, los niños y niñas estaban sentados de acuerdo a la posición de las mesas de trabajo. Esta organización, también se utilizó para comunicar las consignas.

También se identificó que la organización en equipos, se debe a la posición y características del mobiliario ya que las mesas son amplias y están unidas en par, por lo que cada mesa de trabajo se integra con seis o siete niños.

En esta actividad, la elaboración de las producciones se propuso de forma individual y la variedad de materiales disponibles facilitaron esta organización, donde las niñas y los niños podían elegir libremente y experimentar o crear de acuerdo a sus posibilidades personales. Esta organización del trabajo, también le permitió a la educadora poder valorar las producciones de manera personal con cada integrante del grupo y escuchar la verbalización que cada quien hizo de sus trabajos.

Con base en la experiencia de las educadoras, se encontró que en las actividades de expresión plástica se organizaba a las niñas y niños para el trabajo individual, grupal, en equipos o en organización simultánea. Los factores que regularon el tipo de organización del grupo fueron principalmente la comunicación de consignas, los momentos para la observación y la reflexión-diálogo, la disponibilidad de materiales, las dimensiones de las producciones, los momentos para la experimentación, la ubicación y posición del mobiliario, la evaluación y verbalización de los procesos de creación así como el tipo de modalidad de intervención docente (Berrocal, Caja y González, 2001).

De tal forma, la organización individual, se utiliza cuando las actividades pueden ser realizadas sólo por un niño o niña, donde se requiere valorar el proceso de creación de cada uno y la verbalización de sus productos o cuando los materiales están disponibles para poder ser utilizados de manera personal.

Por otra parte, la organización en equipos, es favorable para propiciar la interacción entre los integrantes en la resolución de un problema plástico. Se observó que organizar a las niñas y niños con tal propósito, puede representar un desafío para las educadoras en primer grado debido al nivel de desarrollo donde muestran aún

dificultad para compartir, por lo que lo más recomendable es implementar la organización en equipos con este propósito a partir de segundo grado con la coordinación constante de la educadora. En tercer grado, esta organización ya puede ser coordinada por los mismos integrantes de los equipos bajo el acompañamiento de la educadora, pero sin intervención directa en la toma de acuerdos y asignación de responsabilidades.

La organización en equipos, también se utiliza para compartir materiales a pesar de que las producciones sean individuales o de la misma manera para compartir el mobiliario disponible en el aula, cuando el diseño de las mesas no permite que cada quien pueda tener su propio espacio.

Acerca de la organización grupal, resulta favorable cuando las educadoras promueven los momentos de observación (de una obra, de los materiales, de las producciones), para la reflexión-diálogo, la comunicación de consignas, la coevaluación y la evaluación de las actividades. La implementación del círculo de conversación en este tipo de organización favoreció que todos los niños tengan la oportunidad de participar a diferencia de aquellas situaciones donde las niñas y los niños participaban desde sus lugares regulares de trabajo, esta segunda condición, limita la participación de quienes se encuentran alejados de lo que se observa y pierden atención o no logran escuchar las consignas.

En relación con la organización simultánea, se identificó, que requiere una planificación previa y metódica, como sucede con las áreas que la educadora Lorena implementó en su grupo. Este tipo de organización favorece la autonomía y el manejo libre de los materiales, herramientas y técnicas.

Finalmente, en lo que concierne a la atención que pueden brindar otros docentes o incluso las familias, se identificó que es necesario, establecer acuerdos, responsabilidades y funciones de manera previa a la implementación de las actividades. Su colaboración, puede integrarse en la preparación de las actividades, en su realización, al concluir las o durante los tres momentos. De esta manera, quienes se organizan son la educadora con otros docentes o las familias.

III.3.4 Las experiencias de las educadoras en la organización del tiempo y los espacios en la expresión plástica

En este apartado se analiza la organización del tiempo y los espacios. De tal manera, se abordan las experiencias de las educadoras relacionadas con este punto. Para ello, se retoman las respuestas que dieron las maestras durante la entrevista y las situaciones observadas en sus secuencias de actividades.

Para dar inicio al análisis, se procede a revisar las experiencias relacionadas con la organización del tiempo. En este momento, es necesario mencionar nuevamente, los lineamientos que se establecen en el planteamiento curricular oficial sobre este aspecto. Mismos que se abordaron en la descripción del contexto, en el apartado III.1.1 Expresión plástica en la educación preescolar en México, de este documento. Donde se identificó que para 1° y 2° grados de educación preescolar, la expresión plástica cuenta con 18 horas anuales para su abordaje y un total de 12 periodos u horas lectivas para los aprendizajes esperados en 3° grado. Esta mención, se debe a que el análisis, se hará con el comparativo de este planteamiento y la experiencia de las educadoras.

A continuación se analiza la respuesta que da la educadora Mónica durante la entrevista, sobre la organización del tiempo:

Siento que la extensión depende del momento, porque sí lo tengo organizado pero en la aplicación no es pertinente cortarlo, su interés es lo que determina el tiempo. Siento que no se trabajan las actividades plásticas como se debe, porque sí se llevan tiempo, creo que hay que planearlas más, ocupar ese tiempo de expresión, porque se deja de lado muchas veces. El programa debería permitir como unos 40 minutos o más, dependiendo de las actividades que se vayan a realizar, porque en lo que preparan sus materiales, en lo que los niños acomodan su material y todo eso, y al final en lo que los lavan y todo eso, bueno, sí se llevan más tiempo. (EEM-19/06/18)

Con base en la respuesta de la maestra Mónica, se identificó que en la organización del tiempo, se incluyen los momentos de preparación de materiales y reorganización del aula, por lo que la educadora, considera insuficiente un tiempo menor a 40 minutos. Explica también que a pesar de la organización que hace del tiempo en su planificación, el interés de los niños y las niñas, es el factor que realmente determina la duración de las actividades. De tal forma el horario en las secuencias de expresión

plástica requiere flexibilidad, para atender la necesidad que tienen los niños y niñas de manipular, experimentar o crear (Berrocal, Caja y González, 2001).

También la educadora Gisela, considera que la duración las actividades de expresión plástica, se condiciona por el grado de interés que muestren las y los niños, debido a que este tipo de situaciones de aprendizaje, resulta “...*apasionante, ensayando o transformando...*” (Fosati y Segurado, 2001, p. 85)

Quando ellos agarran por ejemplo la plastilina, he observado que les digo, no ya acabó el tiempo, ya vamos a recoger... ¡No maestra, otro poquito de tiempo!, y ya este, pero, sí depende de ellos porque a ellos les agrada hacer eso, jugar con las actividades, depende del tiempo que ellos manipulan los materiales. (EEG-7/06/18)

Con ello se identificó que el interés de las niñas y los niños por experimentar con los materiales significa para las educadoras, el principal factor para flexibilizar las actividades que proponen. También, la educadora Obdulía, considera que en expresión plástica, el horario no debe ser rígido, al expresar lo siguiente:

Yo siento que... bueno, a mi consideración, no debe haber un tiempo definido, porque entonces limitamos el tiempo de los niños, debe ser a sus necesidades, entonces ya es a nuestro criterio de nosotras, dices: ¡Este trabajo como ya lo hiciste, entrégalo!, entonces como que lo limita, sería limitar a los niños, entonces, como que por un lado, sí está bien porque pues este... así activamos a los niños en el trabajo, a trabajar más rápido y todo eso, pero como que ya lo van a hacer pues ahí se va, bueno esas mi consideración y también de la situación de aprendizaje que no ponga yo muchas actividades, porque si pongo mucho tampoco me va a dar tiempo de hacer y no me va a dar buenos resultados, al contrario me voy a presionar yo misma, porque este... de lograr lo que yo quiero, no voy a lograr nada. (EEO-10/06/18)

De acuerdo con la educadora Obdulía, la organización del tiempo, también depende de la secuencia, de tal manera, se identificó que el tipo de actividades es también una condicionante en la organización del tiempo (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 65). De tal forma, de acuerdo con la maestra, las actividades, tampoco tienen relevancia si son muy amplias. Por su parte, la educadora Lorena, también aseguró que la organización de los horarios debe ser flexible cuando las niñas y los niños muestran interés en las actividades:

El tiempo, es que, ¿Sabes qué?, por ejemplo, mis niños pueden estar trabajando hasta 2 horas y yo creo que no se aburren, nunca lo he trabajado dos horas ¿Verdad?, pero por ejemplo, este..., al día, ¿Qué te gusta?, lo trabajábamos media hora y era así de -¡No, todavía no, es que todavía no termino mi obra! y yo -No, no, ya acabó la actividad, -Pero, ¿Por qué? -No es que ya acabó la actividad, ya recojan materiales -Pero nos sobra pintura, podemos hacer algo -No, no, ya se terminó la actividad. Entonces, no sé, tal vez unos 45 minutos. (EEL-12/06/18)

De tal manera se encontró que si bien una actividad de expresión plástica depende del interés de las niñas y los niños, la educadora puede intervenir para evitar que la actividad se prolongue en tiempos mayores a los 45 minutos, mismos que ella considera conveniente para abordar este tipo de situaciones de aprendizaje.

Por otra parte, en la actividad observada que implementó la educadora con su grupo de primer grado, se confirman estas ideas de las maestras sobre la organización de los horarios, ya que había programado la elaboración de una masa para que las niñas y los niños la modelaran, sin embargo, la actividad de experimentación con los materiales se prolongó y no se pudo continuar con el modelado.

A continuación se muestra la secuencia de actividades con los horarios desglosados:

(11:05) La educadora se paró en frente de los niños y las niñas para dar las indicaciones [...] mientras tanto, las mamás que apoyan en la actividad están sacando la harina de las bolsas para separarla en los platos de unicel. [...] las mamás apoyan a la educadora poniendo en cada una de las mesas un vaso desechable con agua al centro de la mesa y la harina que han separado en platos de unicel.

(11:11) Los niños y las niñas comienzan a poner harina en otros platos que les han dado las mamás individualmente y la mezclan con el agua. [...] experimentan con los materiales, algunos han logrado masas uniformes, otros tienen una mezcla líquida y algunos más tienen una masa seca.

(11:50) La mayoría del grupo tiene mezclas muy líquidas, por lo que no se ha podido concretar la actividad con el modelado de figuras. La educadora [...] les pide a las niñas y los niños que dejen los materiales en sus mesas y salgan a lavarse las manos en una cubeta previamente preparada fuera del aula, después de enjuagar sus manos en la cubeta les da jabón para que vayan a los lavabos del baño a terminar de lavarse. Mientras los niños están saliendo a lavarse las manos las mamás que apoyaron en la actividad comienzan a levantar los materiales [...]

(11:55) Los niños están regresando al aula, las mamás han levantado los materiales y limpiaron ya las mesas, [...] La educadora pide a las niñas y los niños

que preparen sus cosas para salir, pues ya se acerca la hora de ir a casa [...].
(OEM-21/06/18)

En esta secuencia de actividades propuesta por la educadora Mónica, la preparación de la actividad dura 6 minutos, se alterna con la comunicación de las consignas y el diálogo sobre las hipótesis de las niñas y los niños respecto a los materiales. El apoyo de las madres y la previsión de los materiales facilitaron que el tiempo para la organización previa a la experimentación se optimizara. Posteriormente, inició el tiempo de experimentación que duró 39 minutos. Finalmente el tiempo utilizado para reorganizar el aula duró 5 minutos, de forma simultánea al lavado de manos. De la misma manera que en el momento de preparación, el apoyo de las madres para limpiar el aula y levantar los materiales utilizados, optimizó la organización del tiempo. La actividad se realizó en un tiempo total de 50 minutos.

Se identificó también, que la educadora no interrumpió el proceso de experimentación para continuar con el modelado, debido al interés que manifestaron las niñas y los niños en la actividad, sin embargo tuvo que concluirlo debido a la organización del horario escolar. Por lo tanto, se confirma que las secuencias de aprendizaje requieren de un horario flexible y que los tiempos destinados pueden optimizarse con la participación de las familias en la preparación de los materiales y la reorganización del aula.

A continuación se analiza la organización del tiempo desde que se observó en la secuencia de aprendizaje propuesta por la educadora Gisela.

(9:00) [...] la educadora prepara las pinturas en tapas de garrafón, utiliza pintura vinílica de colores rosa, verde, rojo y amarillo.

(9:05) [...] la educadora les solicita (a las niñas y niños) que se sienten frente al pizarrón formando un semicírculo. Les pide que nombren lo que observan en la imagen. Las niñas y los niños comienzan a dialogar sobre lo que ven. [...]

(9:10) La educadora les pide a los niños y las niñas que regresen a sus lugares. Les menciona dos actividades que han realizado antes con pintura. “Recuerdan cuando hicimos todos juntos el mural de las flores y cuando pintaron lo que más les gusta de la primavera” los niños y las niñas responden afirmativamente. La educadora les menciona que en esta ocasión van a pintar algo que les guste hacer.

(9:13) Las niñas y los niños colocan manteles en sus mesas mientras la educadora dispone en ellas las pinturas y los pinceles, les entrega personalmente a cada uno una hoja tamaño carta de papel bond blanco como soporte para su creación.

(9:19) Las niñas y los niños comienzan a realizar sus obras.

(9:40-9:50) La educadora les ha pedido que concluyan su creación y que coloquen sus trabajos en el suelo en un espacio debajo del pizarrón. Ella le coloca nombre a los trabajos y uno a uno manda a las niñas y los niños a lavar su pincel en los lavabos de la escuela que se encuentran en los baños, mientras ella reorganiza el aula. (OEG-13/06/18)

En esta actividad que aplicó la educadora Gisela con su grupo de segundo grado se observó que la organización del tiempo se conforma de un periodo de 5 minutos para preparar materiales, 5 minutos para organizar al centro del aula el círculo de conversación donde se promueven las acciones nucleares de observación y reflexión-diálogo. 3 minutos para que las niñas y los niños retornen a sus lugares y se comuniquen las consignas, 6 minutos para organizar el espacio de trabajo y repartir materiales, 21 minutos para la creación y 10 minutos para concluir y reorganizar el aula. De tal manera, la actividad se realizó en un periodo de duración de 50 minutos.

Se observó que cuando la educadora informa que el tiempo de creación ha llegado a su límite, deja un periodo de 10 minutos, para que las niñas y los niños que habían terminado entreguen su trabajo y quienes no han acabado, pudieran ir concluyendo su creación. Por otra parte, la educadora promueve actividades paralelas, como reorganizar el aula mientras los niños y niñas lavan los pinceles. Se identificó que de esta forma la educadora optimiza el tiempo.

A continuación se presenta la secuencia de actividades que aplicó la educadora Obdulia:

(9:45) La educadora les indica que observen al frente para poner atención sobre lo que les dirá, se para al frente del aula y les muestra el material, [...] Les muestra un ejemplo en el pizarrón [...]

(9:52) En cada mesa coloca los recortes de papel, luego les entrega las hojas blancas que servirán como soporte de su creación, así como en resistol que ha colocado en tapas de garrafón para poner una en cada mesa.

(9:56) La educadora lanza el dado y sale 5, las niñas y los niños cuentan sus pétalos y los pegan, la educadora se acerca a cada mesa para corroborar que hayan pegado la cantidad de pétalos que indicó el dado. [...]

(10:25) La educadora les pide que entreguen su trabajo, de manera ordenada, forman una fila para poner sus trabajos en la mesa que ocupa la educadora. Les pide que levanten los materiales y los acomoden, así que cada niño y niña ejecuta

alguna actividad como levantar las tapas de resistol y acomodarlas en un borde de la ventana, levantar papel que ha caído en el piso, guardar sus tijeras.

(10:30) la educadora les pide que se formen para lavarse las manos, les da jabón y se dirigen a los baños para retirar el pegamento de las manos.

(10:33) Así concluyen la actividad y se dirigen al comedor. (OEO-21/06/18)

En esta actividad que aplicó la educadora Obdulia en el grupo de segundo grado que atendía, se observó que el periodo de tiempo que utilizó para la observación del ejemplo y las consignas, es de 7 minutos, la organización del espacio de trabajo tuvo una organización de 4 minutos, el tiempo de creación dura 29 minutos, finalmente la reorganización del aula tiene una duración de 5 minutos. El lavado de manos para retirar el pegamento que les quedó pegado, dura un periodo de 3 minutos. De tal forma, el periodo de tiempo que duro la actividad completa, fue de 48 minutos.

A continuación se presenta la organización de horarios que realizó la educadora Lorena con su grupo de tercer grado.

(9:00) [...] las niñas y los niños van llegando al aula, la educadora dejó las mesas a un lado de las paredes del aula para colocar al centro las sillas acomodadas formando un círculo. [...] Han entrado todos al aula y tomaron sus lugares dentro del círculo.

(9:06) La educadora cierra la puerta y después de darles la bienvenida, les muestra unas imágenes de las obras de Vasili Kandinsky [...] Les ha pedido a los niños que mencionen las formas y colores que observan en las obras, les pregunta ¿Qué sienten con esta pintura?, las niñas y los niños responden que se sienten bien, educadora entonces pregunta -Pero, ¿Sienten alegría, tristeza, se sienten enojados, asustados? Los niños y niñas mencionan de manera grupal que les gusta y se sienten felices.

(9:12) La educadora les dice que realizarán una obra parecida a las de Kandinsky, les menciona que les va a poner música y ellos realizarán líneas en su papel siguiendo el ritmo de la música.

(9:15-9:18) Les entrega de manera individual un pliego de papel bond de 90 * 60 centímetros, les pide que tomen sus crayolas y que comiencen a dibujar sus líneas siguiendo el ritmo, las niñas y los niños colocan sus papeles en el piso y comienzan a dibujar líneas.

(9:36) [...] la educadora les pide que se sienten nuevamente en sus lugares. Una vez que han regresado todos a sus lugares, la educadora pide la participación de algunos niños y niñas [...]

(9: 41) La educadora les pide que peguen sus trabajos alrededor del salón

(9:45) la actividad concluye [...]. (OEL-21/06/18)

En esta actividad se observó que la educadora Lorena utilizó 6 minutos para preparar el espacio del círculo de conversación, utiliza 6 minutos para las acciones nucleares de observación y reflexión-diálogo, 3 minutos para dar las consignas, 3 minutos para entregar material, 18 minutos para la creación, 5 minutos para la exposición y 4 minutos para la reorganización. Por lo tanto el periodo de tiempo que utilizó la educadora en total, fue de 45 minutos.

La siguiente situación, corresponde a la organización del tiempo que la educadora Raquel realizó para la implementación de su secuencia de actividades.

(9:00) La educadora prepara los materiales para su sesión de expresión plástica, pega en el pizarrón dos hojas tamaño carta con las imágenes impresas de obras de arte de la pintura [...]

(9:03) [...] las presenta a las niñas y los niños, les pregunta ¿Qué hay en estas imágenes?, algunas niñas y niños de los que se encuentran sentados cerca del pizarrón han mencionado las características que observan: "Hay un campo", "Esa es de ballet", la educadora responde: "Muy bien".

(9:05) Posteriormente se acerca a ellos para dar las consignas, [...] les indica que vayan por los materiales al estante en donde se encuentran guardados.

(9:07) Las niñas y los niños comienzan a seleccionar los materiales para elaborar sus creaciones.

(9:11) Las niñas y los niños comienzan a elaborar formas y construir figuras, 5 de ellos decidieron realizarlo con plastilina y el resto del grupo ocupa pintura. [...]

(9:53) [...] la educadora les solicita que pongan sus trabajos en una mesa para que se sequen, los niños que utilizaron plastilina también colocan sus creaciones en la mesa que la educadora dispuso.

(10:00) En una cubeta prevista antes de la sesión, los niños y niñas colocan sus pinceles, acomodan sus manteles de vuelta en el estante y tapan los botes de pintura para reacomodarlos en su caja.

(10:04) La educadora se acerca a la puerta y les pide a las niñas y los niños que se formen para ir a lavarse las manos. En la fila se escuchan comentarios de las niñas y los niños sobre sus creaciones, la educadora en ese momento realiza algunos comentarios sobre la actividad [...]

(10:07-10:15) La educadora toma la cubeta con los pinceles, salen todos donde se encuentran las llaves de agua para lavar sus manos, la educadora les da un pincel para que lo enjuaguen bien. Cuando han acabado de lavar sus pinceles, regresan al aula para ponerlos en su lugar. (OER-20/06718)

De tal manera, se observa que en esta actividad, la educadora Raquel utilizó 3 minutos para la preparación de materiales, 2 minutos para la observación de las obras, 2 minutos para dar las consignas, el grupo utiliza 4 minutos para preparar su espacio de trabajo, 42 minutos para la creación y la experimentación, 3 minutos para hacer

comentarios sobre sus observaciones de la actividad y 12 minutos para la reorganización. En suma, la actividad duró 1 hora con 8 minutos.

Con base en las experiencias de las educadoras, se puede determinar que las actividades implementadas, se organizaron en periodos de 4 a 9 minutos de preparación, 2 a 7 minutos para dar las consignas, 24 a 44 minutos para la apreciación, manipulación, experimentación o creación, 3 a 5 minutos para la exposición o evaluación, 5 a 12 minutos para la reorganización. De tal forma, una actividad que incluye todos los momentos aquí descritos (preparación del espacio de trabajo, comunicación de consignas, apreciación de obras, manipulación y experimentación con los materiales o creación, exposición de productos o evaluación de la actividad con el grupo y reorganización del aula) se ejecuta en un periodo de 45 minutos hasta 1 hora 10 minutos aproximadamente.

Por otra parte, si los lineamientos que se establecen en el planteamiento curricular determinan que para 1° y 2° grados de educación preescolar, la expresión plástica cuenta con 18 horas anuales para su abordaje, entonces en promedio, se pueden aplicar de 18 a 24 secuencia de actividades por ciclo escolar. Por otra parte, para tercer grado, se establecen 12 periodos u horas lectivas por lo tanto, se pueden implementar de 12 a 16 propuestas de expresión plástica.

Por lo tanto, se identificó que la realidad que viven las educadoras en el aula difiere de la organización del tiempo que se propone en la teoría de una hora y media a dos horas, para implementar una secuencia de actividades (Berrocal, Caja y González, 2001), pues en los casos observados, las educadoras requieren optimizar tiempos para cumplir con los horarios establecidos, como sucedió en el caso de la maestra Mónica, que debido a la organización escolar no pudo concluir sus actividades, en otras situaciones como lo expresa la educadora Obdulia, se requiere implementar pocas actividades en la secuencia. Sin embargo, también se observa que en casos como los de la maestra Gisela, Obdulia o Mónica, no integraron tiempos para la exposición de productos y la evaluación, o de otra forma, estos espacios se realizaron de forma paralela a otras actividades, como lo hizo la maestra Raquel, que ejecuta este proceso en el periodo de reorganización del aula.

De tal forma, la organización del tiempo impactó en la evaluación posterior a la apreciación, manipulación, experimentación y creación, que se señala como necesaria en el proceso de aprendizaje mediado por el análisis de los procesos de trabajo y los productos finales, así como en la comparación de la diversidad de respuestas que se puedan presentar en el grupo (Spravkin, 2005).

A continuación, se procede a analizar las experiencias relacionadas con la organización de los espacios que las educadoras utilizaron en sus secuencias de actividades, considerando que la expresión plástica requiere de espacios específicos y adecuados para su desarrollo (Berrocal, Caja y González, 2001, p.66).

Durante la observación de las secuencias de actividades que implementaron las educadoras, se observó que todas se desarrollaron en las aulas didácticas, mismas que, como se describió en el apartado III.1.2 El contexto escolar y las participantes, tienen una superficie de 48 m² y cuentan con dos ventanas laterales con vidrios transparentes de 3 a 4.5 metros de largo por 1.5 metros de altura aproximadamente, estas aulas están equipadas con diez mesas rectangulares de 60 cm x 80 cm de superficie y 50 cm de altura, 35 sillas para preescolar, contacto de energía eléctrica, luz eléctrica, reproductor de audio, un pizarrón blanco fijo de 120 cm x 240 cm, un mueble modular de madera, estantes, repisas, una credenza, una mesa o escritorio para adulto y una silla para adulto.

En el mismo apartado, se indicó que la escuela cuenta con un aula de usos múltiples que tiene una superficie de 96 m², sin embargo no puede utilizarse como espacio específico para la expresión plástica, ya que por organización escolar, se utiliza como comedor.

Retomando que la propuesta teórica, indica que hay actividades de expresión plástica que requieren de un aula específica y especializada con una superficie de 120 a 150 m² y una infraestructura mínima (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 66-67), se observó, que esta idea, difiere con la realidad. Debido a esta situación, las educadoras enfrentaban desafíos a los que daban respuesta con los recursos y medios disponibles.

Por ejemplo, de acuerdo con la situación de la educadora Lorena, se observó cómo organizaba el espacio del aula didáctica para aplicar su secuencia de actividades, donde

se presentaron dificultades con la superficie disponible en su aula, mismas que resolvió, adaptando las actividades, mobiliario y áreas del aula.

...la educadora dejó las mesas a un lado de las paredes del aula para colocar al centro las sillas acomodadas formando un círculo. Los niños y las niñas van dejando sus cosas en un perchero cuando llegan y se sientan en las sillas. [...] les muestra (la educadora) unas imágenes de las obras de Vasili Kandinsky, “Composición VIII” y “Amarillo, Rojo, Azul”. Les ha pedido a los niños que mencionen las formas y colores que observan en las obras [...] Les entrega de manera individual un pliego de papel bond de 90 * 60 centímetros [...] las niñas y los niños colocan sus papeles en el piso [...] Algunos han roto sus papeles [...] La educadora les pide que peguen sus trabajos alrededor del salón. (OEL-21/06/18).

Como se observa en la situación anterior, la superficie del aula limita la circulación y el movimiento, por lo que la educadora requirió acomodar el mobiliario para ampliar el espacio y organizarlo para las puestas en común. Por otra parte, las proporciones del papel que utilizaron las niñas y los niños como soporte (Papel bond de 60 cm x 90 cm), por una parte, son mayores a las de la superficie de las mesas y por otra parte, en el aula contaban con 10 mesas, por lo que la educadora Lorena consideró conveniente utilizar el suelo como espacio para la creación. Por otra parte, ante la falta de un espacio específico para la exposición, utilizó las paredes del salón.

Por otra parte, la educadora Gisela, tomó una decisión similar a la de la maestra Lorena al preparar el aula para las puestas en común, sin embargo el uso del espacio para la creación es diferente.

...observar la obra de Johannes Vermeer “La lechera” sentados en un semicírculo frente a la lámina pegada en el pizarrón [...] les entrega personalmente a cada uno una hoja tamaño carta de papel bond blanco como soporte para su creación. [...] Las mesas están ubicadas en dos hileras de 2 mesas y una hilera más confirmada por 4 mesas. El aula está iluminada. Los materiales se encuentran en un mueble con una altura mayor a la del alcance de los niños y las niñas. [...] La educadora les ha pedido que concluyan su creación y que coloquen sus trabajos en el suelo en un espacio debajo del pizarrón. (OEG-13/06/2018)

En esta situación, se observó que la educadora, propuso para la creación un tamaño de soporte menor al de la superficie de las mesas, por tal motivo, las niñas y los niños pueden trabajar en ellas. Por otra parte, la posición del mobiliario, facilita el movimiento en el aula, pues al centro queda un espacio libre, mismo que utilizó para el

círculo de conversación sin necesidad de mover las mesas de su lugar. Al igual que la educadora Lorena, la maestra Gisela no contaba con un espacio específico para la exposición de los trabajos, por lo tanto dispone del piso para tal función. Las decisiones que tomaron las maestras Gisela y Lorena, demuestran que cuando el aula presenta carencias se toman en cuenta otros espacios (Berrocal, Caja y González, 2001).

Por otra parte, la educadora Mónica, al realizar su actividad, organizó el mobiliario, de forma diferente:

En cada mesa de trabajo hay de 4 a 5 niñas y niños sentados [...] en el suelo hay harina y un niño se ha caído debido a ello [...] (OEM-21/06/18)

Con base en esta actividad, se observa que la separación de mesas en el aula facilita que haya espacios para el movimiento y la circulación, sin embargo, el uso de materiales como la harina u otros tipos de polvo dentro del aula, puede causar accidentes como sucedió en la secuencia de actividades de la educadora Mónica. De tal forma, se identificó que el espacio para las actividades de expresión plástica, debe ser el adecuado para la experimentación y manipulación y asegurar la limpieza del piso (Fosati y Segurado, 2001).

Por otra parte, se observó que las educadoras enfrentan el problema de que en sus aulas no hay el suficiente espacio para dedicar una zona exclusiva para el secado de los materiales, sin embargo buscaban soluciones como en el caso de la maestra Obdulia, a continuación se describe la siguiente situación:

...las niñas y los niños se encuentran sentados en sus mesas de trabajo, hay de 4-5 niños y niñas por mesa [...] La educadora les pide que entreguen su trabajo, de manera ordenada, forman una fila para poner sus trabajos en la mesa que ocupa la educadora. (OEO-21/06/2018)

Con base en esta actividad, se identificó que la educadora destina su mesa de trabajo como zona de secado, donde las niñas y los niños pueden colocar sus trabajos. Por otra parte, la educadora Obdulia, de forma similar a la organización de la maestra Mónica, con las mesas separadas en la superficie del aula, permite que las niñas y los niños puedan circular por el aula sin dificultad.

La siguiente situación, corresponde a la organización del espacio que realiza la educadora Raquel, quien enfrenta algunos desafíos debido a las condiciones en las que se encuentra su aula:

La mañana está nublada, por las ventanas entra una luz tenue, los focos del aula están encendidos, un mueble frente a una de las ventanas del aula evita que entre la luz del día [...] les indica que vayan por los materiales al estante en donde se encuentran guardados. [...] Las niñas y los niños comienzan a seleccionar los materiales para elaborar sus creaciones, se acercan a un estante en donde se encuentran los botes de pintura vinílica dentro de una caja de cartón forrada con papel lustre y plástico, en este mueble, también hay manteles, pinceles y plastilina. La educadora pone en una mesa las hojas de colores y hojas blancas, a disposición de las niñas y los niños. [...] Las mesas de trabajo se encuentran al centro del aula, son dos mesas rectangulares de 45 por 60 centímetros unidas por las patas con una altura de 50 centímetros, hay 4 pares de mesas, en donde los niños y niñas trabajan, son de 6 a 7 integrantes por mesa que trabajan individualmente, en el aula hay muchos muebles (entre ellos, uno que corresponde a los instrumentos para las sesiones de acompañamiento musical, ya que por organización de la escuela, ella los tiene bajo resguardo en su aula), por lo que el espacio para transitar dentro del aula es mínimo. [...] la educadora les solicita que pongan sus trabajos en una mesa para que se sequen (OER-20/06/2018)

A partir de esta observación, se identificó que el mobiliario que tenía la educadora Raquel, dificultaba el movimiento de las niñas y los niños, así como la entrada de luz natural que los focos del aula difícilmente podían sustituir. Por otra parte, a pesar del poco espacio disponible en el aula, la educadora tenía una “...estantería-mueble...” (Fosati y Segurado, 2001, p. 118), que facilitó a las niñas y los niños el acceso a los materiales.

Por otra parte, con base en la entrevista que se le hizo a la maestra Lorena, se identificó que utilizaba otros espacios para realizar las actividades de expresión plástica, por ejemplo:

...trabajé en el patio este..., con gises, salimos y cada quien, cada quien, este..., tomó su propio material y buscó el espacio que quiso ya sea que estuviera sentado o acostado, puso su papel como él quiso y les dije -En el suelo como ustedes quieran y sí, se colocaron como quisieron y sí, sí lo he trabajado en el patio. También, gracias a esa actividad que pusimos, por ejemplo, vez que estaba lo de las áreas, a lo mejor lo de las áreas pues no es del programa de ahorita, fue del programa del 94, pero a mí me gustó porque es como un... es como mostrarles un mundo, así eligen lo que quieren, ven todas las oportunidades que pueden tener... (EEL-12/06/18)

Con base en esta respuesta, se identificó, que el patio como espacio para las actividades de expresión plástica, sirvió para que las niñas y los niños, pudieran desarrollar su creación en un espacio amplio, que les permitió mayor comodidad. Por otra parte, al mencionar que trabajó las áreas, se identificó que este tipo de organización del espacio, promueve la autonomía y amplía las posibilidades plásticas, esto se confirma cuando la educadora expresa que este tipo de organización “es como mostrarles un mundo (a las niñas y niños), así eligen lo que quieren, ven todas las oportunidades”.

Por otra parte, también se observó que en las secuencias de actividades de las educadoras Mónica, Gisela, Obdulia y Raquel, se requería agua, misma que tenían preparada en una cubeta como en el caso de las maestras Mónica y Raquel u organizan como las maestras Gisela y Obdulia, el acceso a las llaves de agua que se encuentran en los baños.

De acuerdo con las experiencias de las educadoras, se identificó que cada una, busca soluciones ante la falta de espacios adecuados para promover la expresión plástica en sus aulas como lo indican Berrocal, Caja y González, (2001, pp.66-67) al decir que con espacio suficiente y la infraestructura mínima, se podrá contar con un aula que proporcione a las niñas y los niños un espacio digno de aprendizaje que incida significativamente en su desarrollo integral.

Por lo tanto, dentro de las soluciones que dan las educadoras para optimizar el uso del espacio, se identificaron la organización del mobiliario para tener mayor espacio en la superficie, utilizar las paredes como espacios para la exposición, destinar áreas en el piso o en mesas disponibles como zonas de secado, cuidar que el piso se mantenga limpio para evitar accidentes y prever los recursos para la limpieza de las niñas y niños (Fosati y Segurado, 2001, pp. 117-119).

También, se identificó que la organización del espacio se utilizó como recurso para fortalecer la autonomía al instalar áreas específicas dedicadas a la expresión plástica o una estantería-mueble con los materiales y herramientas organizados y al alcance de las niñas y niños, al prever los materiales y herramientas necesarios para que estén disponibles al momento de realizar la actividad, así como utilizar otros espacios de la

escuela que proporcionen comodidad para la creación por parte del grupo y para la supervisión de las actividades por parte de la educadora (Fosati y Segurado, 2001, pp. 117-119).

III.3.5 Las experiencias de las educadoras con los contenidos de la expresión plástica

A continuación se analizan las experiencias que tienen las educadoras con los contenidos de expresión plástica, mismas que se recuperaron a partir de la entrevista y la observación de la aplicación de una secuencia de actividades donde se abordó el área. Para las educadoras participantes, la organización y selección de contenidos

Donde se identificó que las educadoras, plantearon en sus actividades contenidos principalmente procedimentales como la observación, la experimentación, manipulación de materiales y herramientas, técnicas bidimensionales, la experimentación, la reproducción y la creación, el desarrollo del gesto gráfico o la coordinación viso-manual, al igual que los contenidos actitudinales como el fomento de la sensibilidad, la expresión de sentimientos, el disfrute de las propias producciones, o el interés en la producción de imágenes. En cambio, los contenidos conceptuales, se abordaron con menor frecuencia, dentro de estos, se identificó que las educadoras se enfocan en la observación de obras de arte.

Por ejemplo, en la situación de aprendizaje observada que implementó la maestra Lorena, se presentaron las siguientes situaciones, relacionadas con los contenidos actitudinales:

Después de observar las obras de Vasili Kandinsky, la educadora pregunta al grupo ¿Qué sienten con estas pinturas? las niñas y los niños responden que se sienten bien, la educadora entonces formula una segunda pregunta:

EL: Pero, ¿Sienten alegría, tristeza, se sienten enojados, asustados?

Grupo- Si, nos sentimos felices.

[...] la educadora pide la participación de algunos niños y niñas, les pregunta ¿Cómo se sintieron en la actividad?, Las niñas y los niños participantes expresan que se sintieron bien, que les gustó. (OEL-21/06/18)

Como se observa en esta actividad, la educadora Lorena promovió la expresión de vivencias y sentimientos como contenido relacionado con la actitud, al preguntar a las

niñas y los niños sobre los sentimientos que experimentan cuando observaron la obra de arte que les muestra y al realizar la actividad (Fosati y Segurado, 2001, p. 109). De manera similar a la educadora Lorena, la maestra Gisela también promovió la observación de una obra de arte, a continuación se describe la situación que se observó durante la aplicación de la secuencia de actividades que propuso:

En el pizarrón está pegada una lámina con la obra titulada “La lechera” de Johannes Vermeer, la extrajo de un ejemplar del libro “Juego y aprendo con mi material de preescolar Segundo grado”.

Una vez que han entrado todas las niñas y los niños y que se ha cerrado la puerta de la escuela, la educadora les solicita que se sienten frente al pizarrón formando un semicírculo. Les pide que nombren lo que observan en la imagen:

Educadora: Vean esta obra ¿Qué ven?

Niño: Es una señora

Educadora: ¿Qué tiene en la mesa?

Niña: Unos panes

Educadora: ¿Qué más ven? ¿Qué está haciendo la señora?

Niño 2: Va a hacer comida

La educadora les dice el nombre de la obra así como el autor. (OEG-13/06/18)

De tal forma, esta actividad se relaciona con el fomento de la expresión de vivencias y sentimientos (Fosati y Segurado, 2001, p. 109), debido a que las niñas y los niños responden preguntas que evocan las ideas que surgen en ellos al describir la obra con base en su vida cotidiana. También se identificó que la educadora Mónica, considera que las actividades de expresión plástica, promueven en las niñas y los niños este tipo de contenidos, cuando menciona lo siguiente durante la entrevista:

Siento que sirve para que los pequeñitos expresen lo que sienten, lo que les gusta, sus gustos, su autonomía, su expresión oral, porque ellos dicen qué hicieron y qué... explican lo que crearon, a su lenguaje. (OEM-21/06/18)

Por otra parte, la educadora Raquel, mencionó que la expresión plástica, que en esta área, se favorecen distintos contenidos, entre los que menciona la expresión de vivencias y sentimientos como contenido relacionado con la actitud en la expresión (Fosati y Segurado, 2001, p. 109), cuando menciona que es un área donde “los niños se expresen, sus ideas, sus sentimientos [...] que les sirva para dar a conocer sus ideas de ellos” (EER-12/06/18).

Por otra parte, en la actividad de la maestra Lorena, al integrar la música para acompañar el momento de creación, se identificó que en esta actividad también se pusieron en práctica otros contenidos actitudinales como se muestra en las siguientes situaciones:

[...] En esta actividad participa el maestro de acompañamiento musical, el maestro toca su teclado mientras los niños y niñas están elaborando sus creaciones [...] Los niños y las niñas se muestran interesados y concentrados en sus creaciones, algunos mueven su cabeza al ritmo de la música [...] (OEL-21/06/18)

Por lo tanto en esta actividad se identificaron como contenidos relacionados con la actitud en la expresión, el fomento de la sensibilidad mediante el uso de la música así como el disfrute de las propias producciones y el interés en la producción de imágenes (Fosati y Segurado, 2001, p. 109), esta idea se confirma cuando en la entrevista la educadora Lorena señala:

[...] ¡Ah! pues vamos a estimularlos con música, como que el ambiente sea más como de... llamémoslo así como de expresión, así lo pongo yo, entonces les pongo música [...] (EEL-12/06/18)

Por otra parte, se identificó que la observación de obras de arte, también puede utilizarse en el desarrollo de la sensibilidad como contenido relacionado con la actitud en la expresión, de manera previa al proceso de creación, como lo implementa la educadora Raquel en la siguiente situación de su secuencia de actividades, donde las niñas y los niños observan dos obras que les muestra la maestra antes de “jugar a los artistas” para crear con la pintura o el modelado:

¿Qué hay en estas imágenes?, algunas niñas y niños de los que se encuentran sentados cerca del pizarrón han mencionado las características que observan: "Hay un campo", "Esa es de ballet", la educadora responde: "Muy bien" [...] les dice: "Vamos a jugar a los artistas, van a hacer una obra de arte sobre algo que a ustedes les guste, pueden ocupar plastilina o pintura" (OER-20/06/18)

Por otra parte, también se identificó en la entrevista que cuando la educadora organiza secuencias de aprendizaje en equipos con su grupo de tercer grado, se promueve la colaboración como contenido relacionado con la actitud en la expresión (Fosati y Segurado, 2001, p. 109), al decir:

[...] la actividad esa que hicimos en marzo fue por equipo y yo me sorprendí mucho porque este..., yo les decía a los niños: -Es que yo lo quiero de un solo lado, un solo dibujo, no quiero estar volteando la hoja para entender lo que me están haciendo, así que piensen cómo lo van a hacer y entonces se hizo en equipos de 5 niños y me gustó mucho porque de verdad los niños decían: -No, es que el frente es esto, si quieres arriba puedes dibujar el cielo, como que siento que entre ellos platicaban, se organizaban para que el dibujo pudiera quedar este..., como de frente [...] (EEL-12/06/18)

En relación con los contenidos actitudinales en la expresión, se identificó en la siguiente situación de la secuencia de actividades de la educadora Gisela, que se promueve el logro del cuidado de los materiales y herramientas (Fosati y Segurado, 2001, p. 109) cuando “[...] uno a uno manda a las niñas y los niños a lavar su pincel [...]” (OEG-13/06/18). De manera similar a la educadora Gisela, las maestras Obdulia y Raquel, también realizan este tipo de actividades con su grupo para lograr este contenido:

Situación observada en el grupo de la maestra Obdulia:

Les pide que levanten los materiales y los acomoden, así que cada niño y niña ejecuta alguna actividad como levantar las tapas de resistol y acomodarlas en un borde de la ventana, levantar papel que ha caído en el piso, guardar sus tijeras. (OEO-21/06/18)

Situación observada en el grupo de la maestra Raquel:

En una cubeta prevista antes de la sesión, los niños y niñas colocan sus pinceles, acomodan sus manteles de vuelta en el estante y tapan los botes de pintura para reacomodarlos en su caja. La educadora toma la cubeta con los pinceles, salen todos donde se encuentran las llaves de agua para lavar sus manos, la educadora les da un pincel para que lo enjuaguen bien. Cuando han acabado de lavar sus pinceles, regresan al aula para ponerlos en su lugar.

Por otra parte, en la siguiente situación observada en la secuencia que aplicó la educadora Lorena, en su aula, se identificó también, el desarrollo de contenidos procedimentales:

Les entrega de manera individual un pliego de papel bond de 90 * 60 centímetros, les pide que tomen sus crayolas y que comiencen a dibujar sus líneas siguiendo el ritmo, las niñas y los niños colocan sus papeles en el piso y comienzan a dibujar líneas. (OEL-21/06/18)

En este sentido, se identificó que en esta actividad, se trabajaron como contenidos procedimentales los relacionados con la técnica de expresión bidimensional: dibujo y con

las destrezas como el fomento del gesto gráfico y la coordinación viso-motriz (Fosati y Segurado, 2001, p. 108). Esta idea, se reafirma cuando la educadora menciona que en el área de expresión plástica, las niñas y los niños logran “conocer técnicas” (EEL-12/06/18). De igual forma, la educadora Gisela, expresa que las niñas y los niños “manualmente, se desarrollan en su psicomotricidad fina” (EEG-7/06/18), reafirmando que la expresión plástica, fomenta la coordinación viso-motriz como contenido procedimental relacionado con las destrezas (Fosati y Segurado, 2001, p. 108).

De manera similar, en la secuencia de actividades de la educadora Gisela, se identificó que al proponer actividades como la creación con la pintura, también se desarrollan contenidos procedimentales relacionados con la expresión plástica, como se muestra en la siguiente experiencia, donde se identificó el contenido procedimental relacionado con la técnica de expresión bidimensional: Pintura (Fosati y Segurado, 2001, p. 108):

La educadora les menciona que en esta ocasión van a pintar algo que les guste hacer [...] El ambiente está en silencio, las niñas y los niños permanecen en sus lugares, algunos dibujan casas, otros pintan arcoíris, mariposas, corazones, soles. (OEG-13/06/18)

Por otra parte, en la secuencia de actividades propuesta por la educadora Obdulia, se identificó que la técnica de collage, también promueve en las niñas y los niños el desarrollo de contenidos procedimentales relacionados con la técnica de expresión bidimensional collage (Fosati y Segurado, 2001, p. 108), como se muestra en la siguiente situación:

La educadora les indica que observen al frente para poner atención sobre lo que les dirá, se para al frente del aula y les muestra el material, tiene sobre una mesa unas figuras recortadas de papel de color (Óvalos rojos y verdes, rectángulos verdes, círculos amarillos) [...] les dice a las niñas y los niños que harán tres flores, por lo que deben esperar a que se lance el dado para saber cuántos pétalos van a pegar. En cada mesa coloca los recortes de papel, luego les entrega las hojas blancas que servirán como soporte de su creación, así como el resistol que ha colocado en tapas de garrafón para poner una en cada mesa. [...] las niñas y los niños cuentan sus pétalos y los pegan [...] les pide que continúen terminando cada flor con el tallo y los pétalos. (OEO-21/06/18)

De tal manera, una actividad como la anterior, es una propuesta favorable para promover el desarrollo de contenidos procedimentales, relacionados con las técnicas de expresión. Por otra parte, también se identificó que la propia actividad de las niñas y los niños en una actividad como la que propone la educadora Raquel, favorece el desarrollo de diversos contenidos procedimentales, como sucede en la siguiente situación:

Quienes utilizan la pintura, están dibujando con ella casas, flores, personas, soles, arcoíris, otros más se han dedicado a experimentar con los colores sin dibujar formas precisas. Los niños que utilizan plastilina han realizado largas tiras con ella al moldearla con sus manos rodándolas por la mesa, la educadora les pregunta por su creación: ¿Qué hacen?, ellos responden: “Viboritas”. (OER-20/06/18)

En esta situación se observa el desarrollo de contenidos procedimentales relacionados con la técnica de expresión bidimensional pintura cuando algunos niños y niñas del grupo deciden pintar, por otra parte cuando otros deciden combinar la pintura, se observa que la actividad también favorece la adquisición del contenido procedimental relacionado con la elaboración de trabajos: experimentar, por otro lado, en la actividad de las niñas y los niños, que utilizan plastilina, se identificó el contenido procedimental relacionado con la técnica de expresión tridimensional: modelado (Fosati y Segurado, 2001, p. 108).

En relación con los contenidos procedimentales, también se identificó en la entrevista con la maestra Gisela, que dentro de las actividades de expresión plástica, se desarrollan contenidos procedimentales como la observación, estrategia relacionada con la percepción, el análisis y la comprensión del entorno (Fosati y Segurado, 2001, p. 108), al decir que las niñas y los niños “Son observadores, porque a lo mejor este..., le ven algo al compañerito, no pues ya le hizo esto y ya van ellos también, a lo mejor no exactamente a copiarle, pero también se están dando una idea.” (EEG-7/06/18).

Por otra parte, cuando la educadora Gisela expresa que las niñas y los niños también desarrollan “Sus habilidades de crear sus propias creaciones plásticas.” (EEG-7/06/18), demuestra que de esta forma también se desarrollan los contenidos procedimentales relacionados con la elaboración de trabajos como la estrategia: crear (Fosati y Segurado, 2001, p. 108).

Por su lado, la maestra Raquel, también expresa que la expresión plástica, sirve a las niñas y los niños como un espacio para que “Creen una obra, como los dibujos o las pinturas, también el modelado.” (EER-12/06/18), demostrando así, que en esta área se desarrollan por medio de estas actividades, la adquisición de contenidos procedimentales relacionados con la elaboración de trabajos como el de crear o relacionados con las técnicas bidimensionales como la pintura, dibujo y modelado (Fosati y Segurado, 2001, p. 108).

Por otro lado, a educadora Mónica, desarrolló en su secuencia de actividades, contenidos procedimentales relacionados con la elaboración de trabajos experimentar (Fosati y Segurado, 2001, p. 108), cuando en la actividad, las niñas y los niños están mezclando el agua y la harina y de manera libre experimentan con los materiales (OEM-21/06/18), de tal forma, se identificó que este tipo de actividades son favorables para desarrollar contenidos procedimentales de la expresión plástica.

La educadora Obdulia, durante la entrevista, manifestó que desde su experiencia, de manera similar a la maestra Gisela, considera que en las secuencias de actividades de expresión plástica, se desarrollan contenidos procedimentales, tales como los relacionados con la elaboración de trabajos: crear y experimentar, así como los relacionados con la percepción, el análisis y la comprensión del entorno, esta idea se demuestra cuando expresó lo siguiente:

es un tema como muy relajado que te deja como que experimentar, a expresar lo que..., ahora sí, hasta cómo te sientes tú en el momento, hasta se te olvidan tus problemas como que hasta estás más activo, lo siento como que te da tiempo de reflexionar, no pensar cosas que no y te pones a lo que llegas a trabajar, hasta para redactarlo, me siento más segura al trabajar con mis chaparros, porque yo siento que es más de crear, de experimentar, de explorar, así como qué más, este... libremente ¿No?

Por otro lado, en la siguiente secuencia de actividades de la educadora Lorena, se abordó un contenido conceptual relacionado con la percepción, como lo es la observación de las formas y colores en una obra de arte (Fosati y Segurado, 2001, p. 110), como se muestra en la siguiente situación observada:

[...] (La educadora) les muestra (al grupo) unas imágenes de las obras de Vasili Kandinsky, “Composición VIII” y “Amarillo, Rojo, Azul”. Les ha pedido a los niños que mencionen las formas y colores que observan en las obras [...] (OEL-21/06/18)

Por otra parte, en la entrevista con la educadora Lorena, también se identificó cómo se desarrollan otros contenidos conceptuales relacionados con la percepción, como la observación de obras de la naturaleza y las obras de arte (Fosati y Segurado, 2001, p. 110), cuando menciona lo siguiente:

[...] al ver esas pinturas, les empiezo a hablar del autor y les empiezo a contar un poco de su vida, él hizo esto y entonces él empezó a hacer puntitos y de puntitos empezó a crear una pintura y esa técnica se le llama puntillismo [...] (EEL-12/06/18)

De tal forma, se identificó que para desarrollar estos contenidos, la educadora tiene cierto dominio sobre aspectos del arte como la biografía del autor y las características de la técnica que representó. Por otra parte, en la siguiente situación, se observó que la educadora Lorena, promueve los contenidos mencionados en relación con la naturaleza, con base en lo siguiente:

[...] está el pez (era la mascota del grupo) y yo les digo, ¡Miren lo que les traje!, ahora ustedes dibujen un animal del mar [...] (EEL-12/06/18)

Por lo tanto, se encontró que también favorece el aprendizaje sobre contenidos conceptuales relacionados con la percepción (Fosati y Segurado, 2001, p. 110), para la creación de imágenes a partir de la observación de la naturaleza. Por otra parte, durante la secuencia de actividades de la educadora Gisela, la maestra dice lo siguiente durante la comunicación de las consignas:

Les menciona (al grupo) dos actividades que han realizado antes con pintura. “Recuerdan cuando hicimos todos juntos el mural de las flores y cuando pintaron lo que más les gusta de la primavera” (OEG-13/06/18)

De tal forma, en esta expresión, se observa que en su grupo había desarrollado contenidos conceptuales relacionados con los soportes y las herramientas al utilizar formatos de diferentes tamaños (Fosati y Segurado, 2001, p. 110). Esta situación, permitió identificar que la diversidad de actividades donde se utilicen soportes de

dimensiones variadas, también favorece en las niñas y los niños la adquisición de contenidos conceptuales.

Finalmente, la educadora Raquel expresó, que las actividades de expresión plástica, representa para las niñas y los niños conocer “Materiales diferentes, que sientan las texturas.” (EER-12/06/18), de tal forma, se desarrollan contenidos conceptuales relacionados con los materiales específicos y no específicos, así como contenidos conceptuales relacionados con la creación a través del lenguaje plástico y su sintaxis como el uso del alfabeto: textura (Fosati y Segurado, 2001, p. 110).

De tal manera, se identificó por medio de la entrevista con las educadoras y la observación de las situaciones de aprendizaje implementadas por ellas, que los contenidos procedimentales y actitudinales, son los referentes primordiales en sus situaciones de aprendizaje, demostrando que en preescolar este tipo de contenidos son “...*el punto de partida inevitable.*” (Fosati y Segurado, 2001, p. 111). Por otra parte, se identificó que es necesario fortalecer en este nivel la adquisición de los contenidos conceptuales, pues como lo mencionan las autoras Fosati y Segurado (2001, p. 110), estos son relevantes en el desarrollo infantil, debido a su relación con la comprensión de hechos, conceptos y principios fundamentales. De tal manera, si las secuencias de expresión plástica, se enfocan en los contenidos procedimentales y actitudinales, dejando de lado los conceptuales, el desarrollo integral infantil, se ve limitado.

III.3.6 Las experiencias de las educadoras con la organización de los recursos de la expresión plástica

Para finalizar el análisis sobre las experiencias relacionadas con el proceso educativo de la expresión plástica, en este apartado se abordan aquellas que corresponden a la organización de los recursos útiles para el área, entre ellos, se encontró que las educadoras utilizan materiales impresos para la apreciación de obras de arte (Berrocal, Caja y González, 2001, pp. 70-72), materiales y herramientas para la creación (Spravkin 2005, p.24) y aquellos que pueden servir a los docentes como fuente de consulta (Berrocal, Caja y González, 2001, pp. 70-75). También se encontraron otro tipo de materiales, como el empleo de la música para generar un ambiente de aula estimulante

o el uso del agua como una constante en la realización de las actividades de expresión plástica.

También se encontró que las educadoras consideraban diversas estrategias para prever sus materiales como solicitar donaciones, utilizar los recursos disponibles en el contexto, sus propios recursos económicos o los que se encuentran disponibles dentro de la escuela. A continuación se desglosa este análisis, en función de lo encontrado, en cinco apartados: Recursos para la apreciación, materiales y herramientas para la manipulación, experimentación y creación, recursos para la consulta de las educadoras, recursos para crear un ambiente propicio, materiales para el trabajo y la limpieza.

De tal manera, en lo que refiere a los recursos de apreciación, encontramos que en las aulas de las educadoras participantes, se proponen en formatos impresos (libros o imágenes impresas por las educadoras) como se muestra en la actividad de la educadora Lorena, quien muestra al grupo unas imágenes de las obras “Composición VIII” y “Amarillo, Rojo, Azul” de Vasili Kandinsky (OEL-21/06/18) como recurso de apreciación de obras de arte para identificar formas y colores de forma previa a la creación en las acciones nucleares de observación y reflexión-diálogo, también la maestra Raquel utiliza este tipo de imágenes con la finalidad fomentar la sensibilidad de las niñas y los niños, en su secuencia utilizó tres hojas tamaño carta con las imágenes impresas de obras de arte de la pintura que pegó en el pizarrón (OER-20/06/18), para el desarrollo de las acciones nucleares de observación y diálogo.

Por otro lado, las educadoras Gisela y Mónica, utilizaron cada una un libro para la apreciación de las obras de arte. Por una parte la maestra Gisela hace uso un libro que resguarda como parte de su biblioteca de aula, mismo que implementa en las acciones nucleares de observación y reflexión-diálogo, para el desarrollo del contenido de expresión de vivencias y sentimientos, relacionado con la actitud en la expresión. A continuación, se muestra la situación de la educadora donde se identificó el uso del libro como recurso para la apreciación:

En el pizarrón está pegada una lámina con la obra titulada “La lechera” de Johannes Vermeer, la extrajo (la educadora) de un ejemplar del libro “Juego y aprendo con mi material de preescolar. Segundo grado” (OEG-13/06/18)

Por otra parte, la maestra Mónica lo utiliza para desarrollar la observación de obras de arte como contenido conceptual relacionado con la percepción. El libro que implementó estaba disponible para uso personal de las niñas y los niños, por lo que cada uno con taba con su propio libro. La siguiente mención, es hecha por la educadora Mónica durante la entrevista con ella, donde menciona el uso de este recurso.

En el libro “Mi álbum”, viene una imagen y les dije que esa era una pintura, tenían que ver cómo son los colores, así, como tal qué tiene una pintura, el contraste, así, y ellos empiezan a diferenciar lo que es un dibujo de una pintura. (EEM-19/06/18)

En ambas situaciones, son las láminas con imágenes impresas de obras de arte, el recurso que facilita el abordaje de los contenidos mencionados. Mismas que tienen una dimensión adecuada para visualizarse en lo individual como lo realizó la maestra Mónica o de forma grupal como lo implementó la educadora Gisela.

Por otra parte, en relación con los materiales y herramientas para la manipulación, experimentación y creación, se identificó que las educadoras, hacen uso de una gran variedad disponible, sea por la colaboración de las familias, donaciones, uso de materiales disponibles en el entorno o recursos propios de las educadoras. De tal forma, se identificó que los materiales utilizados por ellas, pueden ser diversos papeles, hojas prediseñadas, pinturas, crayones, masas, barro, aserrín, plastilina, gises, resistol, lápices, telas. Por otro lado, en lo que se refiere a las herramientas, se identificó que utilizan, pinceles, cotonetes, popotes, esponjas, tijeras, sacapuntas.

Por ejemplo, durante la entrevista, la educadora Lorena, expresa lo siguiente acerca de los materiales y herramientas que ha utilizado durante sus actividades de expresión plástica:

Siempre es así como pintura, pinceles, gises, este... acuarelas, hojas de colores, hojas blancas, papel bond, música, grabadora, este... qué más, qué más, qué más, hojas impresas de algunos dibujos, popotes, este... es lo único, ¡Ah! por ejemplo también traje este... hojas calca, papel china, papel crepé, papel albanene, para que vieran diferentes texturas, en qué tipo de papel les gustaba dibujar más o cuál se les hacía más fácil. (EEL-12/06/18)

En esta respuesta que da la educadora Lorena, se observó que ella diversifica los materiales, posibilitando que las niñas y los niños puedan tomar decisiones sobre la creación de sus obras. Por otra parte, también se identificó que la educadora Lorena, utiliza recursos propios para proveer los materiales necesarios, como cuando dice “también traje”, haciendo referencia a los diferentes tipos de papel.

Por otra parte, cuando la educadora expresó, también durante la entrevista, las siguientes palabras, sobre la adquisición de los materiales, se demuestra la participación de las familias con donaciones:

Tanto fue el interés de los niños por entrar al área de las artes que se me acabó la pintura, ya habíamos trabajado con pinturas y te acuerdas que creo que en primavera sacamos unas este... unos murales que yo acabé con mi pintura, ya de plano ni tengo pintura, entonces las mamás era de –Maestra, ¿Que ya no tiene pinturas? y me regalaron tres botecitos de pinturas porque sabían que a los niños les gustaba esa área y como ya no teníamos pintura pues ya no los dejaba pasar, iban y dibujaban, pero no es lo mismo como tal hacer un dibujo que utilizar pintura porque a ellos pues, les encanta y los papás participaron y me dieron material. (EEL-12/06/18)

Por otro lado, la educadora, Mónica, expresó que las vivencias de las niñas y los niños influyen en el manejo de los materiales, como se observa en el caso de la niña que menciona. De la misma manera, en las palabras de la maestra, se identificaron los materiales que ha utilizado en sus actividades de expresión plástica.

Masa, eso me ha gustado mucho, porque apenas hice una actividad cuando entraron donde ellos hicieron masa y la mayoría pudo hacerla, Valentina pudo hacerlo rápido, porque ves que sus abuelitos son panaderos. También he trabajado pintura, también he trabajado con la del popote, ¿Cómo se llama esa técnica?, donde le soplan, mmm... ¡Soplado!, he trabajado con aserrín, plastilina, pintura dactilar. (EEM-19/06/18)

Durante la entrevista, también mencionó la educadora Mónica que en algunas ocasiones debe resolver la falta de materiales que solicita, para que todos puedan participar, demostrando que las donaciones, son otro medio para lograr que los materiales estén disponibles para todos cuando menciona que “de repente alguno no trae su material, pero les comparto de otros” (EEM-19/06/18).

Por otra parte, se identificó en las palabras de la educadora Gisela, que la previsión de materiales adecuada, facilita la realización de las actividades, considerando que al conocer las cantidades exactas y solicitar un poco más de lo necesario, puede ayudar a evitar que haya niñas o niños que se queden sin materiales:

Pues se les pide a ellos, ya si los tienen, ya si no, pues aquí hay que sacarlo adelante, por ejemplo esa hace un año, me acuerdo que..., trajeron bien poquita sal, y les digo, no, pero no nos va a alcanzar y ya por eso me fui a la cocina y les digo, regálenme sal, dijeron sí y ya pues sí, no preví este qué tanto de sal ni nada, nada más trajeron un poquito no trajeron mucho, creo que sí hay que prever los materiales bien [...] la otra vez, que trabajé con los niños, les pedí masa, de maíz, y lo bueno que les pedí mucho a todos, y pues los que no vinieron (un día anterior a la aplicación de la actividad que describe), no trajeron material, ¿Y ahora? ¿Con qué trabajan?, no pues este..., los compañeritos que habían traído más, pues este... les compartieron, sí, sí hay que prever, porque a lo mejor cuando se les solicita el material, no lo traen los niños porque sus papas dicen -¡Ay maestra se me olvido!, cuando se trata de pinturas pues aquí tenemos, pero esa ocasión cuando fue lo de la masa, ahí sí trajeron algunos y lo bueno que les pedí muchita y ya entonces los otros le compartieron a los otros niños. A veces se imposibilita por la falta de materiales. (EEG-7/06/18)

Igualmente, cuando expresa que las familias olvidan llevar los materiales, ella resolvía la disponibilidad de materiales para todas las niñas y niños, de manera similar a la educadora Mónica, con donaciones que hacían entre ellos. Por otra parte, también atendía la falta de materiales buscando los recursos disponibles en el medio escolar, como lo hace cuando se dirige a la cocina de la escuela para solicitar sal.

De la misma manera, la educadora Gisela, expresó que ha trabajado materiales para el modelado como las masas y el barro, especificando que este último es agradable para las niñas y los niños en las actividades de expresión plástica:

Pues con masas, en la otra escuelita, tenía este..., bueno les pedía yo barro y cómo les encanta jugar con el barro. (EEG-7/06/18)

Por otro lado, la educadora Obdulia, expresó la necesidad de materiales para abordar las secuencias de actividades del área, por lo que utiliza recursos propios para conseguirlos.

Se requieren más porque no tengo lo suficiente me faltan más, porque a veces no me organizo bien a pedirle las cosas a los papás, y es que si lo traen pero a veces

también siento que soy muy encajosa, de que pido y pido y van a decir ¡Ay, esa maestra como pide mucho! a veces hasta me da miedo ya de pedir por la situación, es que ahora ya te limitan un poquito, a veces en verdad sí les hago de..., este... a veces se los compro (EEO-10/06/18)

Por su parte, la educadora Raquel, demuestra que la disponibilidad de los materiales, facilita la actividad autónoma de las niñas y niños en las actividades de expresión plástica.

[...] ellos ya tienen libertad de levantarse, -¡No! es que voy a cambiar el color, o - voy a este..., a traer un lápiz, o qué sé yo, le voy a sacar punta, - ¡Pues ve! Ellos vienen y escogen el color y ya se llevan el color y si quieren venir a cambiarlo lo cambian o sea yo les dejo que escojan. (EER-12/06/18)

También expresa que el uso de materiales disponibles en el entorno, facilita la adquisición y diversidad de herramientas o materiales para el desarrollo de las actividades de expresión plástica.

[...] acá hay muchos que utilizan tela, que utilizan ¿Qué otra cosa?, o sea, diferentes tipos de texturas, este... A lo mejor también las esponjitas y también hay mucho acá, este, para que hagan así como pinceles, con lo que fabrican los mechudos, las escobas y todo eso, o sea, sí, a lo mejor su desperdicio de lo que van a tirar, sí hay que considerarlo, un maestro debe utilizar todo lo que está a su alcance, a su alrededor. (EER-12/06/18)

Por otra parte, se identificó durante la observación de las actividades, que los materiales y herramientas que utilizaron fueron papel bond en formatos de diferentes tamaños y colores, crayones, pintura, plastilina, harina y agua así como pegamento.

Por ejemplo, la educadora Lorena usó papel bond de 90 cm x 60 cm y crayolas para la actividad que propone; la educadora Mónica por su parte, utilizó harina y agua para su actividad de experimentación; por otro lado, la educadora Gisela propone la creación con pintura vinílica y papel bond blanco tamaño carta; la educadora Obdulia, en cambio, facilita papel bond de colores recortado, pegamento y papel bond blanco tamaño carta para la elaboración del collage y finalmente, la educadora Raquel propone a los niños y niñas, utilizar pintura vinílica, plastilina, papel bond blanco y de colores tamaño carta.

Durante la entrevista, también se identificó que los recursos utilizados por las educadoras para la consulta, son los recursos impresos y el internet, mediante los cuales se acercan a algunos conocimientos sobre aspectos del arte y del desarrollo de la expresión plástica en preescolar. Como sucede con la educadora Lorena, quien recurre a la revisión de los libros que tiene disponibles para ello:

Soy de las que me pongo a leer los libros de la normal, por ejemplo tuve que ir a sacar mis libros de la normal que hablaban de expresión, porque son como tal los únicos que tengo. (EEL-12/06/18)

Por otra parte, también utiliza el internet para acercarse al conocimiento de autores de obras de la pintura y sus técnicas, de manera previa a la implementación de sus actividades como recurso para sustentar su intervención en el aula.

[...] buscas en internet pero pues no sé cómo que no me..., por ejemplo para esta actividad que trabajé, pues sí me ayudó con los autores y técnicas [...] cuándo ya lo voy a aplicar en el salón digo, ¡No, si tengo que investigar porque ni modo que llegue yo como tonta! (EEL-12/06/18)

Por otra parte, otro recurso de consulta para las educadoras, es el programa de educación preescolar que utilizan como sustento para la planificación de su intervención como sustento curricular.

[...] nada más me baso en el puro programa (haciendo referencia al programa de educación preescolar). (EEG-7/06/18)

Durante las entrevistas con las educadoras y la observación de sus actividades, se encontraron otros recursos, que no respondían a las características como soportes materiales de la creación, ni como el medio que permite la transformación de los materiales (Spravkin, 2005, p. 24), como lo fueron, el uso de la música en la actividad de la educadora Lorena y los materiales que utilizaron las educadoras para la organización del área de trabajo y la limpieza, como recipientes para distribuir en las mesas la pintura o el pegamento, los manteles que utilizaron para evitar ensuciar las mesas entre otros.

De tal manera, se buscó en la teoría, como se le puede llamar a este tipo de uso de recursos y se encontró que Spravkin, hace referencia del uso de la música en actividades de expresión plástica para la creación de ambientes estimulantes en una

propuesta de actividad donde expresa que la música puede crear un “...ambiente propicio...” (2005, p. 114), más adelante en otra propuesta, expresa la autora que la música también puede formar parte de la ambientación en actividades de expresión plástica, al “...armar un Espectáculo de luz y sonido...” (Spravkin, 2005, p.118). De tal forma, la música en plástica, puede ser un recurso para crear ambientes agradables para la expresión. Su aplicación en el aula con estos fines, se identificó en la entrevista con la educadora Lorena, quien mencionó que lo utiliza para estimular la sensibilidad y la expresión de vivencias y sentimientos como contenidos relacionados con la actitud en la expresión, así como la observación de obras de arte como contenido conceptual relacionado con la percepción (Fosati y Segurado, 2001, p. 110). A continuación se muestra la mención que hace la educadora Lorena sobre ello:

[...] como es de expresión, ¡Ah! pues vamos a estimularlos con música, como que el ambiente sea más como de... llamémoslo así como de expresión, así lo pongo yo, entonces les pongo música, eh... para que se sientan más como en el ambiente de observar esa pintura de decir lo que les provoca, lo que piensen al verla [...] (OEL-21/06/18)

Por otra parte, también se identificó que implementar en el aula, el uso de la música para crear un ambiente estimulante, puede interferir en los trazos que realizan las niñas y niños, como sucedió en la actividad propuesta por la educadora Lorena, quien en coordinación con el maestro de acompañamiento musical, propuso la creación de trazos siguiendo el ritmo, promoviendo la el gesto gráfico y la coordinación motriz como contenidos procedimentales relacionados con las destrezas (Fosati y Segurado, 2001, p. 108). A continuación se muestra la situación observada en esta secuencia de actividades:

La educadora les dice que realizarán una obra parecida a las de Kandinsky, les menciona que les va a poner música y ellos realizarán líneas en su papel siguiendo el ritmo de la música [...] En esta actividad participa el maestro de acompañamiento musical, el maestro toca su teclado mientras los niños y niñas están elaborando sus creaciones. [...] Los niños y las niñas se muestran interesados y concentrados en sus creaciones, algunos dibujan líneas curvas continuas, otros realizan líneas rectas, algunos están formando figuras geométricas, algunos otros realizan garabatos. Durante el proceso algunos niños y niñas mueven su cabeza al ritmo de la música, la música que ha empleado el maestro es suave en algunos momentos y en otros el ritmo es más rápido. (OEL-21/06/18)

De tal forma, se observa que la educadora Lorena, emplea la música, de forma similar a la del dibujo rítmico, propuesto por Tita Maya, quien expresa que *“El dibujo rítmico es una propuesta que desde la música ordena estos primeros trazos de garabateo al conectar ritmo, palabra y gráfico.”* (2007, p. 8). Por lo tanto, se identificó que la música puede ser utilizada como recurso para crear un ambiente propicio en las secuencias de actividades de plástica, que estimula la sensibilidad, el gesto gráfico, la coordinación visomotriz, la percepción y la expresión de vivencias y sentimientos.

Por otra parte, se identificó que también las educadoras utilizaban otros recursos, estos les permitían organizar los materiales o limpiarlos, así como preparar el área de trabajo para mantenerla limpia o para la higiene de las niñas y los niños después de experimentar o crear. En este sentido, las autoras Fosati y Segurado, indican como parte de los aspectos que las y los educadores deben controlar al preparar el momento de la expresión, que *“Los materiales de trabajo estén a punto y, si hace falta agua, esté preparada o sea accesible.”* (2001, p. 119). Por lo tanto, en este trabajo, se decidió nombrar a este tipo de recursos como materiales para la organización del trabajo y la limpieza. Este agregado de la limpieza, también se vincula con el aporte de las mismas autoras cuando señalan que las y los educadores, deben controlar que *“Los niños, el mobiliario y el suelo estén protegidos contra la suciedad que pueda generar la experiencia plástica...”* (Fosati y Segurado, 2001, p. 119). Dentro de estos recursos, se identificaron platos, vasos, cucharas, manteles, tapas de garrafón, agua para la higiene de las niñas y los niños, así como para la limpieza de los materiales, jabón para el lavado de manos, y batas para evitar ensuciar el uniforme.

En las siguientes situaciones, se observa cómo se utilizaron estos materiales para la organización del trabajo y la limpieza. Por ejemplo, en el caso de la educadora Mónica, se identificó el uso de cucharas, manteles, vasos y platos para la organización de los materiales de trabajo y por otra parte, el uso de batas, agua y jabón para que las niñas y los niños se mantengan protegidos de contra la suciedad, así como el uso de manteles para mantener limpias las mesas.

La educadora ha preparado previamente los materiales a los niños, tiene platos, cucharas, harina, agua y manteles, las niñas y los niños tienen puestas sus batas.

[...]En cada mesa de trabajo hay de 4 a 5 niñas y niños sentados, las mamás apoyan a la educadora poniendo en cada una de las mesas un vaso desechable con agua al centro de la mesa y la harina que han separado en platos de unicel. Los niños y las niñas comienzan a poner harina en otros platos que les han dado las mamás individualmente y a mezclarla con el agua apoyándose con una cuchara. [...] La educadora [...] les pide a las niñas y los niños que dejen los materiales en sus mesas y salgan a lavarse las manos en una cubeta previamente preparada fuera del aula, después de enjuagar sus manos en la cubeta, les da jabón para que vayan a los lavabos del baño a terminar de lavarse.

Por otra parte, la educadora Gisela, de manera similar a la maestra Mónica, solicitó a las niñas y los niños el uso de la bata para evitar ensuciar su uniforme y el uso de manteles para mantener limpias las mesas. Cuando la educadora utilizó tapas de garrafón para la pintura, se identificó el uso de materiales para la organización del trabajo, Por otra parte, cuando las niñas y los niños lavan los pinceles, se encontró que el acceso al agua es un recurso tanto para la higiene del alumnado, como para la limpieza de las herramientas utilizadas en la actividad plástica:

[...] las niñas y los niños van entrando al aula [...] traen puesta sus batas [...] Mientras la educadora prepara las pinturas en tapas de garrafón [...] Las niñas y los niños colocan manteles en sus mesas [...] uno a uno manda a las niñas y los niños a lavar su pincel en los lavabos de la escuela que se encuentran en los baños. (OEG-13/06/18)

Por otra parte, cuando la educadora Raquel aplica su actividad, se identifica el uso de los manteles para proteger el área de trabajo de la suciedad que pueda causar la pintura o la plastilina. Por otra parte, también se procuró el acceso al agua para mantener la limpieza de las herramientas de trabajo, así como la higiene de las niñas y los niños.

Las niñas y los niños comienzan a seleccionar los materiales para elaborar sus creaciones, se acercan a un estante en donde se encuentran los botes de pintura vinílica dentro de una caja de cartón forrada con papel lustre y plástico, en este mueble, también hay manteles, pinceles y plastilina. [...] La educadora se acerca a la puerta y les pide a las niñas y los niños que se formen para ir a lavarse las manos. [...]La educadora toma la cubeta con los pinceles, salen todos donde se encuentran las llaves de agua para lavar sus manos, la educadora les da un pincel para que lo enjuaguen bien. Cuando han acabado de lavar sus pinceles, regresan al aula para ponerlos en su lugar. (OER-20/06/18)

Finalmente, en la actividad de la maestra Obdulia, se identificó que la educadora utiliza tapas de garrafón de manera similar a la maestra Gisela, sin embargo en esta situación, su función es el reparto de resistol para cada mesa, por lo tanto se demuestra que el uso de este recurso en la expresión plástica permite la organización del trabajo. Así mismo, a partir de esta situación, se encontró que el uso del agua y el jabón, son útiles para mantener la higiene de las niñas y los niños después de participar en actividades de plástica, como se muestra en la siguiente situación observada:

En cada mesa coloca los recortes de papel, luego les entrega las hojas blancas que servirán como soporte de su creación, así como el resistol que ha colocado en tapas de garrafón para poner una en cada mesa. [...] la educadora les pide que se formen para lavarse las manos, les da jabón y se dirigen a los baños para retirar el pegamento de las manos. (OEO-21/06/18)

De tal forma, como parte del contacto con las experiencias de las educadoras a través de las entrevistas y las observaciones, se descubrió el uso de recursos que son necesarios para la actividad plástica, además de los relacionados con la observación de obras de arte y los materiales y herramientas específicos del área que sirven para la creación. Estos recursos identificados, como aquellos para crear un ambiente propicio (música) al igual que los materiales para la organización del trabajo y la limpieza, son importantes para el desarrollo de la sensibilidad, el cuidado de los materiales y herramientas así como la comunicación de vivencias y sentimientos como contenidos relacionados con la actitud en la expresión; la observación de obras de arte como parte de los contenidos conceptuales relacionados con la percepción y el fomento del gesto gráfico al igual que la coordinación viso-motriz como contenidos procedimentales relacionados con las destrezas (Fosati y Segurado, 2001, p. 108-110).

Finalmente, con base en las experiencias de las educadoras, se identificó que *“La calidad y la importancia de los materiales y de los recursos didácticos que están a disposición de los maestros y de los alumnos, depende esencialmente del uso que de ellos se haga.”* (Berrocal, Caja y González, 2001, p.70). Tapas de garrafón, obras de arte, pintura, papel, o cualquier otro recurso, son utilizados por las educadoras en función de los aprendizajes de las niñas y los niños.

De tal forma, los desafíos que representan para ellas la obtención de los materiales, su organización y uso en el aula, como se observó en las distintas situaciones observadas, son resueltos por ellas mediante diversas estrategias que dan cuenta de su conocimiento sobre el área, los significados que construyen en torno a la expresión plástica como espacio para comunicar ideas y sentimientos mediante las técnicas bidimensionales y tridimensionales, así como sus reflexiones sobre su intervención. Como lo expresan Berrocal, Caja y González “...es necesario aplicar un poco de *creatividad pedagógica...*” (2001, p. 70).

CONCLUSIONES

En este apartado, se procede a enunciar las conclusiones a las que se llegó después de recuperar y analizar las experiencias de las educadoras de nivel preescolar de la zona 135 San Miguel Zacaola, relacionadas con el proceso educativo de la expresión plástica, se formulan las afirmaciones generadas a partir del contraste entre la teoría y los hallazgos.

El proceso de diseño de las situaciones de aprendizaje de expresión plástica tiene como punto de partida la elaboración de un diagnóstico que brinde información sobre las necesidades, intereses y posibilidades tanto individuales como de grupo en relación con los niveles de desarrollo gráfico y la adquisición de contenidos relacionados con el área.

Esta evaluación inicial o diagnóstica se origina al inicio del ciclo escolar y se modifica durante la continuidad de este, para su elaboración, el establecimiento del diálogo constante con las niñas y los niños, así como la observación son herramientas que les permiten a las educadoras obtener información para la toma de decisiones sobre sus propuestas en las secuencias de actividades.

Por otra parte, los documentos curriculares son un recurso que sirve a las educadoras para orientar la elaboración del diagnóstico de los contenidos relacionados con el área, mismos que se enuncian en dichos documentos, así como en la planificación de las situaciones de enseñanza aprendizaje para que las niñas y los niños logren adquirirlos.

En relación con la secuencia de actividades, los itinerarios se construyen a partir de cinco acciones nucleares (observación, reflexión-diálogo, experimentación-creación y evaluación) cuya estructura, se adecua en función de los intereses de cada educadora, de sus alumnos o de las condiciones del contexto (Berrocal, Caja y González, 2001, p. 52).

La construcción de los itinerarios se concreta en contextos particulares con base en las características de cada secuencia de aprendizaje por lo que su diversidad puede variar ampliamente de acuerdo a la organización de cada educadora.

La acción nuclear de observación está relacionada principalmente con la percepción visual y táctil, sin embargo, incluir a los sentidos del oído, el olfato y el gusto favorece la ampliación de las posibilidades de expresión de las niñas y los niños al proporcionarles diferentes tipos de información sobre el entorno.

La observación favorece la eliminación de estereotipos, en tanto que provee conocimientos para las niñas y los niños, mismos que aplica en el proceso de creación al resolver un problema plástico con base en la información que ha integrado en su estructura cognoscitiva, por lo que opera como recurso para estimular la motivación de las niñas y los niños en la creación de imágenes.

Por otra parte, la acción nuclear reflexión-diálogo se desarrolla con base en la formulación que hacen las educadoras de preguntas cuyas respuestas evocan la subjetividad y fortalezcan en las niñas y los niños su expresión individual. La reflexión-diálogo se fortalece cuando las educadoras promueven ambientes basados en el respeto ante la diversidad de propuestas que puedan surgir en este proceso, tales como la organización de los turnos para hablar y la escucha atenta, actitudes que deben fomentarse tanto en las niñas y los niños como en las educadoras.

La acción nuclear experimentación, promueve en las niñas y los niños conocimientos sobre las posibilidades de los materiales y herramientas al manipularlos, descubriendo así sus propiedades y su aplicación en la resolución de problemas plásticos, por tal motivo, esta acción generativa o nuclear, debe organizarse de forma previa a la creación. Esta acción generativa cuando se realiza con el acompañamiento de las educadoras mediante preguntas que permiten la reflexión y el diálogo sobre los procesos y resultados favorece en las niñas y los niños la oportunidad de hacer significativa la experiencia.

En relación con la acción nuclear de creación, las educadoras promueven la resolución de problemas plásticos diversos, con base en las técnicas de dibujo, collage, pintura y modelado. Este proceso se ve influenciado por las acciones de observación y reflexión-diálogo cuando anteceden la creación, puesto que aportan diferentes tipos de información sobre el entorno y que pueden ser utilizados en el momento de la creación.

Por lo tanto, la variedad de experiencias que se promuevan para tales actividades, posibilitarán en las niñas y los niños dar respuestas diversas sobre un problema plástico.

Las educadoras formulan los problemas plásticos en relación con los materiales, herramientas, técnicas o recursos a su alcance. Por lo tanto, si un problema plástico debe tener una formulación abierta como para permitir diferentes respuestas, en la realidad la falta de recursos es un obstáculo que limita la actividad plástica infantil.

En relación con la acción nuclear o generativa de evaluación, es un proceso que se desarrolla en diferentes momentos, mediante la revisión continua de las acciones, en un ejercicio de análisis y reflexión sobre la adquisición de aprendizajes relacionados con el área, así como de la intervención educativa de las educadoras.

Por lo tanto, en esta acción nuclear, se evalúan los conocimientos previos de las niñas y los niños, las habilidades y destrezas que manifiestan durante sus procesos de manipulación, experimentación y creación, sus productos finales, el grado de autoidentificación y afianzamiento así como la adquisición de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales con base en los estadios evolutivos de la expresión plástica.

Las educadoras tienen poca información sobre el proceso de evaluación en el área, debido a que desconocen los niveles del desarrollo gráfico en expresión plástica, causando que la evaluación se base en juicios de valores entre 'lo bonito' y 'lo bien hecho' o no. Esta situación representa para las educadoras un desafío para emitir sugerencias y retroalimentar la actividad plástica de las niñas y los niños. De tal forma, con este tipo de evaluación que las educadoras realizan en las aulas, las niñas y los niños con dificultades desarrollan su expresión y limitan su actividad creativa a la repetición de lo que parece 'agradarles a la maestra'.

La evaluación de la expresión plástica en el nivel preescolar, se fundamenta en la observación de los procesos de las niñas y los niños en su actividad plástica, así como en los productos finales. En esta etapa de desarrollo, se requiere de la verbalización de

las producciones, con la finalidad de que las educadoras logren comprender el contenido de las producciones que realizan las niñas y los niños.

El seguimiento del desarrollo de la expresión plástica infantil, requiere del registro de las observaciones que se realizan durante la evaluación, por lo tanto herramientas como el diario o las carpetas personales, permiten guardar la memoria de la evolución de los estadios de desarrollo en la construcción de imágenes bidimensionales y tridimensionales, así de las habilidades y destrezas con el manejo de los materiales y técnicas.

Las educadoras son las principales responsables de evaluar los procesos en el desarrollo de la actividad plástica, los logros en relación con el desarrollo evolutivo, las producciones y sobre su propia intervención, sin embargo, también las niñas y los niños realizan ejercicios de autoevaluación y coevaluación. La participación de las familias en este proceso, también aporta información sobre su perspectiva en el desarrollo de las habilidades de las niñas y los niños o incluso sobre la intervención docente, al colaborar en la preparación, realización o conclusión de las actividades así como en exposiciones de los trabajos que elaboran sus hijas e hijos.

Por otra parte, la evaluación en el área de expresión plástica, también se ve influenciada por el acompañamiento que brindan otros actores educativos como las figuras directivas de los jardines de niños, al emitir orientaciones a las educadoras sobre el proceso de revisión, análisis y reflexión.

Finalmente, la evaluación en el área es cualitativa y se realiza con la intención de ampliar las posibilidades de las niñas y los niños en el desarrollo de su expresión plástica así como para mejorar la intervención educativa de las educadoras.

El rol docente, puede representar para el desarrollo de la expresión plástica infantil un mediador que fortalece la adquisición de aprendizajes relacionados con el área o por lo contrario un obstáculo que interfiera en su desarrollo. Esto está relacionado con su formación.

Es necesario fortalecer la formación psicopedagógica para la organización y planificación de actividades en general, así como la adquisición de competencias didácticas específicas para la intervención educativa en el área de expresión plástica, del conocimiento sobre los objetivos y contenidos plásticos así como la metodología adecuada para programar niveles de expresión infantil desde la formación inicial.

Esta formación, debe sustentarse en la revisión de bibliografía disponible relacionada con el área, así como en la reflexión y análisis que realizan las mismas educadoras respecto a su intervención educativa y bajo el acompañamiento de alguien que con el dominio suficiente sobre la didáctica relacionada con el área para la mejora de la intervención educativa.

La formación psicopedagógica también está relacionada con los planteamientos curriculares de carácter oficial, por lo que su contenido sobre la expresión plástica en educación preescolar requiere concretar aquellas orientaciones didácticas que fortalezcan en las educadoras su intervención educativa y el conocimiento del desarrollo evolutivo de la expresión plástica infantil.

Por otra parte, en función de la formación artística de las educadoras, la adquisición de conocimientos sobre los procedimientos, las técnicas plásticas y los materiales propios del arte, son fundamentales para su intervención educativa. Las experiencias prácticas de las educadoras en el área, están relacionadas con la calidad de intervenciones en las secuencias de actividades de expresión plástica.

En este sentido, las educadoras que reciben un acompañamiento motivador, con un amplio manejo en aspectos procedimentales y conceptuales sobre el área, consolidan su sensibilidad estética y ello repercute en la orientación que ofrecen a las niñas y los niños en su grupo.

Así mismo, las educadoras con una formación en conceptos generales del arte, poseen mayor dominio de su implementación en el aula en la adquisición de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales por parte de las niñas y los niños. Por otra parte, este tipo de conocimiento, da certidumbre a las educadoras sobre su intervención

en el aula al promover la apreciación de obras de arte, técnicas de arte plástico, artistas más significativos, entre otros aspectos. El conocimiento sobre estos temas, se consolida con la información disponible en diversos medios como el internet o el acompañamiento de otras personas con conocimientos sobre el tema.

En lo que refiere a la motivación de las educadoras en el proceso creativo de las niñas y los niños, se concluye que una intervención educativa motivadora, se desarrolla cuando posibilita para las niñas y los niños la oportunidad de una experiencia vivencial y sensorial con el entorno, ampliando así sus posibilidades expresivas.

Por otra parte, la intervención educativa en el desarrollo de la expresión plástica en el nivel de preescolar, es estimulante cuando se basa en la actividad lúdica y el desarrollo de la creatividad. De tal forma, la disposición de los materiales y herramientas al alcance de las niñas y los niños, el repertorio de técnicas, la variedad de los contenidos propuestos y el planteamiento de las actividades, se desarrollan en un ambiente placentero y con apertura a las diversas respuestas que puedan surgir ante los problemas plásticos planteados.

Igualmente, la actitud abierta de las educadoras, su capacidad de sugerencia y el acompañamiento personal que brindan a las niñas y los niños, con base en una evaluación objetiva sobre los procesos de manipulación, experimentación y creación, los productos finalizados y el desarrollo evolutivo de la expresión plástica, promueven un ambiente de confianza, respeto y libertad, donde se consolidan la autoidentificación y afianzamiento de la propia expresión de las niñas y los niños.

Las educadoras, por medio de halagos y el reconocimiento sobre las producciones de las niñas y los niños, favorecen un ambiente que provee confianza, estas manifestaciones como recursos para la motivación, son favorables cuando se acompañan de la reflexión-diálogo, donde se estimule la expresión individual y se valore el trabajo propio y ajeno con base en la revisión de los procesos de experimentación y creación, ajena a estereotipos.

En pocas ocasiones se promueven momentos para la experimentación, sin embargo, esta actividad, forma parte de una intervención educativa motivadora, puesto que representan para las niñas y los niños un estímulo para el desarrollo de la curiosidad, la adquisición de destrezas y la ampliación de la capacidad sensitiva, así como de las posibilidades de expresión plástica.

Por otra parte, el papel de las niñas y los niños en el desenvolvimiento de su expresión plástica, tiene una estrecha relación con la evolución de su desarrollo gráfico que nace de la necesidad de expresarse mediante el dibujo o la pintura. Esta actividad es natural y se manifiesta inicialmente a través del juego y el movimiento en la etapa del garabato, posteriormente se introducen la etapa pre-esquemática y por último (en el nivel preescolar) en la etapa esquemática.

Por otro lado, en lo que refiere a la evolución de la imagen tridimensional, esta inicia con la exploración temprana antes de los 2 años de edad, los 3 años, acceden a la función simbólica, posteriormente avanzan hacia los primeros modelados de la figura humana y alrededor de los 5 años se introducen en la etapa preesquemática.

Una intervención educativa coherente reconoce las características de cada etapa como sustento de las propuestas para cada grado. En este sentido, la formación de las educadoras, tiene una estrecha relación con la calidad de intervenciones que promueven en sus aulas. El desconocimiento por parte de las educadoras de lo que deben saber las niñas y los niños en ciertas etapas de su desarrollo, representa un obstáculo para su expresión plástica.

Cada tipo de agrupamiento en la expresión plástica se organiza en función de la comunicación de consignas, los momentos para la observación y la reflexión-diálogo, la disponibilidad de materiales, las dimensiones de las producciones, el tipo de mobiliario y su posición en el aula, la evaluación, la verbalización de las producciones y la modalidad de la intervención docente.

La organización individual, facilita la expresión personal ante problemas plásticos que pueden resolverse de forma particular. Este tipo de organización facilita la evaluación

de los procesos de cada niña o niño y involucramiento de todo el grupo en la actividad. Esta organización, requiere de una disposición de los materiales y herramientas al alcance de cada niña y niño, por lo que es útil para trabajar las primeras experiencias con el primer grado de preescolar.

En relación con la organización en equipos, promueve la interacción entre los integrantes para resolver un problema plástico; en segundo grado de educación preescolar las niñas y los niños requieren la coordinación de las educadoras para este tipo de tarea, sin embargo a partir del tercer grado puede los integrantes son capaces de establecer acuerdos y asignar responsabilidades. De igual manera, facilita el trabajo cuando no hay una amplia disponibilidad de recursos. El mobiliario también representa una condición de este tipo de organización cuando no se cuenta con mesas de trabajo individuales.

Por otra parte, la organización grupal permite a las niñas y los niños el diálogo y la interacción entre compañeros, por lo que es favorable su implementación en las acciones nucleares de observación, reflexión-diálogo, la coevaluación y la evaluación final. Este tipo de organización requiere que el mobiliario se coloque de tal forma que todo el grupo pueda observar y escuchar con atención. Por esta razón, los círculos de conversación son los más favorables para la organización grupal

La organización simultánea, por su parte, permite a las educadoras organizar dos o más tipos de agrupamientos. Favorece la diversificación de actividades en un mismo periodo de tiempo, por lo que es recomendable cuando el material disponible o el manejo de las técnicas requieren este tipo de organización. Por otra parte, favorece la autonomía cuando responde a la modalidad de intervención por áreas. Este tipo de organización requiere una planificación metódica para que cumpla con una intencionalidad educativa y favorezca la adquisición de aprendizajes.

Finalmente, la participación de otros docentes así como la de las familias en la preparación, realización o conclusión de las actividades, se organiza en coordinación con la educadora de forma previa para delimitar las tareas que corresponden a cada uno y promover una intervención articulada y coherente con los propósitos del área.

En lo que refiere a la organización del tiempo, las actividades de expresión plástica en educación preescolar requieren de espacios de entre 45 minutos hasta 1 hora 10 minutos. Ello depende de la edad de las niñas y los niños, así como del tipo de actividades que se propongan. Por esta razón, la previsión del tiempo es flexible, pues el interés del grupo en las actividades y la consolidación de sus habilidades son el principal factor de determinación.

La implementación de lineamientos curriculares de carácter oficial que determinan horarios lectivos fijos para el área, son incoherentes con el desarrollo de las actividades de expresión plástica en educación preescolar e impactan principalmente en la evaluación posterior a la actividad plástica, la autoevaluación y la coevaluación como acciones que favorecen la revisión, análisis y reflexión de los procesos desarrollados así como el diálogo y el contraste de ideas.

Por otra parte, en función de la organización de los espacios, las educadoras enfrentan desafíos al no contar con los espacios específicos para la implementación de sus secuencias de actividades (espacios para la exposición de trabajos, zonas de secado, superficies amplias en las aulas para trabajar soportes con formatos de diversos tamaños).

Ante la falta de espacios e infraestructura adecuados para la implementación de actividades de expresión plástica, el reacomodo del mobiliario para ampliar la superficie del aula disponible para el trabajo, el uso de otros espacios como el patio o las paredes de las aulas y la organización de los materiales en estantes ordenados y al alcance de las niñas y los niños, son estrategias favorables en la optimización de los espacios.

La organización adecuada de los espacios para la expresión plástica considera el fortalecimiento de la autonomía en las niñas y los niños, proporciona comodidad para la manipulación, la experimentación o la creación y facilita la circulación tanto para el grupo como para la educadora.

Por otra parte, en función de los contenidos de expresión plástica, las educadoras desarrollan primordialmente, aquellos de tipo procedimental y actitudinal. Lo que implica

un desequilibrio en el desarrollo integral al abordar en menor medida los contenidos conceptuales.


En el currículo oficial, los contenidos de la expresión plástica, se expresan en los aprendizajes esperados que representan para las educadoras el punto de partida para la planificación y el principal referente para la evaluación.

Por otra parte, en función de la organización de los recursos de expresión plástica, estos se clasifican en: recursos para la apreciación, materiales y herramientas para la creación, materiales para la consulta de los docentes, recursos para crear un ambiente propicio así como materiales para la organización del trabajo y la limpieza.

La adquisición de los materiales representa un desafío para las educadoras cuando no se cuenta con ellos en la escuela o su variedad es limitada. Estas problemáticas, llevan a las educadoras a solicitar donaciones por parte de las familias de las niñas y niños, la adecuación de materiales de reúso, utilizar recursos del contexto o la adquisición con sus propios recursos económicos. La creatividad de las educadoras hace que los recursos disponibles sean utilizados de forma oportuna para el logro de los aprendizajes.

ANEXOS

Anexo 1. Cédula de entrevista

 <p style="font-size: small;">UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA ®</p>	<p>DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Proyecto de Investigación de Tesis:</p> <p>“La experiencia de educadoras de preescolar en el proceso educativo de la expresión plástica en la Zona 135 de San Miguel Zacaola”</p> <p>Cédula de entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propósito: Recuperar las experiencias de las educadoras al abordar en sus aulas situaciones de expresión plástica. <p>Condiciones en las que se realiza la entrevista:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>Entrevista semiestructurada a educadoras.</p> </div> <p>Nombre de la educadora entrevistada: _____</p> <p>Grado de estudios: _____ Años de servicio: _____</p> <p>Grado de preescolar que atiende: _____</p>	
ítems	Registros de la entrevista	Comentarios de la entrevistadora
- ¿Qué es la expresión plástica?	-	
- ¿Cómo es el proceso de diseño de una situación de aprendizaje de expresión plástica?	-	
- ¿Cómo es el proceso de evaluación en las situaciones de aprendizaje de expresión plástica?	-	
- ¿Cuál es el conocimiento de una educadora en la enseñanza de expresión plástica en preescolar?	-	
- ¿Cuál es la actitud que caracteriza a un educador en el proceso educativo de la expresión plástica?	-	
- ¿Cómo es la motivación que se brinda a las niñas y niños durante una	-	

actividad de expresión plástica?		
- ¿Cuáles son las manifestaciones que tienen las niñas y niños con esta motivación?	-	
- ¿Cómo se organiza al grupo en una actividad de expresión plástica?	-	
- ¿Qué actitudes y aprendizajes se observan en las niñas y niños con esas formas de organización?	-	
- ¿Qué sentimientos y aprendizajes has tenido con las actividades de expresión plástica que implementas con el grupo?	-	
- ¿Cuál es el tiempo adecuado para abordar una actividad de expresión plástica?	-	
- ¿Cómo es la organización del espacio para una actividad de expresión plástica?	-	
- ¿Qué aprendizajes se promueven en los niños y las niñas en una actividad de expresión plástica?	-	
- ¿Cuáles son los materiales que se requieren para llevar a cabo una actividad de expresión plástica?	-	
- ¿Cómo te han servido los materiales con los que cuentas para abordar las situaciones de expresión plástica?	-	

Comentarios que no se hayan incluido en el cuestionario:

Otras observaciones:



**DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Proyecto de Investigación de Tesis:

“La experiencia de educadoras de preescolar en el proceso educativo de la expresión plástica en la Zona 135 de San Miguel Zacaola”

Guía de observación

Propósito: Recuperar las experiencias de educadores al abordar en sus aulas situaciones de expresión plástica.

Condiciones en las que se realiza la observación:

1. Observación directa de la intervención docente en una situación de aprendizaje de expresión plástica en el aula.

Nombre de la docente observada: _____

Grado de estudios: _____ **Años de servicio:** _____

Grado de preescolar que atiende: _____

Categoría	Ítems	Registro de las observaciones
- Secuencia de actividades de expresión plástica. (SA)	- ¿Cómo es el itinerario que se aplica en la secuencia de aprendizaje de expresión plástica? - ¿Cómo es la implementación de las acciones nucleares: Observación, reflexión-diálogo, experimentación, creación y evaluación?	
- El papel docente en la expresión plástica. (PDOC)	- ¿Cómo son las sugerencias que brinda la educadora sobre la expresión plástica de los educandos?	
	- ¿Cómo es la motivación que se promueve?	
	- ¿Cómo es la atención individual que presta la educadora en el proceso de expresión plástica?	

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo desarrolla la educadora los aspectos de la expresión plástica: expresivo y comunicacional, perceptivo, cognitivo, técnico procedimental y actitudinal? 	
<ul style="list-style-type: none"> - El rol infantil en el desarrollo de su expresión plástica. (ROI) 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo son las manifestaciones de las niñas y los niños a partir de las propuestas de la educadora y de la motivación que ofrece? 	
<ul style="list-style-type: none"> - Organización del alumnado en la expresión plástica. (OALU) 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se organizó al grupo para realizar la actividad? 	
	<ul style="list-style-type: none"> - En la organización social de gran grupo ¿Cómo es el diálogo, el contraste de ideas y la interacción entre compañeros? 	
	<ul style="list-style-type: none"> - En los grupos pequeños ¿Cómo es el enriquecimiento personal, la colaboración, el diálogo, el compartir materiales, herramientas, y resultados, la cooperación y la ayuda? 	
	<ul style="list-style-type: none"> - En la organización individual ¿Cómo es la apropiación de conocimientos, actitudes y habilidades? 	
<ul style="list-style-type: none"> - Organización de los recursos humanos en la expresión plástica. (ORH) 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo es la organización de las y los docentes para preparar, realizar o concluir las actividades? 	

- Los espacios para la expresión plástica. (ESP)	- ¿Cómo es la organización del espacio?	
	- ¿Cómo son los espacios concretos para la expresión plástica?	
	- ¿Cómo es la infraestructura?	
	- ¿Cómo se usan los espacios del centro escolar?	
- Tiempos para la expresión plástica. (TIE)	- ¿Cómo influyen los factores en la organización del tiempo?	
	- ¿Cómo se organizó el tiempo para la preparación; manipulación, experimentación o creación; exposición y reorganización?	
-	- ¿Cómo se decidió la unión de espacios de tiempo?	
-	- ¿Cuál fue el tiempo total destinado a la actividad?	
- Contenidos de expresión plástica (CON)	- ¿Cómo se abordan los contenidos procedimentales?	
	- ¿Cómo se abordan los contenidos actitudinales?	
	- ¿Cómo se abordan los contenidos conceptuales?	
- Recursos para la expresión plástica. (REC)	- ¿Cómo es el uso que se hace de los materiales y herramientas para la creación?	
	- ¿Cómo es el uso que se hace de los materiales para la apreciación?	
	- ¿Cómo son los recursos de consulta para docentes?	

	- ¿Cómo son las ocasiones para socializar el conocimiento?	
Comentarios y hallazgos que no se hayan incluido en la guía:		

Anexo 3. Cursos semestrales correspondientes al plan de estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar 1984

<p>PRIMER SEMESTRE Seminario: Desarrollo Económico, Político y Social de México (Antecedentes) Matemáticas Teoría Educativa I (Bases Epistemológicas) Psicología Evolutiva I Español I Observación de la Práctica Educativa I Educación para la Salud I Apreciación y Expresión Artísticas I (Artes Plásticas, Danza, Música y Teatro)</p>	<p>SEGUNDO SEMESTRE Seminario: Desarrollo Económico, Político y Social de México II (Época Actual) Estadística Teoría Educativa II (Axiología y Teleología). Psicología Evolutiva II Español II Observación de la Práctica Educativa Educación para la Salud II (Higiene Escolar). Apreciación y Expresión Artísticas II (Artes Plásticas, Danza, Música y Teatro)</p>
<p>TERCER SEMESTRE Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México I Investigación Educativa I Tecnología Educativa I Psicología Educativa Psicología Evolutiva III Introducción al Laboratorio de Docencia Literatura Infantil I Apreciación y Expresión Artísticas III (Ritmos, Cantos y Juegos)</p>	<p>CUARTO SEMESTRE Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México II Investigación Educativa II Tecnología Educativa II Psicología del Aprendizaje Contenidos de Aprendizaje de la Educación Preescolar I Laboratorio de Docencia Literatura Infantil II Educación Física I</p>
<p>QUINTO SEMESTRE El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional Planeación Educativa Psicología Social Educación Tecnológica I Contenidos de Aprendizaje de la Educación Preescolar II Laboratorio de Docencia II Teatro Infantil I Educación Física II</p>	<p>SEXTO SEMESTRE Sociología de la Educación Diseño Curricular Educación Tecnológica II Contenidos de Aprendizaje de la Educación Preescolar III Laboratorio de Docencia III Teatro Infantil II Educación Física III</p>
<p>SEPTIMO SEMESTRE Comunidad y Desarrollo Evaluación Educativa Seminario: Pedagogía Comparada Prevención y Detección de Alteraciones en el Desarrollo del Niño Contenidos de Aprendizaje de la Educación Preescolar IV</p>	<p>OCTAVO SEMESTRE Seminario: Identidad y Valores Nacionales Seminario: Prospectiva de la Política Educativa Seminario: Administración Educativa Seminario: Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía</p>

<p>Laboratorio de Docencia IV Ecología y Educación Ambiental</p>	<p>Seminario: Modelos Educativos Contemporáneos Seminario: Administración de las Instituciones Preescolares Seminario: Responsabilidad Social del Licenciado en Educación Preescolar Contenidos de Aprendizaje de la Educación Preescolar V Laboratorio de Docencia V Seminario: Elaboración del Documento Recepcional Diferencial</p>
--	--

3. COMPETENCIAS DIDÁCTICAS

- a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral que promueve la educación preescolar.
- b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles.
- c) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo, que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, orden, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía de los educandos.
- d) Reconoce el valor pedagógico del juego y lo utiliza en su trabajo cotidiano como un recurso que promueve el desarrollo de aprendizajes, habilidades, actitudes y valores.
- e) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- f) Conoce y aplica distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
- g) Aprovecha los recursos que ofrece el entorno de la escuela con creatividad, flexibilidad y propósitos claros para promover el aprendizaje de los niños.
- h) Es capaz de seleccionar y diseñar materiales congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar, en particular distingue los que propician el interés, la curiosidad y el desarrollo de las capacidades de los niños, de aquellos que carecen de sentido pedagógico.

Anexo 5. Mapa curricular del Plan de Estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP, 1999, p. 38)

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR
MAPA CURRICULAR**

Primer semestre	Horas/ Créditos	Segundo semestre	Horas/ Créditos	Tercer semestre	Horas/ Créditos	Cuarto semestre	Horas/ Créditos	Quinto semestre	Horas/ Créditos	Sexto semestre	Horas/ Créditos	Séptimo semestre	Horas/ Créditos	Octavo semestre	Horas/ Créditos
Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4/7.0	Necesidades educativas especiales	6/10.5	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	4/7.0	Trabajo docente I	28/49.0	Trabajo docente II	28/49.0
Problemas y políticas de la educación básica	6/10.5	Desarrollo físico y psicomotor I	4/7.0	Desarrollo físico y psicomotor II	4/7.0	Conocimiento del medio natural y social I	4/7.0	Conocimiento del medio natural y social II	4/7.0	Gestión escolar	4/7.0				
Propósitos y contenidos de la educación preescolar	4/7.0	Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I	8/14.0	Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje II	8/14.0	Pensamiento matemático infantil	6/10.5	Taller de diseño de actividades didácticas I	6/10.5	Taller de diseño de actividades didácticas II	6/10.5				
Desarrollo infantil I	6/10.5	Desarrollo infantil II	6/10.5	Expresión y apreciación artísticas I	4/7.0	Expresión y apreciación artísticas II	4/7.0	Cuidado de la salud infantil	4/7.0	Niños en situaciones de riesgo	4/7.0				
Estrategias para el estudio y la comunicación I	6/10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación II	4/7.0	Socialización y afectividad en el niño I	6/10.5	Socialización y afectividad en el niño II	6/10.5	Asignatura regional I	4/7.0	Asignatura regional II	4/7.0				
Escuela y contexto social	6/10.5	Iniciación al trabajo escolar	6/10.5	Observación y práctica docente I	6/10.5	Observación y práctica docente II	6/10.5	Observación y práctica docente III	6/10.5	Observación y práctica docente IV	6/10.5	Seminario de análisis del trabajo docente I	4/7.0	Seminario de análisis del trabajo docente II	4/7.0
Horas/semana	32		32		32		32		32		32		32		32

A

B

C

A	Actividades principalmente escolarizadas
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo
—	Formación común
	Formación específica

REFERENCIAS

- Bassedas, E. et al. (1998). *Aprender y enseñar en la escuela infantil*. Graó.
- Bejarano, F. (2009). *La expresión plástica como fuente de creatividad*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 1(4). <http://www.eumed.net/rev/ced/04/fbg.htm>
- Berrocal, M. et al. (2001). *Educación la mirada, la mano y el pensamiento*. En J. Caja, et al. (Eds.), *La educación visual y plástica hoy: Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. (pp. 9-78). Graó.
- Casares, P. y Soriano, A. (2014). *Teoría de la educación. Educación Infantil*. Pirámide.
- Castro, J. (2006). *La expresión plástica: un recurso didáctico para crear, apreciar y expresar contenidos del currículo escolar*. Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación», 6(3).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760304>
- Castro, J. (2009). *La expresión plástica y el currículo escolar: experiencias de integración pedagógica a partir de la investigación*. Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación», 9(2).
https://www.researchgate.net/publication/28319096_La_expresion_plastica_y_el_curriculo_escolar_experiencias_de_integracion_a_partir_de_la_investigacion
- Delval, J. (1989). *La representación infantil del mundo social*. En I. Enesco, E. Turiel y J. L. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil*. Alianza.
- Escobar, F. (2006). *Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral*. Laurus, 12(21).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102112>
- Fernández, M. (2007). *Educación es cosa de todos: escuela, familia y comunidad*. En Garreta, J. (Ed.), *La relación familia - escuela* (pp. 13-32). Edicions de la Universitat de Lleida.

- Fosati, A. y Segurado, B. (2001) *Expresión plástica y educación infantil*. En Caja, J. (coord.) *La educación visual y plástica hoy: Educar la mirada, la mano y el pensamiento* (pp. 81-120). Graó
- Granados, A. (2003). *Las funciones sociales de la escuela*. En Fernández F. (Coord.) *Sociología de la Educación* (117-141). Pearson Educación.
- Hubert, R. (1981). *Tratado de pedagogía general*. SEP/El ateneo.
- INEE (2015). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. INEE.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia I*. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 43-51.
- Martínez, E. y Delgado, J (1985). *El origen de la expresión en niños de 3 a 6 años*. Editorial cincel
- Maya, T. (2007) *Dibujo rítmico: trazos y garabateo*. Caja de Pandora
- Meece, J.. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. McGraw-Hill.
- Mesonero, A. y Torio, S. (1997). *Didáctica de la expresión plástica en educación infantil*. Universidad de Oviedo.
- Nun, B. (1995). *La educación estética del niño pequeño. Nivel inicial y primer ciclo de la educación general básica*. Magisterio del Río de la Plata.
- Pombo, M. (2008). *La importancia de la educación visual*. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* No. X, 10, 92-93.
- Rocher, G. (1983). *Introducción a la sociología general*. Herder.
- Rollano, D. (2004). *Educación plástica y artística en educación infantil. Desarrollo de la creatividad: Métodos y estrategias*. Ideas propias Editorial.
- Royal, S. (1999). [“La escuela donde todo es posible”] “L’école de tous les possibles”. *Bulletin Officiel de l’Education Nationale*, HS No. 8. <https://www.education.gouv.fr/bo/1999/hs8/texte.htm>

- Sacristán, Gimeno (2001). *El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas*. Revista de Educación, núm. Extraordinario, pp. 121-142.
- Sarlé, P. y Arnaiz, V. (2009). *Juego y estética en educación infantil*. En Palacio, J. y Castañeda, E. (Coord.) La primera infancia (0-6 años) y su futuro, (pp. 91-104). Fundación Santillana,
- SEP (1999). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 1999. Documentos básicos*. SEP
- SEP (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. SEP
- SEP (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP
- SEP (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. SEP
- Spravkin, M. (2005). *Educación plástica en la escuela un lenguaje en acción*. Novedades educativas
- Torres, R. (1994). *¿Qué (y Cómo) Es Necesario Aprender?* Libresa
- Touriñán, J. (2016). *Educación artística: sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”*. Educación XXI, 19(2), pp. 45-76.
- Valenciano, J. (2006) *Educación plástica. Teoría y práctica. Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó