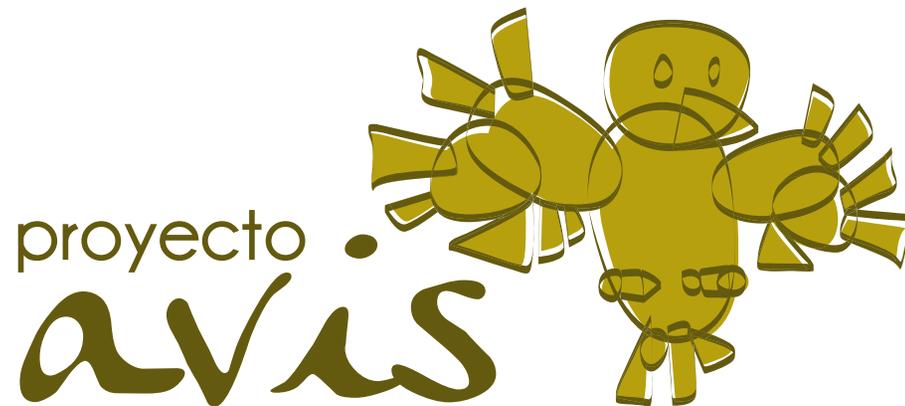




UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO
ESCUELA DE DISEÑO
MENCION DISEÑO GRÁFICO

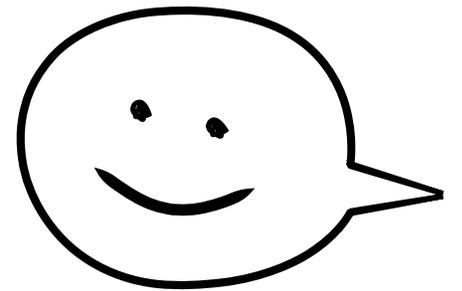


Programa gráfico de experiencias de aprendizaje para
desarrollar la autoconfianza y la creatividad en los párvulos

Proyecto para optar al título de Diseñador Gráfico

Constanza Pinto Reyes
Profesor Guía Juan Calderón Reyes

Santiago de Chile
Diciembre 2011

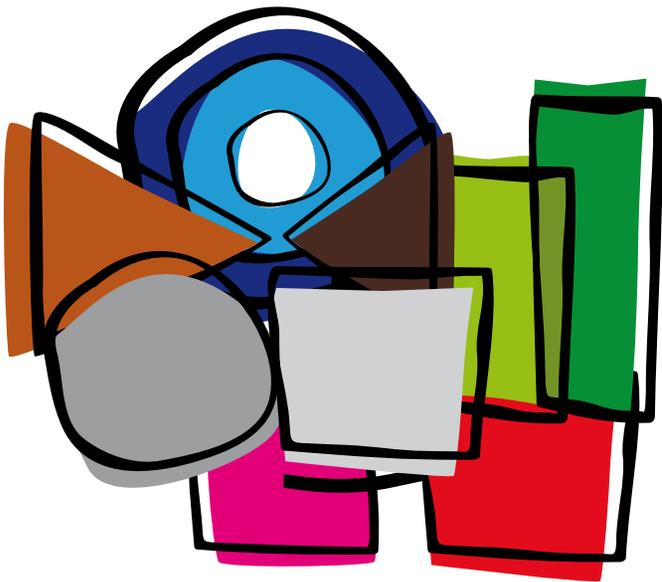


ÍNDICE

Capítulo I

FUNDAMENTOS DEL PROYECTO

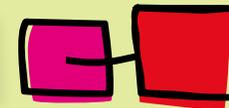
- **1. Introducción** 13
- **2. Planteamiento del Problema** 14
- **3. Objetivos** 15
- **4. Preguntas de Investigación** 16
- **5. Justificación de la Investigación** 16



ÍNDICE

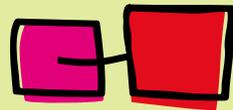
MARCO TEÓRICO

Capítulo 2



- **1. Educación**
- 1.1 Educación en Chile **20**
- 1.2 Bases curriculares de la Educación Parvularia **21**
- 1.3 Formación universitaria de las Educadoras de Párvulos **24**
- 1.4 El Diseño Gráfico en la Educación preescolar chilena **25**
- **2. Aprendizaje**
- 2.1 Teorías de aprendizaje **28**
- 2.1.1 Desarrollo cognitivo, Jean Piaget **29**
- 2.1.2 El conocimiento como construcción social, Vygotski **31**
- 2.1.3 Aprendizaje por descubrimiento, Jerome Bruner **33**
- 2.1.4 Aprendizaje significativo, David Ausubel **37**
- 2.1.5 Perspectiva humanista del aprendizaje **39**
- **3. El niño de 4 a 5 años de edad**
- 3.1 Características del niño de 4 a 5 años de edad **43**
- 3.1.1 Percepción **44**
- 3.1.2 Dibujo espontáneo **45**
- 3.1.3 Análisis de la visualidad de los dibujos infantiles **49**
- **Cromatologías** **49**
- **Tratamiento de los simplejos** **52**
- Descripción de la morfosintaxis
- Interfiguralidad/Intrafiguralidad
- Trazado de perfiles
- Construcción y análisis de la estructura geométrica tipológica

ÍNDICE



Capítulo 2

MARCO TEÓRICO

- **Manejo de indicios en la configuración espacial** 58
 - Gradientes
 - Superposiciones
 - Atmosferización
 - Perspectivas
 - Espacios llenos y vacíos
 - Tamaños e interacción
- **Descripción del código morfológico** 62
- **Categorías y aspectos de los perceptemas** 62
- 3.2 Pensamiento divergente 63
- **4. Cultura de la imagen**
 - 4.1 Lectura de imágenes 66
 - 4.1.1 Importancia de textos visuales en la educación 67
 - 4.2 Gráfica didáctica 68
- **5. Ilustración**
 - 5.1 Ilustración para niños 72
- **6. Aspectos visuales**
 - 6.1 Color 74
 - 6.2 Composición 75
 - 6.3 Síntesis y abstracción de la imagen 75
 - 6.4 Campo semántico, sintáctico y pragmático 77



• 1. Introducción	81	• Breve descripción del seguimiento de las experiencias de aprendizaje	93	• 5. Desarrollo proyecto de diseño	107
• 2. Descripción general del proyecto de diseño	82	• Estructura del instrumento		• Código cromático	107
• 2.1 Propuesta proyecto de diseño	83	• Características del instrumento		• Código tipográfico	107
• 2.2 Fundamentos del tema	85	• 3.3 Estructura del desarrollo de las experiencias de aprendizaje	94	• Desarrollo de elementos gráficos	108
• 2.3 Conceptualización	86	• 4. Referentes	96	• Imagen de marca	
• 2.4 Objetivos proyectuales	88	• Material relacionado con el soporte	96	• Ilustraciones	
• 2.5 Grupo objetivo	88	• Material relacionado con la actividad del dibujo	98	• Guía de autocapacitación	
• 3. Especificaciones del sistema	89	• Material relacionado con el uso de las figuras geométricas	99	• Fichas	
• 3.1 Secciones de las experiencias de aprendizaje	89	• Referentes relacionados con nuevos enfoques de aprendizaje	100	• Caja contenedora	
• 3.2 Definición de los contenidos	90	• Referentes visuales que evidencian los elementos básicos de la comunicación visual	102		
• Principales contenidos de las experiencias de aprendizaje	91	• 4.1 Lineamientos básicos	106		
• Breve descripción de las unidades	92				

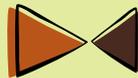
ÍNDICE



Capítulo 4

COSTOS Y GESTIÓN

- **4.1 Financiamiento y presupuesto** 119
- **4.2 Planificación** 121



Capítulo 5

CONCLUSIONES

- **5. Conclusiones** 125



Capítulo 6

ANEXOS Y BIBLIOGRAFÍA

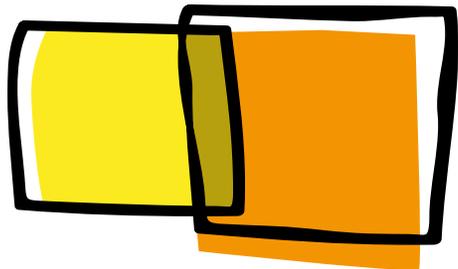
- **6.1 Bibliografía** 129
- **6.2 Anexos** 131

*“La meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es la de formar mentes que sean críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece”.**

JEAN PIAGET.

*Cita de Jean Piaget proveniente de los informes de las conferencias dictadas por él en la Universidad de Cornell y en la Universidad de California.

< http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/lectura2_t2.pdf >
[Consulta en: mayo 2011]



CAPÍTULO I

Fundamentos del Proyecto



I. INTRODUCCIÓN

En la educación preescolar el lenguaje visual es fundamental, ya que los niños aun no saben leer el lenguaje escrito, por lo que gran parte del mundo se les presenta a través de reproducciones iconográficas; gracias a estas últimas, los niños pueden conocer una gran y variada cantidad de objetos, lugares y personajes; logran identificarlos aunque sólo se hayan acercado virtualmente a ellos. Esta es una de las razones por lo que el material visual disponible para los niños toma gran relevancia en el proceso de aprehensión de la realidad.

En los Jardines Infantiles, las educadoras, quienes por lo general son las principales responsables de la elaboración del material visual con fines didácticos, aplican criterios azarosos para aplicar conceptos de comunicación visual en las aulas; toman en cuenta como primer y único objetivo, que llamen la atención de los niños, por lo que la visualidad termina generando estereotipos, similares a los referentes que la televisión y la publicidad entregan.

Sobre las imágenes citadas en el párrafo anterior, Sartori, menciona que la cultura audiovisual es inculta, por lo tanto no es cultura. Que del “homo sapiens”, (producto de la cultura escrita) se ha pasado al “*homo videns*”¹ (producto de la imagen), por lo que el ser humano se ha transformado y ha perdido su capacidad para pensar en abstracto debido a que la imagen lo da todo por hecho y que para verla sólo basta no ser ciego.

Sin embargo, se puede llegar a utilizar la imagen visual como un elemento para pensar y no dar todo por hecho. Los distintos códigos gráficos que se les muestren a los niños pueden constituir una herramienta para la creatividad, la expresión, la capacidad reflexiva y llegar a ser más que un simple adorno, estímulo para llamar la atención o referente visual para catalogar y memorizar.

Sartori, menciona que una de las consecuencias de esta transformación a “homo videns” es que se puede ver sin entender debido a la inmediatez de las imágenes visuales; por lo tanto, para contrarrestar este efecto se vuelve una necesidad mostrar un estilo gráfico a los niños que los motive recurrir a su creatividad y no a la memoria para la producción o interpretación de ellas.

Sobre la misma idea, Dondis afirma: “Incluso la utilización de métodos visuales en la enseñanza carece de rigor y fines claros. En muchos casos se bombardea a los estudiantes con ayudas visuales (diapositivas, películas, artificios audiovisuales, etc.) pero esta presentación refuerza su experiencia pasiva como consumidores de televisión. Los materiales comunicativos que se producen y usan con fines pedagógicos suelen carecer de criterios para evaluar e interpretar los efectos que se producen”.²

¹ SARTORI, GIOVANNI,
Homo videns, la Sociedad Teledirigida,
España:
Editorial Santillana, 1997
pág. 12

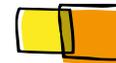
² DONDIS A. DONIS
Sintaxis de la imagen,
España:
Editorial Gustavo Gili, 1995,
pág. 23

Por lo tanto, esta manera de producir y percibir el lenguaje visual, conlleva a seguir nutriendo un sistema visual estereotipado, el cual mantiene la inercia de formar receptores pasivos de la “*iconosfera*.”³

Además, dichos estereotipos, generan un deterioro en la autoconfianza de los niños y los encasilla en un modelo a reproducir que coarta su libre expresión, la construcción de su conocimiento como un proceso personal y el desarrollo de su creatividad.

A través de una propuesta gráfica adecuada en sus niveles sintáctico, semántico y pragmático que se constituya como un medio y no un fin en sí misma, el presente proyecto busca demostrar que es posible contribuir al desarrollo de aspectos claves de la personalidad de los niños en la etapa preescolar.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA



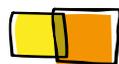
Existe un estado de inercia, por parte de las educadoras y del sector educacional en general, con respecto a los parámetros que se usan para elegir imágenes visuales con fines didácticos para los niños.

A su vez, los referentes que tienden a utilizarse, alimentan la inseguridad en los niños preescolares que asisten a jardines infantiles JUNJI, ya que les imponen un esquema, lo que se traduce en una visualidad estereotipada perjudicando su propia expresión; son alejados de su capacidad de poder manifestarse gráficamente a través de los elementos básicos de la comunicación visual.

En nuestra sociedad aquellos dibujos validados son, en general, las representaciones realistas. Existe una gran variedad de formas de representación a través de las cuales se puede llevar a cabo la comunicación y en ellas es prescindible el apego a lo realista.

Es decir, no hay consciencia visual y se les muestra a los niños una visualidad estereotipada. Esto los encasilla a ver de una manera, lo que incide en la forma de interpretar y reproducir la realidad. El lenguaje visual utilizado suscita a que los niños se relacionen con los referentes visuales exhibidos recurriendo a la memoria, lo que es adecuado para ciertos objetivos, pero es contraproducente cuando se trata de intensificar el desarrollo de su creatividad y autoestima, ya que los deja en un estado de inercia y temor en realizar espontáneamente sus dibujos, por tratar de acomodarse a la visualidad estereotipada e impuesta.

³ Término acuñado por Roman Gubern, “en 1959 para definir el mundo de las imágenes y sus relaciones con el cine y la televisión. Responsabiliza de la autoría del término a Gilbert Cohen-Séat, quien es fundador del Instituto de Filmología de París”.
<<http://recursostic.javeriana.edu.co/multiblogs2/culturascontemporaneas/2009/09/22/constitucion-de-la-iconosfera/>>
[Consulta en: Abril 2011].



3. OBJETIVOS

Objetivo General

Diseñar una forma de representación visual, que contribuya al desarrollo de la autoconfianza y la creatividad en los niños de primer y segundo nivel de transición de jardines JUNJI mediante la implementación de un sistema de experiencias de aprendizaje relacionadas con la comunicación visual.

Objetivos Específicos

- Generar consciencia visual en las educadoras que trabajan en jardines JUNJI sobre cómo utilizan el lenguaje visual dirigido a los niños preescolares.
- Motivar a las educadoras a buscar nuevas formas de representación gráfica, elección de nuevos estilos gráficos y distintas visualidades.
- Enseñar tanto a las educadoras como a los niños y niñas, elementos básicos de la comunicación visual, de manera que los puedan reconocer, nombrar y utilizar en sus composiciones visuales.
- Sentar bases teóricas y prácticas para la incorporación de un estilo gráfico adecuado para los niños preescolares, estableciendo definiciones, aplicaciones, y referentes para su implementación.

4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Se ha formulado una serie de preguntas, las cuales tienen como objetivo dirigir la investigación, de manera que los temas del marco teórico contribuyan a contestar la siguiente interrogante:

¿Sería posible contribuir al desarrollo de la autoconfianza y la creatividad de niñas y niños preescolares, utilizando como vehículo la educación a través del lenguaje visual?

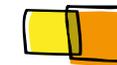
Para contestar este cuestionamiento más general, han sido planteadas otras preguntas más específicas que permitirán dar consistencia al proyecto.

¿Cómo elaborar una gráfica didáctica que contribuya al desarrollo de la creatividad y la autoconfianza en los niños preescolares?

¿El diseño de experiencias de aprendizaje relacionadas con la comunicación visual podrá contribuir al desarrollo de la creatividad y autoconfianza de los párvulos?

¿Es posible generar consciencia visual a través de una propuesta de diseño que rescate el valor del dibujo espontáneo infantil?

5. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN



La reformulación de las bases curriculares de la educación parvularia plantea un marco orientador para mejorar la calidad del aprendizaje de los niños preescolares; sin embargo, al analizar cómo es utilizado el lenguaje visual, queda un vacío con respecto a este tema.

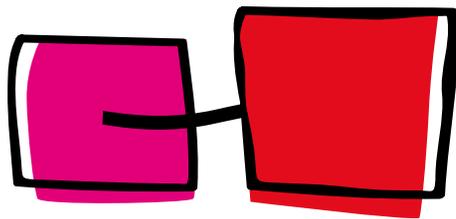
Desarrollar el tema de la comunicación visual en el ámbito preescolar es complejo, ya que los lineamientos actuales se vinculan con el arte y aun así, su aporte se considera relevante cuando es en función de otros aprendizajes, es decir, cuando es subordinado a las materias que son consideradas más importantes como lenguaje o matemática.

Entonces, cuando se toma en cuenta la comunicación visual desde la perspectiva del arte, es con el propósito de desarrollar habilidades motrices o destrezas mecánicas, como por ejemplo tener mayor control sobre los trazados, para facilitar posteriormente la incorporación de la escritura.

No se toma en cuenta el tema del dibujo espontáneo infantil y la descodificación de los referentes visuales apropiados para ellos, como elementos importantes para construir conocimientos, para incorporar signos a las mentes.

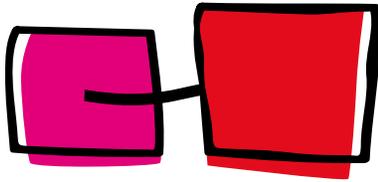
Implementar un estilo gráfico que sea distinto a lo que se hace actualmente presenta un desafío en la medida que debe ser accesible y empático tanto para las educadoras como para los niños, de manera que para las primeras sirva como un generador de consciencia visual y para los últimos, un medio para el aprendizaje y crecimiento personal.

Por lo tanto, como se ha explicado anteriormente lo que se pretende con el proyecto, es integrar conocimientos sobre educación visual en las aulas de la educación preescolar chilena de manera de contribuir a la mejora de la calidad de los aprendizajes.



CAPÍTULO 2

Marco Teórico



I. EDUCACIÓN



Para poder entender las necesidades del grupo objetivo en esta investigación, se deben conocer conceptos que estén en relación tanto con la educación de párvulos como los párvulos en sí, ya que el proyecto será dirigido en primer lugar a quienes imparten dicha profesión, lo que repercutirá posteriormente en los niños.

Conocer los objetivos de la educación y de la educación en Chile, (tanto preescolar como la formación de las educadoras), permitirá dar al proyecto de investigación un sustento, ya que se enmarcará en las necesidades y reformas desarrolladas en la actualidad.

Etimológicamente, la palabra Educación proviene del latín *educare*, que significa “alimentar, criar, conducir a partir de” y de *educere*, que significa “desarrollo y de extracción, de hacer salir”. De esta manera, las raíces de la palabra remiten ya a un proceso que se enmarca en una acción externa a la persona, es decir, la enseñanza; y como una acción interna, el aprendizaje.

Esta dualidad en la raíz de la palabra, es importante destacarla, ya que por mucho tiempo en el discurso sobre la educación se ha hablado sobre mejorar la calidad en la enseñanza, dejando de lado la parte interna de los alumnos, su aprendizaje.

La educación satisface como primera necesidad el transmitir los conocimientos entre las personas y a través del paso del tiempo, por lo que es una práctica social. Así crecen y se desarrollan los integrantes que la componen.

Existen dos formas en las que se presenta la educación, informal y formal. La primera se refiere a la que ocurre de una manera cotidiana, más inconsciente y casual por parte de la familia, del entorno social o de personas que influyen de algún modo en la persona que recibe la información.

Por otro lado la educación formal, es aquella que se adscribe a los sistemas educacionales estructurados con objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Corresponde a la que es impartida de forma sistemática por instituciones como institutos, colegios, universidades, etc. Conocer sobre la educación formal permite vincular el proyecto a una necesidad real, de acuerdo a los objetivos que se plantean las distintas instituciones, en este caso aquéllas que tengan en su programa los niveles de transición.

1.1 Educación en Chile

En Chile, “el nivel Parvulario o Preescolar, es voluntario, desde el año 1999, es reconocido como un nivel del sistema educacional chileno, en la Constitución Política del Estado, como Educación Prebásica. Está orientado a la educación de niños y niñas menores de seis años y se materializa a través de una diversidad de instituciones, redes públicas y privadas, en sectores urbanos y rurales del país”.¹

Este punto es útil para entender la manera en la que está organizada la educación en Chile y reconocer los organismos que están a cargo de la educación preescolar, de modo que posteriormente, para buscar aspectos relacionados con la gestión del proyecto, se conozcan las necesidades de las entidades correspondientes y los caminos regulares para llevarlo a cabo. Además permitirá dar una noción de lo que pasa con respecto al uso de las imágenes visuales didácticas y qué aprenden los niños en torno a la comunicación visual.

Con respecto a la reforma educacional chilena, se supone que se apoya en el constructivismo, dando principal protagonismo a la persona, quien debe aprender a partir de su realidad, por lo tanto el educador es un facilitador o mediador en el proceso de enseñanza.

El informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación plantea que el problema de la política educacional no está en reformar o incluso mejorar los contenidos de lo que se enseña en las escuelas, sino en mejorar las prácticas pedagógicas, poniendo el acento en los procesos de aprendizaje más que en los procesos de enseñanza o transmisión de los conocimientos. En este sentido la Reforma se propone mejorar la calidad de los aprendizajes.

En cuanto a la educación a través del lenguaje visual, los niños en los colegios tienen la asignatura de Artes Visuales, pero es percibida como un pasatiempo o como una oportunidad para tener mejores calificaciones.

Las asignaturas “principales”, como lenguaje, son importantes y las habilidades verbales son tomadas en cuenta dejando de lado las expresiones a través de imágenes visuales como por ejemplo los dibujos. Además, a pesar de tener Artes Visuales, por lo general se persigue la idea de reproducir la realidad objetivamente, generando estereotipos y un único estilo gráfico a través del cual expresarse.

Por lo tanto, de lo anterior se desprende que a pesar de que el Ministerio de Educación, declare en las Reformas que propone educar partiendo de la realidad de cada niño y el educador es un facilitador de los aprendizajes, no ocurre lo mismo con el tema de la imagen didáctica, ya que se utiliza en la generalidad un mismo tipo de imagen que tiende a ser referencial y por otro lado, la expresión de los niños es conducida a una homogeneización, ya que existe la tendencia de reproducir la realidad objetivamente.



Signo aludiendo a un pájaro.
Corresponde a un símbolo que los adultos “enseñan”
a los niños para referirse gráficamente a las aves.

¹ <www.mineduc.cl>
[Consulta en: Junio 2010]

I.2 Bases curriculares de la educación parvularia

Con el objetivo de mejorar la calidad del aprendizaje, se implementan procesos que ayuden a sistematizar, remirar y repensar las prácticas educativas; dichas sistematizaciones son las llamadas bases curriculares; es un modo de ordenar los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo como base los objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

A continuación se presentarán los aspectos más relevantes de las bases curriculares de la educación parvularia con el objetivo de enmarcar posteriormente el proyecto en algún punto en específico.

Como fin, las bases curriculares plantea: “Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas. Ello, en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores nacionalmente compartidos y considerando los Derechos del Niño”.²

En el párrafo anterior, se hace mención al desarrollo pleno de los niños; si bien el espectro de los contenidos que deben ser facilitados a los párvulos es amplio, la manera en la que se les entrega algunos de los

contenidos cuando es a través de ilustraciones con fines didácticos, es un punto que queda sin mayores especificaciones.

Por ejemplo, para enseñarles a los niños sobre los pueblos originarios, en un documento del ministerio que hace ciertas especificaciones sobre material didáctico en general, para este tema se reparan en las siguientes determinaciones: las ilustraciones deben ser “realistas relacionadas con el contenido de lo que se quiere mostrar en cada una de las zonas. Ausencia de estereotipos, nítidas con el colorido preciso.

Considerar la dimensión de género: equilibrio entre figuras masculinas y femeninas en el mapa; mostrar a hombres y mujeres en oficios diversos y complementarios, por ejemplo en la agricultura. Evitar ilustraciones estereotipadas”.³

Además de especificaciones técnicas como el papel que se puede utilizar, las dimensiones de la lámina y las etnias a representar, se exhibe un ejemplo.

Las recomendaciones con respecto a los atributos que se debieran tomar en cuenta para realizar la ilustración, si bien algunos son certeros, como reflejar las actividades como la agricultura, son vagos y se remiten a la clasificación del referente, es decir, entregan un alto nivel de iconización del personaje y su entorno para que el niño termine aprendiéndolo por la persistencia en la retina.



Imagen extraída de un catálogo de recursos de apoyo para el aprendizaje, dispuesto por el Ministerio de Educación. Consultado via web en <<http://www.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/200909141037380.catalogo%20MATERIAL%20EDUCATIVO.09.2009.pdf>>

² Bases curriculares de la Educación Parvularia, (BCEP) Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Agosto 2005

³ <<http://www.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/200909141037380.catalogo%20MATERIAL%20EDUCATIVO.09.2009.pdf>> [visitado en Mayo 2010]

Por otro lado, continuando con las bases curriculares, se persiguen una serie de valores además de los conocimientos más “académicos”. En primera instancia, se enuncia la “necesidad de establecer las bases afectivas, morales, cognitivas y motoras que favorecerán los futuros aprendizajes que harán los niños en los niveles siguientes”.⁴

Dentro de estos valores destacan el respeto y la valoración por la diversidad, un factor que se debe tomar en cuenta para elaborar cualquier tipo de ilustración con fines didácticos.

Para entender de qué manera las herramientas para la elaboración eficaz de la imagen visual didáctica puedan ser aplicadas, se hace necesario conocer las funciones de la Educadora de párvulos:

- “Realizar actividades pedagógicas basadas en la planificación, la que debe hacerse conjuntamente con el personal técnico.
- Propiciar el trabajo en equipo.
- Conducir el proceso de planificación educativa
- Implementar diversas estrategias de mediación con los niños.
- Ser una observadora activa.
- Orientar en forma clara al agente educativo, valorando permanentemente sus aciertos, aportes y sugerencias”.⁵

Además se hace necesario conocer aspectos como los objetivos, en este caso, para el desarrollo comunicacional y el inicio a la escritura, en el punto de “orientaciones pedagógicas” del segundo ciclo en el ámbito de comunicación de las bases curriculares, plantean como ejercitación grafo-motora, que los niños debieran comenzar por formatos grandes para luego ir hacia unos más pequeños y en cuanto a los signos, ir avanzando de lo más simple a lo más complejo. También plantean que las educadoras deben incentivar la escritura enseñándoles a “escribir” su nombre y otras situaciones, nombres, personas y objetos; para evaluar el progreso de estos grafismos, tienen que tomar en cuenta la extensión, tamaño, ubicación y forma de éstos.

También aconsejan escoger algunas noticias y comentarlas, de manera que los niños interpreten y hagan hipótesis en torno a lo que ven. Para esto afirman que aspectos visuales como la forma, diagramación, títulos y signos, sean claros con respecto al contenido.

Para desarrollar las capacidades comunicativas de los niños, además se plantean objetivos relacionados con el lenguaje artístico, donde: “Se espera potenciar la capacidad de la niña y del niño de: Expresar y recrear la realidad, adquiriendo sensibilidad estética, apreciación artística y capacidad creativa a través de distintos lenguajes artísticos que le permiten imaginar, inventar y transformar desde sus sentimientos, ideas y experiencias”.⁶

⁴ B CEP

⁵ ibid.

⁶ ibid.

En cuanto a los aprendizajes esperados pertinentes para esta investigación se encuentra la idea de desarrollar la creatividad en los niños y niñas mostrándole referentes para su inspiración; que aprendan a incorporar distintos elementos gráficos como la línea, las distintas formas, el color y la textura sobre superficies planas; que recreen imágenes a partir de elementos que se les presenten; la experimentación con distintos materiales y su perfeccionamiento; la contemplación y apreciación de obras artísticas, aprendiendo sobre los elementos básicos como color, forma, línea, movimiento, volumen, texturas, ritmos, entre otros para así desarrollar su capacidad de creación.

Para las orientaciones pedagógicas se menciona que con respecto al lenguaje plástico, los niños debieran tomar conciencia sobre los efectos que tiene el uso del color, la presión que le dan a los distintos materiales, los movimientos, formatos y materiales que eligen.

También se declara que es un buen medio llevarlos a exposiciones artísticas y que vean distintas formas de arte.

Sobre el desarrollo de los niños en cuanto a su percepción de la realidad y su representación, se menciona que se va diversificando y ampliando en la medida que los niños aumentan su acervo para expresarse. Como ejemplificaciones de esto, hace alusión al juego simbólico, el dibujo, la interpretación de imágenes, símbolos y signos.

Las bases curriculares también apuntan a que los adultos aprecien las manifestaciones artísticas de los niños y sugieren mantener un registro sobre la evolución creativa de cada niño, valorando tanto el proceso como el producto.⁷

Otro aspecto importante y notable para esta investigación que es mencionado en las bases curriculares son los principios pedagógicos. Éstos buscan mejorar el aprendizaje por parte de los niños; dentro de ellos está el **principio de bienestar**, del que destaca la idea de que: “Toda situación educativa debe propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales”.⁸

El principio pedagógico anterior se puede fusionar con la búsqueda de los referentes visuales que se vinculen con los niños y les proporcionen los sentimientos mencionados. Será primordial analizar posteriormente, de qué manera el lenguaje visual utilizado en los jardines infantiles practica o no dicho principio.

Otro principio a considerar para corroborar su vínculo con el lenguaje visual, es el de **potenciación**, en el cual se busca que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se genere “en las niñas y en los niños un sentimiento de confianza en sus propias capacidades para enfrentar mayores y nuevos desafíos, fortaleciendo sus potencialidades integralmente. Ello implica también una toma de conciencia paulatina de sus propias capacidades para contribuir a su medio desde su perspectiva de párvulo”.⁹

Un último principio que será considerado de mayor relevancia para esta investigación y el consecuente proyecto de título será el de **significado**, el cual indaga en las experiencias y conocimientos previos para las niñas y niños, de manera que los ambientes o momentos que se les presenten deben “tener algún tipo de sentido para ellos”,¹⁰ idea que se relaciona con generar aprendizaje significativo.

⁷ Se extrajeron ideas expuestas en las bases curriculares que tenían relación con las capacidades que deben desarrollar los niños con respecto al lenguaje a través de las imágenes, ya que sirven a la investigación para comprender los aprendizajes esperados y entender las estrategias que pudieran usar las educadoras para cumplir con dichos objetivos.

⁸ BCEP

⁹ ibid.

¹⁰ ibid.

I.3 Formación universitaria de las educadoras de párvulos

La formación de las educadoras es un tema relevante para esta investigación, ya que, tras analizar tanto las distintas mallas curriculares de las universidades que imparten esta profesión, como los perfiles que plantean, se podrá saber lo que se está enseñando con respecto al uso de la imagen.

Para tener una idea sobre la formación de las educadoras, también se preguntó acerca de su formación a algunas de ellas que trabajan en jardines de la JUNJI, jardines particulares y otras que se encuentran aun estudiando.

Por ejemplo, en la Universidad Católica, se les enseña a “seleccionar los contenidos curriculares relevantes y pertinentes teniendo como referentes las características de los estudiantes, los principios del proyecto educativo institucional y el marco curricular nacional. Dentro de su qué hacer está el seleccionar, elaborar recursos, materiales y medios didácticos incorporando nuevas tecnologías en función de las estrategias y metas de aprendizaje, evaluando su utilización”.¹¹

El perfil profesional planteado por otras universidades es similar en este aspecto, señalando la importancia de conocer a los estudiantes, de manera que los materiales que elaboren las educadoras sean pertinentes a sus receptores, además de cumplir con los parámetros establecidos por las bases curriculares. Así, las educadoras serían capaces de generar imágenes didácticas con estrategias definidas, en las que las intenciones de ellas sean reflejadas en las intenciones de la imagen en sí, por lo que los niños descodificarían logrando interpretar lo que debieran según los objetivos planteados. Además, en dicho perfil se señala con respecto a la labor de las parvularias, que “utiliza estrategias comunicativas de apoyo al aprendizaje, con un lenguaje pertinente a la situación y mecanismos de verificación de la efectividad comunicativa.”¹²

Varias de las principales universidades que imparten esta carrera, plantean como perfil del profesional, una persona con habilidades comunicativas que le permitan desenvolverse de manera efectiva. Al revisar la malla curricular esto se justifica al tener asignaturas enfocadas a las habilidades del lenguaje, sin embargo las educadoras también se comunican a través de la imagen con los niños; por lo tanto, se hacen necesarias asignaturas de gráfica didáctica eficiente y comunicación visual también.

Lo anterior denota una preocupación por la efectividad en la comunicación, tanto en las estrategias como en los resultados, sin embargo, al revisar las imágenes que abundan en las salas de clases de algunos jardines y el material disponible para los niños, se muestran en repetidas ocasiones decisiones que no responden a estos objetivos; esto es porque se da mayor importancia a la eficacia en la comunicación verbal y en cuanto a la comunicación visual, existe una tendencia a valorar y rescatar aspectos estéticos.

¹¹ <<http://www.uc.cl/educacion/>>
[Consulta en: 30 Junio 2010]

¹² *ibid.*

I.4 El Diseño Gráfico en la educación preescolar chilena

Al revisar las mallas curriculares y conversar sobre su formación con algunas parvularias, se podría decir que existe cierta “consciencia” sobre la imagen; en el caso de quienes se encuentran ejerciendo su profesión, ellas afirman que la capacidad para reproducir imágenes depende de las habilidades personales y no se relaciona mucho con la formación que han recibido; la elaboración de las imágenes didácticas es un tema que han aprendido con la experiencia y se basa en un criterio común, por ejemplo para enseñar hábitos, aluden gráficamente con un alto nivel icónico dicho hábito, con actitudes positivas de parte de los personajes usados, sin embargo, no tienen certeza sobre recursos gráficos eficientes para entregar un mensaje.

En cuanto a las asignaturas impartidas por las distintas universidades, su enfoque se dirige a formar un juicio estético en las estudiantes de educación de párvulos; así aparecen ramos como: Creatividad y Sensibilidad Estética, Educación Plástica y Manual del Párvulo, Didáctica de la Comunicación y Lenguaje en Educación (Universidad Católica de Valparaíso), Lenguaje artístico Visual (Universidad Católica), Expresión Plástica I y II (Universidad Mayor); por lo tanto, tras analizar la formación que hoy en día están recibiendo las educadoras, se puede afirmar que hay una carencia con respecto a la elaboración de material didáctico visual efectivo, que les permita a ellas como profesionales tener consciencia al momento de elegir los criterios para elaborar dicho material una vez que ejecutan su profesión.

Hoy por hoy, la participación del Diseño Gráfico en la elaboración de material didáctico visual para la etapa pre escolar, queda remitido a los encargos; es decir, aquellas peticiones en las cuales el diseñador proyecta una ilustración o diagrama alguna página que ya está predeterminada por otros profesionales como educadores o psicólogos.

El diseñador gráfico se integra en el último eslabón de la cadena de producción, ya que para elaborar la visualidad de los contenidos que se les entregarán a los párvulos, se toma en cuenta para que realice unos dibujos que “adornen” el material didáctico, que lo convierta en algo atractivo para los niños, o bien para los adultos, compradores de los productos.

No hay una preocupación por la forma en la que se entrega el mensaje, la comunicación es ignorada y las imágenes pasan a ser un fin en sí mismas, como una reproducción, con lo único que pueden hacer los niños es memorizarlas por la persistencia en la retina y terminar catalogándola en su mente. Si bien, para algunas situaciones este tipo de visualidad es recomendable, ya que niñas y niños deben incorporar conocimientos, también es insuficiente, porque los entrena como consumidores pasivos de imágenes.

El diseño gráfico en la elaboración del material mencionado utiliza los mismos criterios que usa para elaborar mensajes persuasivos. Es el vacío que dejan las miles de impresiones dispuestas sobre la ciudad. Por lo tanto, los resultados terminan siendo ilustraciones parecidas a las animaciones de la televisión, con colores *chillones*¹³ y parámetros visuales que se ajustan a la idea cultural que se tiene del aspecto infantil.

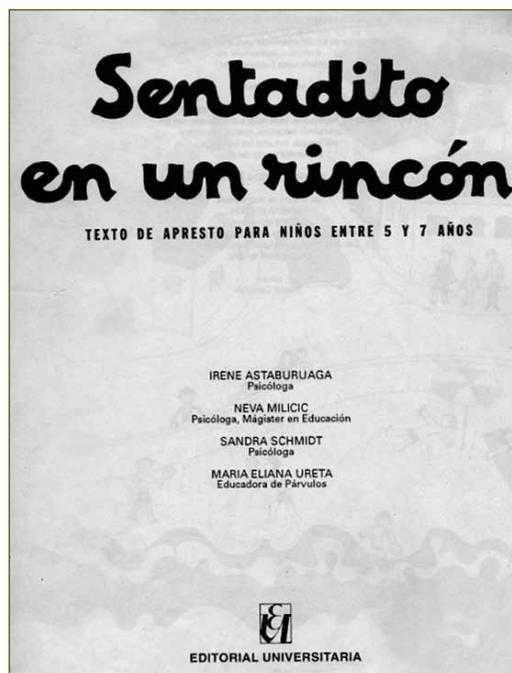
¹³“(…) el adjetivo transporta la impresión del dominio auditivo al dominio visual; califica colores, o a lo que ofrece tales colores. Este sentido en un principio fue especialmente un término de pintura (tonos chillones, un cuadro chillón); pero, se ha extendido a las artes aplicadas y, principalmente, a las del tejido y de la moda, y ha acabado por formar parte del lenguaje corriente (una tela chillona, un traje chillón, un papel pintado chillón). Los colores chillones son colores vivos y muy saturados que no concuerdan con el conjunto, y cuya yuxtaposición es de una cierta vulgaridad”
SOURIEAU ETIENNE,
Diccionario Akal de Estética

Si bien la educación en Chile ha ido progresando, en primera instancia cuantitativamente, se ha preocupado de reformular los planteamientos educativos de manera que hoy declara que pretenden mejorar la calidad de los aprendizajes, haciendo hincapié en el aprendizaje significativo, más que en los contenidos.

Sin embargo, tras la revisión de los distintos documentos donde dan a conocer los nuevos planteamientos y lineamientos que pretende seguir, deja entrever que el tema de la imagen gráfica didáctica no es muy relevante dejándolo al criterio de los educadores.

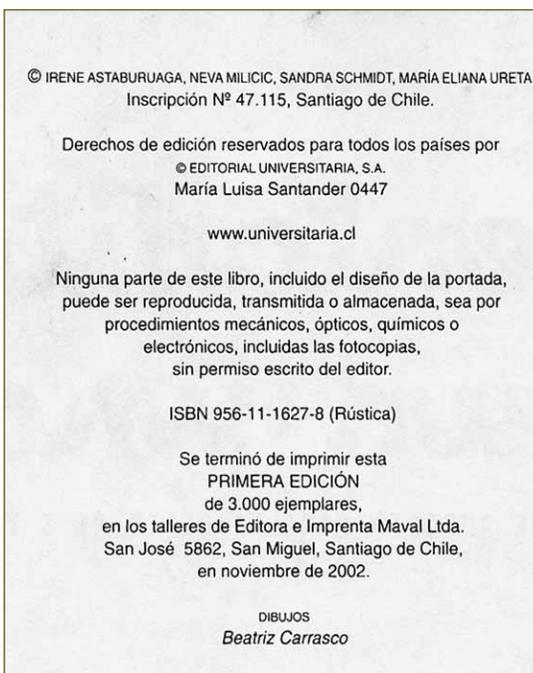
No obstante, la formación de las educadoras también presenta una carencia en este aspecto, ya que dentro de las mallas curriculares no tienen una asignatura orientada a la elaboración de gráfica didáctica eficaz, siendo que por lo general ellas son quienes están a cargo de la elaboración de ese material y lo aprenden generalmente a través de la experiencia y depende de las habilidades manuales que tengan de manera innata.

De lo anterior se desprende que los contenidos y el tratamiento gráfico de ellos, queda en manos de psicólogos y educadores, sin tomar en cuenta a profesionales que saben cómo comunicar a través del lenguaje visual, dándoles un trabajo superficial al final del proceso, el cual consiste generalmente en adornar libros o volver “llamativos” los “monos”, para que a los niños les llame la atención y se parezcan a las animaciones que ven por televisión. Es como si la única manera captar el interés de los niños fuera a través de lo que se relaciona con la T.V.

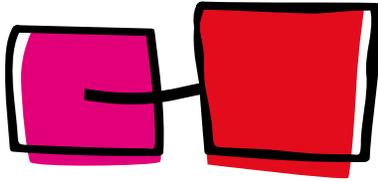


Estas imágenes corresponden a digitalizaciones de la portada de un libro de apoyo para la educación de los niños de 5 a 7 años. En la portada aparecen los nombres de quienes lo realizaron, psicólogas y educadoras.

Al reverso aparece el nombre de la persona quien hizo los “dibujos”.



Esta situación deja entrever, que no se habla de imagen didáctica, que basta hacer un dibujo con aspecto infantil para que pueda ser usado como didáctico. En este caso, bastan las destrezas para dibujar, sin embargo, la comunicación y su manejo se deja de lado.

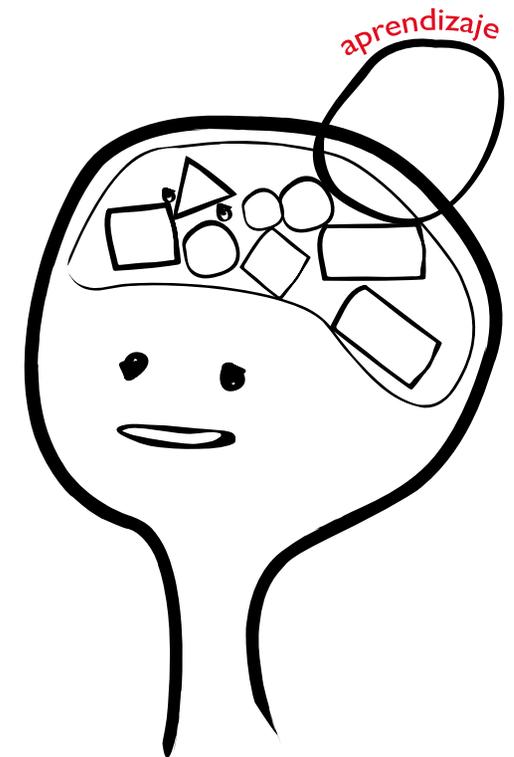


2. APRENDIZAJE

El aprendizaje, se refiere a los **procesos** internos de las personas que tienen que ver con la adquisición de nuevos conocimientos y cómo estos generan transformaciones en su conducta.

“El aprendizaje involucra cambio o transformación en la persona, ya sea en su comportamiento, estructuras mentales, en sus sentimientos, en sus representaciones, en el significado de la experiencia, etc.”¹⁴

A través de los años se han generado diversas teorías y planteamientos frente al tema del aprendizaje y se hace necesario conocerlos y analizarlos desde la perspectiva del diseño gráfico y la elaboración de la imagen visual didáctica, para obtener los lineamientos que dirigirán el proyecto.



¹⁴ MANTEROLA PACHECO MARTA
Psicología Educativa: conexiones con
la sala de clases,
Chile:
Ediciones UCSH, 2003
pág. 28

2.1 Teorías de aprendizaje

Para esta investigación se tomarán en cuenta las teorías del aprendizaje que han profundizado en cómo son internalizados e interpretados los conocimientos por las personas, es decir, aquellas teorías con una orientación cognitiva.

Esta orientación cognitiva tiene que ver con actividades mentales como la percepción, el pensamiento, la representación del conocimiento y la memoria. “Las teorías cognitivas intentan explicar los procesos de pensamiento y las actividades mentales que mediatizan la relación entre el estímulo y la respuesta”.¹⁵

En este proyecto se persigue la idea de crear un estilo gráfico elaborado a partir de criterios coherentes con las necesidades de los niños, por lo que conocer sobre estas teorías del aprendizaje, permitirá fundamentar sobre sus aspectos visuales, tomando en cuenta los campos sintácticos, semánticos y pragmáticos.

No se abordará el modelo conductista, ya que su quehacer pedagógico está centrado en la conducta y esto implica, entre otras consecuencias, la visión de un alumno pasivo que reacciona frente a las actividades propuestas por el profesor. Esto se contrapone a la idea del proyecto de que los niños a partir de ciertas nociones que se les entreguen en torno a los conceptos básicos de los eikones gráficos, vayan participando activamente de la construcción de los significados que les otorguen a los diferentes signos construidos por ellos mismos.

También se revisará el aprendizaje desde una perspectiva humanista, es decir, centrada en la persona, ya que en este proyecto se busca contribuir al desarrollo personal de los párvulos.

Como origen de las teorías cognoscitivas, se encuentra la teoría de a Gestalt, término alemán que enuncia que el todo es más que la suma de sus partes.

Esta teoría, desarrollada principalmente por Max Wertheimer (1880-1943), se orienta al estudio de la percepción, lo que se relaciona directamente con el quehacer del Diseño Gráfico y la Comunicación Visual.

“El aprendizaje se caracteriza por ser un proceso interno, que involucra la percepción de relaciones esenciales entre los distintos componentes de un set de información. A este proceso de aprehensión de las relaciones esenciales de un problema, se le denominó insight o discernimiento espontáneo”.¹⁶

El presente proyecto se fundamenta en la búsqueda de referentes visuales que evidencien este proceso de establecer las relaciones esenciales entre las distintas formas que componen las imágenes.

Que los niños aprendan entonces sobre la sintaxis visual y que sean capaces de identificar y nombrar distintos conceptos en sus composiciones y de los compañeros, profundizará en las relaciones mentales

que ellos realicen y a través del desarrollo de la percepción poder emitir juicios reflexivos en torno a lo que ven.

“En resumen, la percepción es la base de todo aprendizaje. El aprendizaje se produce por insight. El aprendizaje es un cambio en la estructuración básica del pensamiento de una persona”.¹⁷

¹⁵ <<http://masteruoc-grupo3.wikispaces.com/3.2+Teor%C3%ADa+del+Cognitivismo>>
[Consulta: 26 Septiembre 2010]

¹⁶ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 114

¹⁷ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 117

2.1.1 Desarrollo cognitivo, Jean Piaget

Para Piaget, los conocimientos no son internalizados porque el entorno o ambiente de las personas actúen sobre ellas, sino que son ellas quienes lo interpretan y se hacen cargo de su comprensión.

Entonces, los estímulos visuales presentados a los niños por parte de las educadoras, son importantes para el desarrollo intelectual de éstos, ya que forman parte del medio que los rodea cotidianamente.

“El niño no es un sujeto pasivo sobre el que actúa el medio ambiente, es un sujeto activo que busca contacto con el ambiente, que busca estímulo y que explora el ambiente con curiosidad. Su comportamiento no es sencillamente una reacción automática a su medio, sino una acción en la que influye o media su interpretación de los estímulos ambientales. De esta manera, el organismo funciona en el ambiente e interactúa con él”.¹⁸

Para entender cuáles son los procesos mentales a través de los cuales se logra internalizar nuevos conocimientos, se describirán conceptos que Piaget integra en su concepción genético cognitiva del aprendizaje.

El primero de ellos se vincula con la idea de **asimilar** los objetos con las estructuras mentales que ya están internalizadas por parte de las personas.

Tener en cuenta la **asimilación**, por lo tanto los esquemas preexistentes de los niños, permitirá generar imágenes didácticas que sean empáticas a los constructos que ya han almacenado en su mente.

Luego aparece el concepto de la **acomodación** que corresponde al proceso por el cual se modifican los esquemas anteriores para poder incorporar nuevos esquemas.

“Ambos procesos constituyen lo que Piaget llama **adaptación**. Puede decirse que en la medida que el niño aprende a enfrentar su ambiente y a desenvolverse en él efectivamente se está **adaptando**”.¹⁹

En este punto es importante reparar en el tema de la constante adaptación de los esquemas del sujeto, ya que al tomar esto en cuenta, el estilo gráfico de los referentes visuales debería desarrollar y fomentar esta tendencia, de manera que no fuera siempre el mismo y en la medida que el año escolar avance, las imágenes vayan cambiando según el desarrollo de los niños con respecto a sus progresos en la descodificación, interpretación y uso de la imagen didáctica.

Entonces, “las actividades que una persona ha aprendido (valgan también las ideas, el pensamiento, la reflexión), conforman su **estructura intelectual**”.²⁰



¹⁸ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 119

¹⁹ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 121

²⁰ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 122

Por lo que cuando una persona aprende algo, quiere decir que se ha modificado su estructura intelectual o mental.

Además de los conceptos mencionados, Piaget identifica cuatro factores para el desarrollo: “**la maduración** o cambio y crecimiento de las estructuras físicas; **la experiencia**, la oportunidad para funcionar y crecer, actuando sobre los objetos; **la transmisión social** o lo que se asimila del ambiente social y **el equilibrio**, es decir los procesos autorreguladores que integran a los otros factores y que permiten al niño pasar de un estado de equilibrio, por medio de un período de desequilibrio, al siguiente estado de equilibrio”.²¹

Los factores antes mencionados en su interacción permiten el desarrollo intelectual de las personas, pero el más relevante que funciona como articulador de los otros es el **del equilibrio**. Este último, permite dar coherencia a la realidad percibida, modificando constantemente dichos estados de equilibrio.

En algunas ocasiones, los estímulos visuales debieran desestabilizar el estado de equilibrio, de manera que niñas y niños puedan construir nuevos conocimientos y experiencias, a partir de una participación activa, en este caso en el ámbito de la percepción.

Entonces el presente proyecto debiera presentar estímulos visuales que generaran modificaciones en las estructuras mentales de los niños a través de sucesivos procesos de desestabilización, de manera que ellos puedan mediante la asimilación y la acomodación de los nuevos constructos, es decir de la adaptación al medio, alcanzar nuevamente un estado de equilibrio.

Para comenzar con un nuevo aprendizaje entonces, como se menciona en el párrafo anterior, se debe

generar una desestabilización o irrupción en el estado de equilibrio mental del niño. Para esto se debe presentar un problema el cual tenga exigencias que coincidan con su estructura mental.

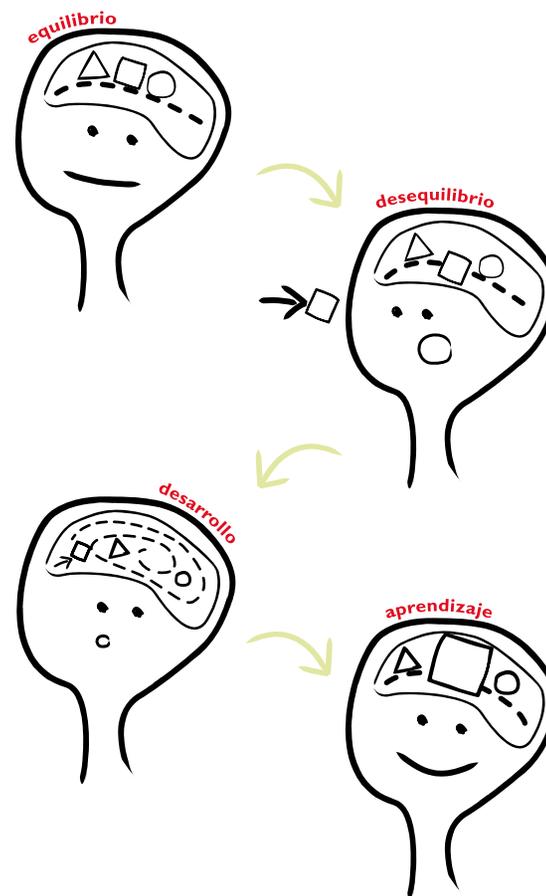
“Piaget insiste en que el conocimiento de un objeto o de un evento, no consiste meramente en “verlo y hacer una copia mental de él; conocerlo es actuar sobre él, modificarlo, transformarlo, comprender el proceso de esta transformación”; mientras no haya una acción interiorizada del sujeto, del niño, que modifique el objeto conocido, no hay conocimiento verdadero”.²²

Si la idea anterior se traslada al tema de los estímulos visuales, se puede inferir que una de las características que debieran tener es que fueran susceptibles de ser manipuladas mentalmente, de manera que los niños pudieran aprehenderlas e incorporarlas de manera activa en sus mentes y no por persistencia en la retina aludiendo a procesos memorísticos.

Por otro lado, Piaget relaciona cognición con acción, por lo que para introducir procesos mentales cada vez más complejos, el niño debe ir decantando experiencias que se han relacionado con su actividad motora.

Por lo que tomar consciencia a través de las acciones se vuelve un paso importante para obtener conocimiento verdadero que perdure en el tiempo.

Las experiencias planteadas en este proyecto buscan la acción de los niños, cuando se les invita a dibujar según lo que se les ha exhibido anteriormente. Este ejercicio permitiría generar ese vínculo entre cognición y acción, por lo que los conocimientos se constituyan como aprendizajes permanentes.



²¹ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 123

²² MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 124

2.1.2 El conocimiento como construcción social, Vygotski

Vygotski “habla de análisis de globalidades en lugar de elementos, del carácter cualitativo del cambio en lugar de cuantitativo, de los procesos conscientes y no sólo de automáticos”²³. Es decir, apela a procesos complejos dados por el aprendizaje por reestructuración valorando como incompleto los aprendizajes dados por la conducta.

Dentro de la teoría de Vygotski, se identifica la idea sobre una “psicología basada en la actividad. El considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos transformándolos. Esto se hace posible gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta”.²⁴

Dentro de los instrumentos o herramientas planteadas por Vygotski, existirían dos tipos, uno es el que actúa materialmente sobre un estímulo; mientras el otro corresponde a los sistemas de signos entregados por la cultura. De este último el principal es el lenguaje, aunque no se descartan otros sistemas de signos.

Estos signos no modifican al estímulo, a diferencia de las primeras herramientas mencionadas, sino que cambian a la persona que lo usa como intermediario y además modifican la relación que establece con el medio.

Para este proyecto, es importante tomar en cuenta la idea de los signos como herramientas para el pensamiento. De esta manera, el lenguaje visual usado por las educadoras dentro de las aulas toma gran

relevancia, ya que se constituye como una herramienta que entrega signos con los cuales posteriormente se piensa.

En cuanto a los significados de los signos, “para Vygotski, provienen del medio social externo, pero deben ser asimilados, interiorizados por cada niño”.²⁵

Es decir, la educadora cumple un rol fundamental como mediadora entre el mundo real perceptible y la mente interpretadora del niño.

A diferencia de Piaget, Vygotski, plantea que antes del desarrollo, se realiza el proceso del aprendizaje.

“En la adquisición de conocimiento, éste comienza siendo siempre objeto de intercambio social, comienza siendo **interpersonal**, para luego internalizarse, hacerse **intrapersonal**”.²⁶

Además así como para Piaget el conocimiento se da por sucesivos estados de desequilibrio y equilibrio, para Vygotski, “el proceso de aprendizaje consiste en una internalización progresiva de instrumentos mediadores”.²⁷

Entonces el presente proyecto, además de causar estados de desequilibrio que permitan a los niños adquirir aprendizaje, debe constituirse como una herramienta para adquirir conocimientos, ya que se debe iniciar en el exterior como procesos de aprendizaje para luego constituirse como procesos de desarrollo interno.

²³ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 129

²⁴ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 130

²⁵ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 131

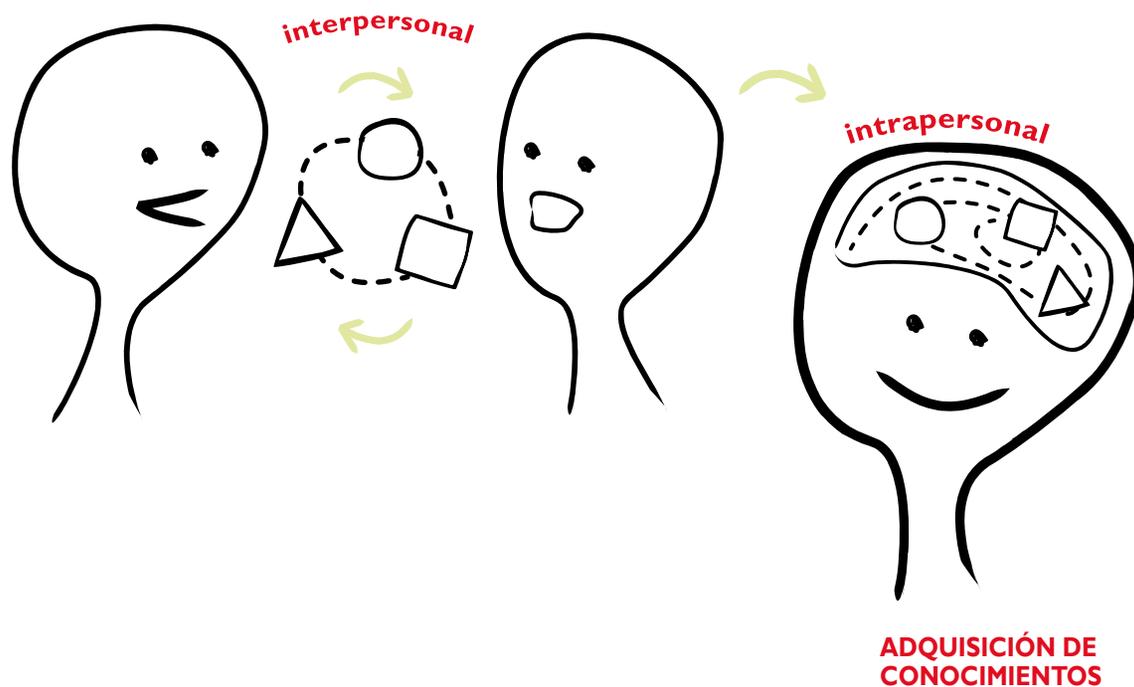
²⁶ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 132

²⁷ ibid.

A pesar de que el orden de los procesos de desarrollo y aprendizaje para Piaget y Vygotski son opuestos, para este proyecto se ha considerado tomar ambas opciones como posibles casos, ya que en la práctica las situaciones educativas que se plantean en los jardines, a veces son propicias para incorporar aprendizaje en primera instancia y luego promover el desarrollo en los niños, mientras hay otras instancias, en las cuales se emprende la búsqueda del desarrollo para finalmente decantar en aprendizaje.

Además de las ideas mencionadas, Vygotski plantea los conceptos de **zona de desarrollo próximo**, “que es la distancia que hay entre el **nivel real** de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de **desarrollo potencial**, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz”.²⁸

En estos últimos conceptos mencionados, nuevamente toma gran relevancia el plano social para el aprendizaje del niño, ya que es gracias a este, que el niño puede internalizar signos interpersonales que posteriormente generarán en su mente reestructuraciones que perduren en el tiempo.



²⁸ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 132

2.1.3 Aprendizaje por descubrimiento, Jerome Bruner

Las ideas de Jerome Bruner se conocen como teoría de la Instrucción y al igual que los otros autores mencionados, se plantea desde una perspectiva cognitiva del aprendizaje.

También considera al hombre como un ser activo e influenciado en su desarrollo por la cultura, es decir, por factores externos a la persona. Al tomarse en cuenta con importancia dichos factores, la educación se torna fundamental para el desarrollo de la persona.

Por lo tanto “La escuela, podría ser un medio de modificar la persona y la sociedad”.²⁹

Bruner también identifica una serie de conceptos implicados en el proceso de aprendizaje. Estos son: “**adquisición** de nueva información; **transformación** del conocimiento: cómo transamos, extrapolamos, interpolamos y **comprobación** de la pertinencia y de lo adecuado del conocimiento: **evaluación**.”³⁰

Además de los conceptos existen en su teoría dos principios vinculados a la particularidad del proceso de conocer:

1. “El conocimiento del mundo de una persona está basado en sus modelos de la realidad construidos.
2. Y en el proceso de manipular el conocimiento para hacerlos adecuado a nuevas tareas, tales modelos son primero adoptados de la cultura y luego adaptados al uso personal de cada uno”.³¹

En este proceso, a diferencia de Piaget, Bruner no vincula necesariamente las distintas etapas de desarrollo a la edad y da gran importancia al medio, actuando este último incluso como un acelerador o retardador de los procesos.

“Para Bruner, la **adquisición** y la **transformación** de la información constituyen los ejes centrales del proceso de aprender. Dice: el aprendizaje es el conectar las cosas que son similares y conectar éstas a su vez, en estructuras que le den significación”³²

El presente proyecto, toma estos conceptos para su formulación, ya que recoge los conocimientos previos de los niños, proponiendo un estilo gráfico que se conecta con sus estructuras anteriores para que a partir de esto generen nuevas relaciones, dando paso al aprendizaje.

Es importante considerar que el estilo gráfico propuesto, se basa en los argumentos de que el ser humano no es un ser pasivo que recibe los estímulos externos y reacciona mecánicamente frente a ellos, sino que como las teorías cognoscitivas lo plantean, es un ser activo que interpreta la realidad susceptible de ser percibida y “tiende a inferir principios o reglas que subyacen a los patrones que les permiten transferir su aprendizaje a diferentes problemas”.³³

²⁹ MANTEROLA PACHECO MARTA
Op. Cit.
pág. 142

³⁰ Brune Jerome (1995) “La disponibilidad para aprender”, en Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.
Citado en “Psicología Educativa: conexiones con la sala de clases” de Marta Manterola Pacheco, Ediciones UCSH 2003, Santiago. P.142

³¹ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 142

³² ibid.

³³ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 143

Entonces los estímulos visuales siendo parte del ambiente o medio directo que rodea a los niños, debieran ser elementos que contribuyan a los procesos de aprendizaje conectándose con sus estructuras cognoscitivas, es decir tomando en cuenta su marco psicológico de referencia previamente adquirido.

Es importante indagar también en los modos de representación de Bruner, siendo esto “la manera en la cual una persona describe, comprende o aprende el mundo de manera significativa. Con el crecimiento y desarrollo del intelecto humano, la representación del mundo progresa”.³⁴

De estos modos de representación, Bruner identifica tres, siendo estos sucesivos y cada uno de ellos interconectados entre sí.

La primera de ellas es la **representación enactiva (realizativa)** que corresponde a la representación por la acción. “Es un enfoque pragmático para resolver problemas y comprender hechos, poniendo nuestros pensamientos en acción, en práctica y viendo realmente cómo funcionan y si funcionan”.³⁵

Este proceso corresponde básicamente a los aprendizajes mediante el hacer, ya sea “actuando, imitando y manipulando objetos”.³⁶ Por lo que son procesos recurrentes en los primeros años de vida del niño. De igual manera frente a actividades complejas los adultos también utilizan este modelo.

Para este proyecto, este modelo puede ser aplicado en el momento que la experiencia de aprendizaje se plantea por parte de la educadora, ya que al representar un desafío para los niños, se vuelve fundamental que los referentes exhibidos a los niños les entreguen una pauta para guiarse en su propio descubrimiento y su hacer.

Otro modelo de representación es la **icónica (imaginativa)**, que “se desarrolla cuando el niño es finalmente capaz de representarse el mundo a sí mismo a través de una imagen o de un esquema espacial que sea relativamente independiente de la acción”.³⁷

Este modelo manifiesta la importancia de los referentes visuales que se les muestran a los niños en los jardines infantiles, ya que les explica a los niños conocimientos complejos o lejanos lo que “es útil para los niños en el estadio preoperatorio y en el de las operaciones concretas”.³⁸

A pesar de que Bruner postula que es importante mostrar diapositivas, películas y material visual a los niños, advierte que si son “usados como truco educativo, una representación pictográfica de lo trivial... no serán de ayuda ni para el profesor ni para el estudiante...”.³⁹

Por lo tanto, Bruner identifica la necesidad de criterios conscientes para la utilización del material visual, dejando en evidencia que utilizarlo como un fin en sí mismo, no es efectivo para su aprendizaje.

³⁴ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 144

³⁵ ibid.

³⁶ ibid.

³⁷ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 145

³⁸ ibid.

³⁹ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 146

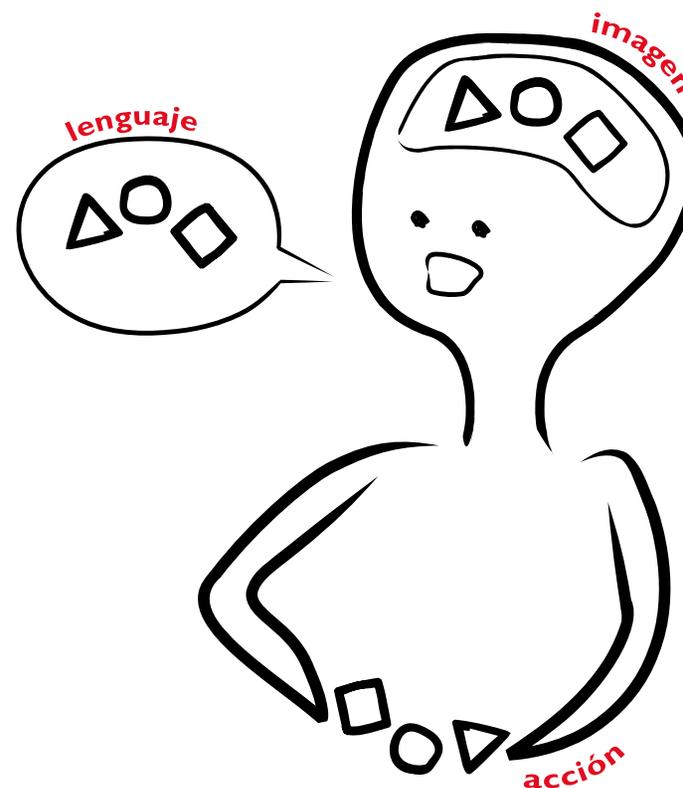
El último modelo de representación corresponde a la simbólica, correspondiendo al que “hace uso de la palabra escrita y hablada. El lenguaje, que es el principal sistema simbólico que utiliza el adulto en sus procesos de aprendizaje, aumenta la eficacia con que adquieren y almacenan los conocimientos y con que se comunican las ideas”.⁴⁰

El proyecto integra este modelo en la medida que incorpora nuevos conceptos que se constituyen como herramientas para el pensamiento.

En resumen, “Bruner consideró los tres modos de representar el mundo como tres sistemas de procesar información; son tres instrumentos que los seres humanos utilizan para construir modelos de su mundo; a través de la **acción**, la **imagen** y el **lenguaje**”.⁴¹

Estos tres modelos pueden entrar en conflicto, y al igual que para Piaget, se generan desequilibrios lo que ayuda a que la persona busque cómo arreglar las disonancias y construir nuevos aprendizajes.

El proyecto debe proponer, entonces un estilo gráfico congruente a los conocimientos previos de los niños, para luego proponer una acción a través de la imagen lo que desencadena aprendizajes en el aspecto simbólico, entregando herramientas para el pensamiento.



**PROCESAR
INFORMACIÓN**

⁴⁰ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 146

⁴¹ ibid.

Bruner además identifica la categorización como la relación de una información con otra previa.

Para él es relevante este proceso, ya que contribuiría al aprendizaje.

De esta manera, Bruner enumera cinco ventajas de la capacidad para clasificar:

1. “La clasificación ayuda a simplificar el medio ambiente.
2. La clasificación ayuda a encontrar semejanzas.
3. La clasificación elimina la necesidad de reaprendizaje constante.
4. La clasificación permite poner en práctica una conducta determinada en muchas situaciones diferentes.
5. La clasificación mejora la capacidad para relacionar objetos y acontecimientos”.⁴²

Con este proyecto, el tema de la clasificación está dado por la búsqueda de referentes visuales que contribuyan a este proceso, por lo tanto al aprendizaje, en la medida que se les exhibe un estilo gráfico que se vincula con informaciones previas presentes en la mente de los niños.

Por otro lado, Bruner “cree que el aprendizaje más significativo es desarrollado por medio de descubrimientos que ocurren durante la exploración motivada por la curiosidad”.⁴³

Con respecto al párrafo anterior, el proyecto es planteado como una plataforma para que los niños exploren con las formas y los elementos básicos de la comunicación visual, los analicen y procesen. Frente a esta propuesta, la educadora cumple un rol fundamental, para hacer ver a los niños los descubrimientos que van realizando a través del desarrollo de las experiencias de aprendizaje.

De esta manera con elementos que los niños ya conocen, se realizan nuevas conexiones, ya que “descubrir significa reordenar o transformar la evidencia, de tal modo que se logre ir más allá de los datos inmediatos y llegar a otros conocimientos más profundos”.⁴⁴

Los niños con el proyecto podrán profundizar y ampliar sus conocimientos, por lo que además se sentirán más confiados y seguros de sí mismos al tener herramientas que le permitan conocer sobre su qué hacer y tener el dominio del lenguaje sobre ellas.

⁴² MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 147

⁴³ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 151

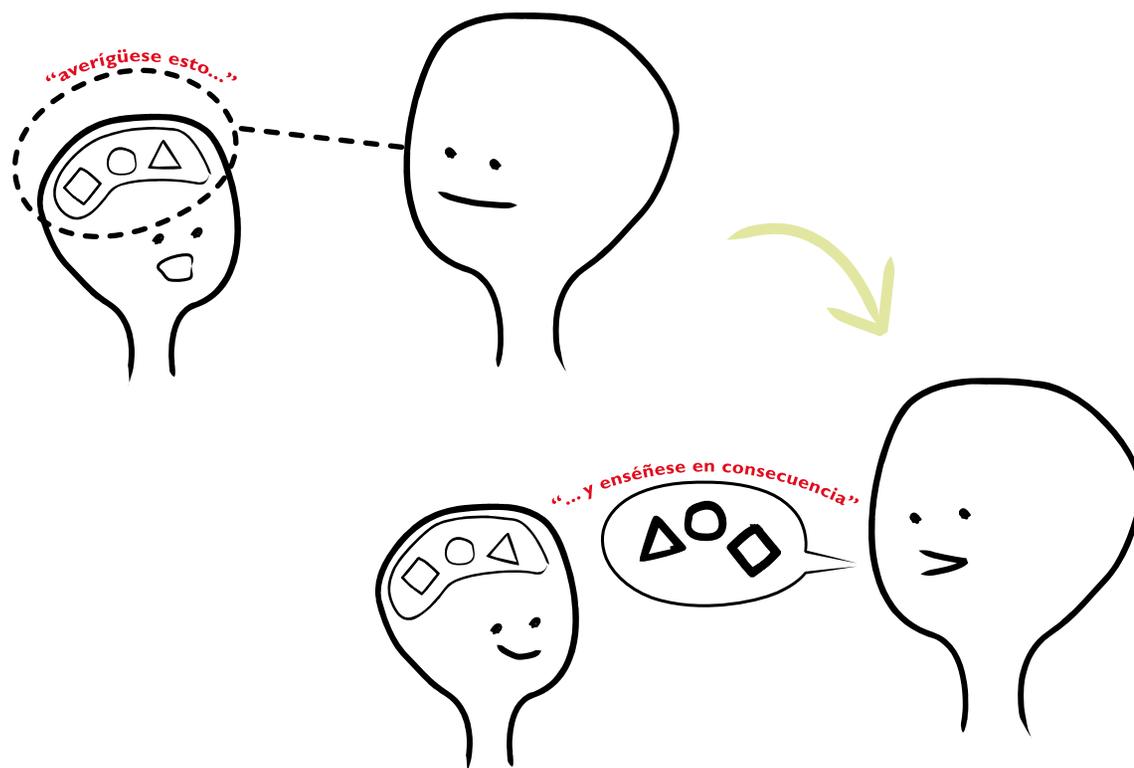
⁴⁴ ibid.

2.1.4 Aprendizaje significativo, David Ausubel

Como aprendizaje significativo, Ausubel, resume su postulado: “Si tuviera que reducir toda la Psicología Educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñese en consecuencia”.⁴⁵

Así, para aprender, una persona recibiría información verbal, la relacionaría con los conocimientos previos y así poder dar nuevos significados y componer nuevos constructos.

El principio anterior, se relaciona directamente con el quehacer del Diseño, ya que se debe siempre tomar en cuenta al receptor: sus conocimientos, su edad, su contexto social, cultural y una serie de características de manera que al momento de elaborar un mensaje, éste posea las propiedades específicas para ese receptor. Así, el mensaje será claro y se establecerá una comunicación eficaz. Por otro lado, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, básicamente postula que para un aprendizaje de calidad, se deben tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y no tomarlos como un papel en blanco, por lo que se relaciona estrechamente con la disciplina del Diseño y más aun con esta investigación, ya que es coherente con la idea de tomar en cuenta lo que tiene el receptor o el alumno en la mente para establecer una comunicación o un aprendizaje permanente.



⁴⁵ David Ausubel, 1983, Psicología Educativa: un punto de vista cognitivo. México: Trillas. Citado en “Psicología Educativa: conexiones con la sala de clases” de Marta Manterola Pacheco, Ediciones UCSH 2003, Santiago. P.158

Ausubel, llama **asimilación** al proceso a través de cual las personas aprenden, lo que “corresponde al resultado de la interacción entre el nuevo conocimiento que se va a aprender y la estructura cognoscitiva existente. Dicha interacción formará una estructura altamente más diferenciada.

La asimilación asegura el aprendizaje de tres maneras:

1. Proporcionando significado adicional a la nueva idea.
2. Reduciendo la probabilidad de que se olvide la nueva idea.
3. Haciendo más accesible la recuperación de la información”.⁴⁶

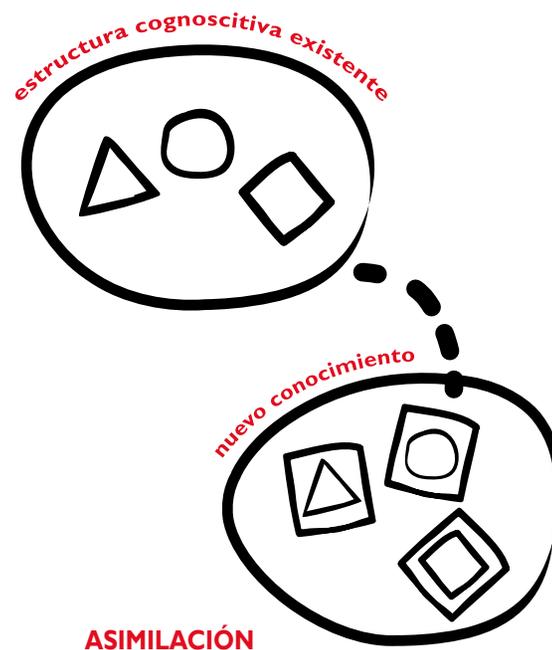
Para contribuir a este proceso, se debe considerar la estructura de los pensamientos. Entonces la persona que recibe nueva información, la relaciona con las ideas relevantes que ya tiene para crear una estructura cognoscitiva más solidificada.

Las estructuras nuevas que creen los alumnos, van a ser relevantes para ellos en la medida que sean construidas a partir de sus propias palabras y no la copia exacta de lo que ha sido mencionado por el profesor. Por lo tanto, es de vital importancia conocer

la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen herramientas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del alumno, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa: ésta ya no se verá como una labor que deba comenzar de “cero”, pues no es así, sino que los alumnos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Para que los niños conozcan los elementos básicos para poder expresarse a través de manifestaciones visuales, en primera instancia deben conocer verbalmente los perceptemas como la línea, el punto, el peso, el equilibrio, etc. Luego deberían practicarlas reproduciéndolas para posteriormente escindirlas de su simple transcripción para generar imágenes más complejas y a su vez identificarlas en su entorno y otorgar significados.

Para conseguir una actitud favorable por parte de los niños, la imagen didáctica puede contribuir, por ejemplo, cuando es tratada visualmente con códigos que al niño le parezcan cercanos.



⁴⁶ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 159

2.1.5 La perspectiva humanista del aprendizaje

Este enfoque tiende a ser visto como no científico, ya que se relaciona con el aprendizaje del ser, más que del saber.

“Los términos claves asociados con la educación humanista son **autorrealización, autoefectividad, autonomía**, destacando el papel de protagonista y sujeto que toda persona desempeña en su educación y en todo su quehacer. Ello implica no sólo la capacidad de elección, es decir, de ejercitar su libertad, sino de enfrentarse a su autoconocimiento a fin de hacer elecciones acertadas que le conduzcan a vivir una vida más creativa y plena”.⁴⁷

Tomar en cuenta este enfoque como marco referencial para este proyecto, es fundamental, ya que explica la importancia de trascender a la entrega de conocimientos, centrándose en el desarrollo de la persona, lo que se adecúa a la etapa en la que se encuentran los niños preescolares, adquiriendo valores y actitudes que les puedan servir para ser mejores personas.

Para los humanistas “el aprendizaje se caracteriza como **experencial**, siendo su esencia la **libertad** y su logro el **proceso de crecimiento** en la cual las potencialidades se actualizan”.⁴⁸

Este proyecto se vincula con este enfoque sobre el aprendizaje, ya que busca que los niños derriben los

estereotipos que se han ido formando en sus cabezas sobre cómo deben ser sus dibujos, de manera de poder entregarles la libertad para que puedan desarrollar sus capacidades y creatividad, además de reafirmarse como personas únicas y valiosas en su quehacer.

Lo anterior les da autoconfianza necesaria para seguir aprendiendo, ya que son valorados y eso desencadena que se sientan personas capaces y fomenta y mantiene el interés innato de ellos para descubrir nuevos conocimientos e integrarlos de manera permanente en sus mentes.

“La meta última del aprendizaje es la **autorrealización**. Es decir, ayudar a la persona a crecer completamente como ser humano y llegar al más alto logro y actualización de sus potencialidades para alcanzar su máximo desarrollo”.⁴⁹

Un autor destacado en este enfoque es Carl R. Rogers, identifica los contenidos con dos características, por un lado están aquéllos que no tienen sentido para la persona, por lo que se olvidan prontamente. Por otro lado está el aprendizaje experencial, “el que tiene sentido y relevancia personal. El que se aprende rápidamente y se retiene porque es significativo para la persona. En este aprendizaje participa la persona toda, incluyendo sus actividades, sentimientos y conductas”.⁵⁰

⁴⁷ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 186

⁴⁸ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 189

⁴⁹ ibid.

⁵⁰ ibid.

Entonces, cuando los contenidos que se les enseñen a los niños les hagan sentido con lo que ya conocen o potencien su autoconfianza, se convertirán en aprendizaje significativo, ya que producen un cambio profundo en ellos.

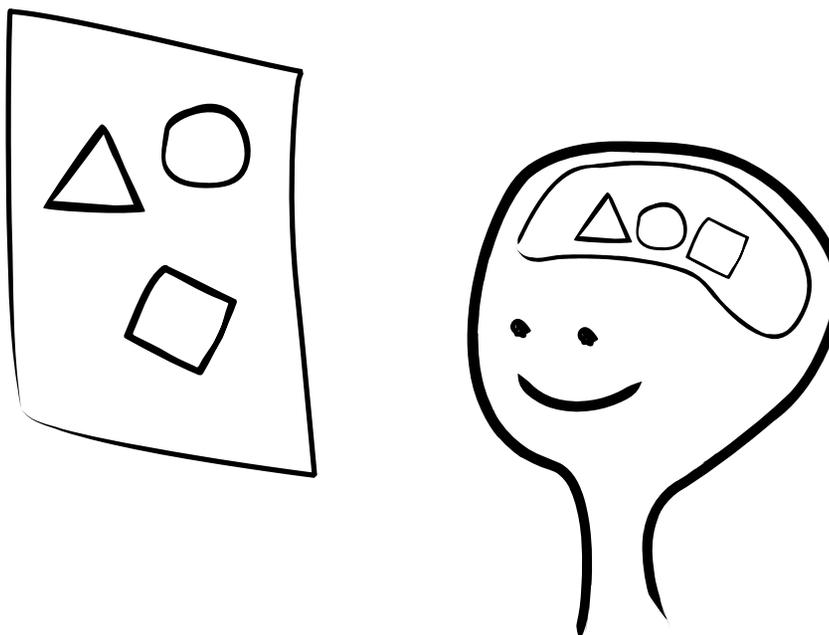
La perspectiva humanista del aprendizaje, postula además que se deben potenciar las virtudes y no las deficiencias de sus alumnos, para lo que se debe ser empático con ellos.

Así, se refuerza su autoestima, factor determinante para el aprendizaje.

“El concepto de sí mismo y la autoestima van a determinar el éxito o el fracaso del alumno en las actividades que emprenda. Probablemente el punto clave para el éxito y la satisfacción personal sea una autoimagen positiva”.⁵¹

A través de la comunicación visual y del buen uso de la imagen didáctica se debiera contribuir a reforzar sentimientos de logro en los niños, de manera de mejorar su autoestima y autoconfianza.

Por lo tanto, el presente proyecto se desenvuelve en los códigos gráficos que permitan generar una conexión con los contenidos presentes en las mentes de los niños, es decir, la empatía para lograr potenciar los atributos positivos de los párvulos.



⁵¹ MANTEROLA PACHECO MARTA
op. Cit.
pág. 56

En resumen, las distintas teorías del aprendizaje vinculadas al aspecto cognoscitivo de las personas, se relacionan con la metodología del diseño al considerar los constructos presentes en las mentes de las personas antes de recibir un estímulo externo para cambiar alguno de esos constructos.

El diseño realiza productos externos a las personas con el objetivo de cambiar actitudes en algunos casos o internalizar alguna nueva idea en sus mentes. En ese sentido, ambas disciplinas se relacionan, ya que, comparten la percepción como el inicio de cualquier proceso de internalización de signos.

El producto gráfico propuesto, por lo tanto, debe ser capaz de aglutinar una visualidad que sea similar a los constructos presentes en las mentes de los niños, para que a partir de ellos, desarrollen nuevas estructuras cognoscitivas que den significación y se constituyan posteriormente como nuevos aprendizajes.

Además, el proyecto debe considerar no solo el intelecto de los niños y comprometer toda su persona, de manera que se genere un aprendizaje significativo que no sólo le sirva como acumulación de conocimientos o información, sino que apele a su desarrollo personal, enfocándose en la autorrealización.

Para lograr lo anterior se deben encontrar experiencias que fomenten la búsqueda personal y los descubrimientos (Bruner), tomando en cuenta lo

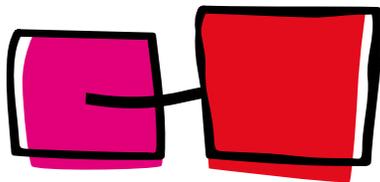
que los niños tienen en sus mentes de manera que lo que se les muestre les haga sentido y se genere aprendizaje significativo (Ausubel). Además se debe desestabilizar lo que los niños tienen en sus mentes de alguna manera para que vuelvan a equilibrar lo que tienen en sus mentes para generar un conocimiento fortificado (Piaget).

Con lo anterior, se estimula un procesamiento profundo, por lo que enfatiza el pensamiento crítico, permite realizar abstracciones y transferir los conocimientos relacionados con una imagen visual y su descodificación a otras disciplinas.

Por lo tanto el proyecto se vincula con la idea de generar un cambio profundo, significativo y permanente en las personas, relacionado con la autoconfianza y la creatividad.

Para esto, el educador tiene que estar convencido del potencial de sus alumnos. En el proyecto se consigue a través de la demostración de los alcances de un estilo gráfico adecuado para aprender sobre comunicación visual y potenciar la autoconfianza y autoestima en los niños. En el fondo, con esas demostraciones se busca convencer a los educadores del potencial de los niños.

Que no es necesario buscar en los niños reproducir un estilo de representación único que coarta su creatividad y desarrollo.



3. EL NIÑO DE 4 A 5 AÑOS DE EDAD

Para establecer parámetros adecuados para los referentes visuales y lograr un aprendizaje significativo en los niños, como se ha mencionado anteriormente, se debe conocer al receptor del mensaje, de manera que éste sea entregado mediante los códigos que él conoce y se basen en los conocimientos previos que éste posea.

Serán analizadas las principales características de los niños entre cuatro y cinco años, ya que corresponde a una etapa en la cual comienzan a buscar referentes para sus dibujos, además de ser una edad en la que se forman aspectos importantísimos de la personalidad.

A continuación, dichas características, con respecto a los niños, su percepción y sus dibujos.



3.1 Características del niño de 4 a 5 años de edad

Piaget identifica una etapa llamada Pre operacional y comprende de los 2 a los 7 años.

“El inicio de esta etapa está marcado por la presencia de función simbólica (representación). Esta capacidad se puede apreciar a través del juego simbólico, la imitación diferida y el lenguaje, que hacen su aparición en esta etapa. El niño de esta etapa es fundamentalmente egocéntrico, no puede tomar el punto de vista de otra persona. Piaget califica el pensamiento pre operacional como intuitivo: ya que el niño se centra más en los estados finales que en las transformaciones que los producen, no es capaz de volver al punto de partida de una operación, compensando las acciones realizadas con otras a la inversa. Se basa entonces, para predecir los resultados de las acciones, en experiencias previas con los estados finales de esas acciones, y no en un conocimiento de las transformaciones que median entre dichos estados”.⁵²

Como se menciona en el párrafo anterior, el juego simbólico que se produce en esta edad tiene una relación con la imitación y cumple un papel importante para el desarrollo del niño, al igual que el habla, comienza a parecerse a la del adulto, ya que imita sus referentes. Es importante hacer hincapié en este punto sobre la imitación, ya que permite justificar la implementación de una instancia dentro del currículo, donde a los niños se les muestre un estilo gráfico que sea coherente con esta etapa del desarrollo. Mostrar un estilo que no tome este punto de la imitación en cuenta es uno de los factores que contribuye a producir frustración en ellos cuando dibujan, lo que posteriormente termina transformándose en baja autoestima y poca autoconfianza.

El trabajo principal que el niño tiene que realizar en su desarrollo es conseguir que el mundo tanto físico como social tenga una organización y constancia. En el desarrollo intelectual del ser humano, un aspecto esencial es entender qué sucede con los objetos y transformaciones. Encontrar constancia en dichas transformaciones.

Con los objetivos mencionados anteriormente, el niño comienza a clasificar su entorno de acuerdo a sus formas y los ordena en función de sus diferencias.

Comienza a catalogar su entorno, de manera que sea coherente para él, así el mundo adquiere un sentido y adquiere mayores habilidades para actuar sobre él.

En esta etapa preoperacional además, el niño comienza a categorizar los objetos, personas y lugares que lo rodean en su mente. Los clasifica en relación a las características formales, notando y valorizando sobretodo sus diferencias. Es por esto que si los contenidos visuales exhibidos a los niños toman en cuenta este criterio, esto genera inmediatamente una mayor comprensión de su parte.

Otra característica que menciona Piaget es el egocentrismo, que corresponde a la incapacidad de ponerse en el lugar de los otros, no diferenciar entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo supuesto y lo hecho. En la medida que el niño va creciendo pasa a un estado de descentralización y el egocentrismo va desapareciendo.

⁵² <<http://es.scribd.com/doc/53339288/EL-DESARROLLO-COGNITIVO>>
[Consulta: Mayo 2011]

3.1.1 Percepción

“Para el hombre, la percepción constituye una actividad que le permite conocer la realidad donde vive; se trata de un proceso físico y psíquico, siempre fuertemente condicionado por la experiencia pasada”.⁵³

Para posteriormente determinar cuáles serán las características visuales de las imágenes didácticas que se proyectarán, se debe conocer primero la manera en que perciben el mundo los niños. Un buen camino para lograr dilucidar qué tienen en su mente, es conocer lo que dibujan, analizando los signos visuales que ellos configuran sobre el papel.

Conocer los elementos que los niños reproducen a través de sus dibujos, contribuye al entendimiento de sus experiencias pasadas, además del cómo reciben los distintos mensajes visuales en los cuales se encuentran inmersos, por lo que entenderlos permitirá construir mensajes didácticos de manera eficaz.

La percepción constituye un proceso complejo en el que se distingue “algo”, que rápidamente es comparado y categorizado. Este proceso, en el desarrollo escolar, tiende a ser reducido, utilizando las imágenes visuales como meras reproducciones de la realidad, sin motivar a un análisis más profundo.

Si los niños fueran capaces de identificar las partes que componen la totalidad de la imagen gráfica, podrían a partir de esas partes elaborar un discurso más completo en torno a ella. Podrían establecer las relaciones entre las partes y con el contexto, de manera que cada vez sean más los elementos que logren descodificar y ampliando por lo tanto, los datos significativos.

“La actividad perceptiva del menor, durante los primeros años de vida, se caracteriza por la incapacidad de captar todos los elementos constitutivos de un objeto; a menudo evidencia solamente los detalles más vistosos que, de todos modos, no son forzosamente los más importantes o los más significativos para una correcta percepción de la realidad”.⁵⁴

Esos detalles que expresa son aquéllos que permiten ver los aspectos que para él son relevantes y permitirán a las educadoras ser empáticas con los intereses de los niños.

A partir de la “realidad” de los niños se puede ir complejizando de manera que vayan incorporando a su acervo visual mayor cantidad de códigos y elementos con los que construyan mensajes cada vez más completos, lo que se traduciría a su vez en una comprensión más profunda de los componentes visuales del medio.

“Otro aspecto de la actividad perceptiva que se desarrolla con el aprendizaje es la capacidad de captar las propiedades funcionales de los objetos”.⁵⁵

Al captar las funciones de los objetos, cuando se les presenta a través de una ilustración algo que no puede ser visto in situ, será determinante que la imagen corresponda a una didáctica visual bien elaborada, para que en el niño se genere un aprendizaje significativo.

⁵³ LAZOTTI FONTANA LUCIA
Comunicación Visual y Escuela, aspectos
psicopedagógicos del lenguaje visual,
España:
Editorial Gustavo Gili, 1983,
pág. 26

⁵⁴ ibid.

⁵⁵ ibid.

3.1.2 Dibujo espontáneo

“DIBUJAR; PINTAR: no tiene que ver sólo con la expresión de emociones sino que constituye una forma de pensamiento”.⁵⁶

Los niños disfrutan mucho dibujar y a través de los años logran captar, sintetizar y reproducir gran cantidad de detalles y situaciones complejas.

Con respecto a los dibujos de los niños, ellos pasan por diferentes etapas, en las que van modificando su manera de reproducir y representar su entorno. De esta manera van descubriendo signos que les permiten comunicarse mejor. En el libro de Lucía Lazotti, es citado Georges- Henri Luquet para determinar cuatro etapas en los dibujos infantiles. La primera es la del <realismo fortuito>, en la que el niño a través de garabatos imita al adulto y en esos rayados, va descubriendo ciertas similitudes con elementos que él conoce y les va asignando significados.

En una segunda etapa, los niños intentan reproducir de manera realista su medio, sin embargo por sus habilidades psicomotrices no desarrolladas totalmente y por su inconstancia en la atención, los resultados son distintos de la realidad. Esta fase la denominan <realismo voluntario>.

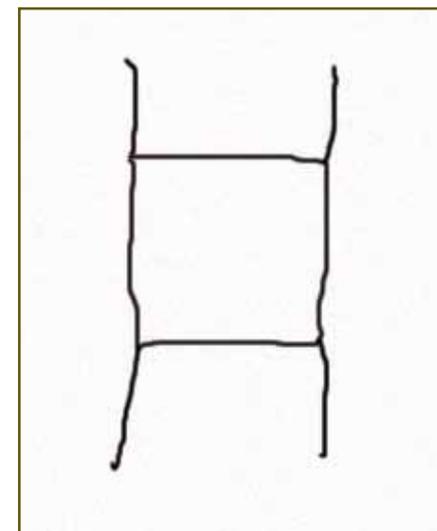
Luego en una tercera etapa, los niños dibujan objetos que ya reconocen, por lo que además aparecen elementos que nunca han visto, pero que saben

que existen. Así aparecen perspectivas desvirtuadas, como por ejemplo que en una vista aérea aparezcan elementos que se verían desde una vista a nivel del suelo.

Después, vendría la etapa llamada <realismo visual>, en la que el niño comienza a percatarse de las diferencias entre la realidad que percibe y lo que él dibuja. Trata de corregir sus errores y acercarse cada vez más a una “representación objetiva de lo real. El menor no copia modelos, sino que dibuja <de memoria>, es decir, expresa gráficamente aquellas imágenes que, de forma esquemática, representan los conceptos que él posee en relación con lo que conoce”.⁵⁷

Son imágenes bastante sintéticas y se relacionan con su manera de percibir el mundo, pero no de manera analítica, ya que les falta maduración en sus procesos perceptivos. Comienza a aparecer la figura humana cada vez con más referencias, en determinados espacios relacionándose con otros objetos y adquiriendo movimiento. En esta etapa logra recordar y ordenar las distintas situaciones que ha ido aprendiendo y memorizando.

Dentro de las etapas mencionadas, las primeras formas que el niño identifica son aquellas que incluyen características como abierto/cerrado, dentro/fuera, y cerca/lejos. Además, para que el niño perciba una característica en específico, su contraposición con



Mesa vista desde arriba, pero a su vez las patas también son dibujadas.

⁵⁶ MORÍN VIADEL RICARDO
Didáctica de la Educación Artística,
para primaria,
España:
Editorial Pearson, 2003,
pág. 26

⁵⁷ LAZOTTI FONTANA LUCIA
op. Cit.
pág. 50

su antónimo le permite tener mayor claridad con respecto al concepto, por ejemplo la contraposición de una persona alta al lado de una baja.

Por otro lado, los movimientos a través de los cuales lo niños ejecutan los dibujos, también cambian a través de su desarrollo, lo que determina una visualidad característica para esa edad.

“De los tres a los cinco o seis años, y hasta poder estabilizar sus conceptos gráficamente, el dibujo de los niños pasa por un periodo experimental de gran movilidad, con secuencias cortas de repeticiones (provisionales, en muchos casos), seguidas de intentos de cambio de e innovación que se acompañan de un control cada vez más exacto de las coordenadas espaciales”.⁵⁸

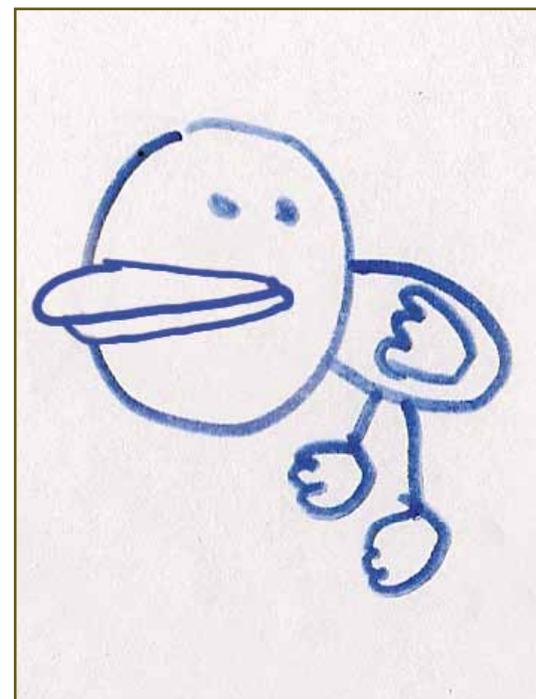
Al ser un período de transición y búsqueda, en una sala, los dibujos pueden llegar a ser muy dispares, por lo que es importante rescatar la pluralidad de los significados o la sintaxis que utilicen los niños.

“La comunicación gráfica, en conjunto, no es una habilidad que se adquiere con la ejercitación, sino una actividad que corresponde a hechos mentales en su evolución intelectual”.⁵⁹

Esta frase fundamenta que los niños no aprenden a utilizar mayor cantidad de signos visuales porque los han repetido infinitas veces, sino porque han madurado procesos mentales muy complejos, en los que han notado diferencias en elementos en su entorno y han sabido sintetizarlos, captando los rasgos pertinentes, que permiten comunicar de manera unívoca.



En estos dos dibujos realizados por un niño de 5 años se refleja la capacidad de percibir e identificar diferencias formales entre animales.



En este caso, a pesar de que ambos dibujos aluden a las aves, logra captar los rasgos diferentes entre sus patas, el pico y el tipo de plumaje.

⁵⁸ MARTÍNEZ LUISA MARÍA
Arte y Símbolo en la Infancia
España:
Ediciones Octaedro, 2004
pág. 45

⁵⁹ LAZOTTI FONTANA LUCIA
op. Cit.
pág. 51

“El niño genera, así, un vocabulario gráfico incipiente con un acervo limitado y reiterativo de términos que se identifican inicialmente con el objeto, o referente, en sus rasgos básicos.

Pero, aunque en su dimensión sintáctica las primeras representaciones se limitan a lo substancial, están abocadas, sin embargo, a un desarrollo progresivo que exigirá una diversificación de las funciones específicas de los símbolos en el proceso de diferenciación”.⁶⁰

De esta manera, así como es señalado en la cita anterior, los niños cuentan con un acervo de elementos con los cuales representan y configuran mensajes visuales que con el tiempo se van complejizando en la medida que logran descubrir y establecer nuevas relaciones sintácticas. Este punto es considerado como un lineamiento para determinar y justificar el estilo gráfico que se propondrá para potenciar esa búsqueda y descubrimientos por parte de los niños para tomar los mismos elementos que ellos utilizan naturalmente de acuerdo a la etapa psicomotora en la que se encuentran.

Junto a la búsqueda de distintas relaciones sintácticas, como se ha mencionado anteriormente, el medio en el que se desarrollan los niños, tiene una gran influencia para ellos, de manera que los estímulos visuales cobran relevancia. De esta manera, en repetidas ocasiones empiezan a tratar de acomodarse a lo que ven y lo que se les exhibe en las aulas. En sus dibujos aparecen estereotipos y soluciones gráficas que son propias de los adultos.



Fotografía de un mural de un Jardín Infantil JUNJI en la comuna de Ñuñoa.

⁶⁰ MARTÍNEZ LUISA MARÍA
op. Cit.
pág. 65

“Son estereotipos que se escapan a los principios y leyes intersubjetivas y que reflejan de un modo inconsciente, en la mayoría de los casos, la influencia directa o subrepticia de los esquemas adultos, cuya lógica es extraña a la del niño y se presenta como un cuerpo ajeno a la representación. Esta adopción ocasional de patrones adultos muestra cierta inseguridad en el niño hacia sus propios conceptos”.⁶¹

Es cuando los niños comienzan a alejarse de la búsqueda personal de significados al ver que sus composiciones no son parecidas a lo que se les exhibe como portador de significado.

En la necesidad del ser humano de comunicar y dar sentido a lo que realiza, el niño se ve obligado a ajustarse a la visualidad impuesta, que es lo único que se le presenta como contenedor de significado.

El niño que intenta comunicar, comienza a mimetizarse con una sintaxis ajena; es por esto que el presente proyecto busca revertir esta situación y evidenciar una propuesta gráfica en la que los niños puedan ver que cada línea que ellos tracen puede cargar con un significado, ya que su educadora es capaz de ver significados en los elementos y las relaciones sintácticas que ellos usan.

“En el lenguaje visual, como en el verbal, el menor produce inicialmente signos que nacen del gesto y que no tienen significado alguno: sólo más tarde, cuando serán socialmente reconocidos, el menor aprende el significado y la utilización comunicativa.”⁶²

El niño tiene que aprender signos socialmente reconocibles para que logre comunicarse a través de sus dibujos, es decir, signos convencionales. Las educadoras debieran facilitarles este conocimiento para que posteriormente los niños articularan sus mensajes.

Otro aspecto relevante dentro de las características de los dibujos de los niños, es que “...(entre los cuatro y cinco años) requieren del lenguaje verbal o gestual como auxiliar en la adjudicación de significados específicos”.⁶³

Es por este motivo que es muy importante acercar el lenguaje de los elementos básicos de la comunicación visual como otra herramienta para la autoconfianza de los niños.

Darles nombres a los elementos que usan y mostrarles que frente a una composición simple, es posible generar un discurso en torno a ella.

⁶¹ MARTÍNEZ LUISA MARÍA
op. Cit.
pág. 153

⁶² LAZOTTI FONTANA LUCIA
op. Cit.
pág. 49

⁶³ MARTÍNEZ LUISA MARÍA
op. Cit.
pág. 153

3.1.3 Análisis semiótico de la visualidad de los dibujos infantiles; aspectos gráficos

Para elaborar y justificar un estilo gráfico que rescate los elementos formales y sintácticos más relevantes dentro del dibujo espontáneo infantil, se hace necesario además conocer y analizar sus características formales más relevantes.

Con este fin, se ha realizado un análisis basado en el modelo semiótico planteado por el profesor Claudio Cortés en la asignatura de semiótica para Diseño Gráfico en la Universidad de Chile, el año 2008.

Los dibujos analizados son de niños de jardines infantiles JUNJI, “Mi Capullito” de la comuna la Granja y “Semillita” de la comuna de Puente Alto.

● Cromatologías

Dentro de los cromemas con mayor frecuencia se encuentran aquellos que presentan un alto grado de saturación. Son colores de fácil reconocimiento, que los niños pueden nombrar e identificar.

El impacto visual producido por los colores, está dado principalmente por el gran contraste generado por la yuxtaposición de estos en un alto grado de saturación.⁶⁴

Como los colores son utilizados en su estado puro, los principales son 12, aquéllos que vienen en la caja de lápices de madera, scripto o cera.

A continuación una catalogación según el uso que generalmente dan los niños a los colores.



● Uso del amarillo principalmente en el signo que reproduce sintéticamente o representa al sol.

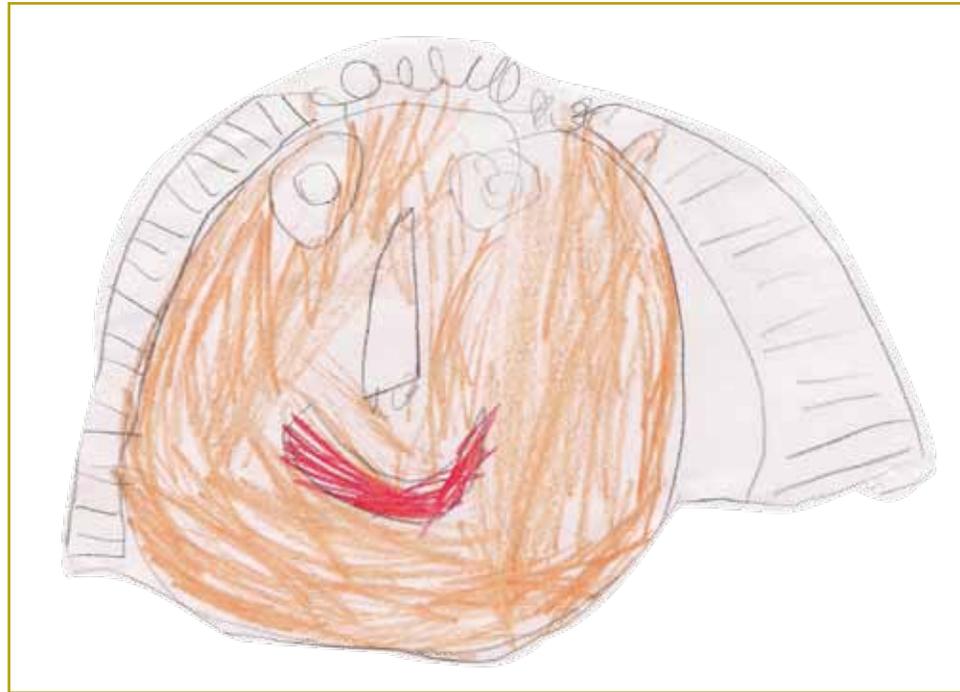


● Otras veces el naranja se hace presente en el signo sol...

⁶⁴ “En pintura, un color saturado es un color que, por así decirlo, ha dado lo máximo de sí mismo, y no puede llegar a ser él mismo más de lo que ya es. Se denomina con este término a un color tan próximo como es posible a una longitud de onda definida del espectro solar (pureza, sin mezcla de otras longitudes de onda) y de una fuerte intensidad (...)”
SOURIEAU ETIENNE,
Diccionario Akal de Estética



El naranja también es recurrente para aludir a la piel de las personas



El rojo es frecuente en el signo boca



Magenta y violeta son recurrentes en los dibujos de las niñas, aludiendo a las vestimentas.



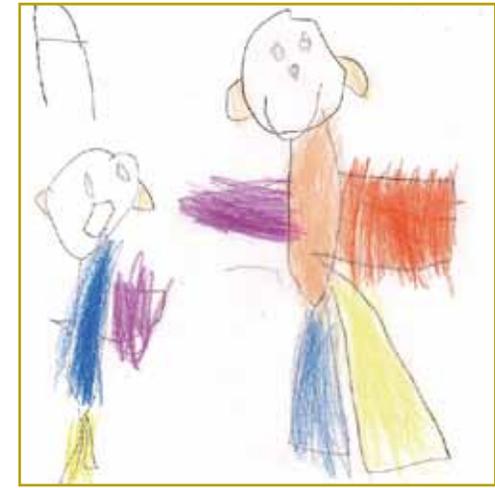
Azul y cian son recurrentes cuando aluden al cielo, al mar o algo relacionado con agua



Verde claro y verde oscuro son recurrentes al aludir a elementos de la naturaleza como el ramaje de los árboles.



De igual manera, el café claro y oscuro son usados para los troncos de los árboles, o bien el pelaje de animales.



Es usual el uso del negro para realizar los contornos de las figuras.

Esta clasificación es dinámica y el uso del color varía dependiendo de la intención de los niños cuando realizan sus dibujos. Sin embargo, es lo más recurrente.

De igual manera, todos los colores mencionados, se usan indistintamente para accesorios de las personas, para las vestimentas, para pintar objetos como las casas, juguetes, autos, etc.

● Código de la forma: tratamiento de los simplejos

Los simplejos son las unidades mínimas relevantes que permiten estructurar las formas. Sus interrelaciones permiten generar formemas, que a su vez, terminan por formar el repertorio visual de signos que conforman una composición visual.⁶⁵

Para determinar cómo generalmente están tratados estos simplejos en los dibujos infantiles, se extraerán íconos estructurales para cada caso, de este modo se podrán ver configuraciones espaciales recurrentes y la relación de cada unidad en relación a las otras.⁶⁶

⁶⁵ "Siempre que se diseña algo, o se hace, boceta y pinta, dibuja, garabatea, construye, esculpe o gesticula, la sustancia visual de la obra se extrae de una lista básica de elementos. Y no hay que confundir los elementos visuales con los materiales de un medio, con la madera, el yeso, la pintura o la película plástica. Los elementos visuales constituyen la sustancia básica de lo que vemos y su número es reducido: punto, línea, contorno, dirección, tono, color, textura, dimensión, escala y movimiento. Aunque sean pocos, son la materia prima de toda la información visual que está formada por elecciones y combinaciones selectivas. La estructura del trabajo visual es la fuerza que determina qué elementos visuales están presentes y con qué énfasis".
DONDIS DONIS A.

op. cit.
pág. 53

⁶⁶ Para desarrollar estas descripciones, se analizó una serie de dibujos realizados por niños de jardines JUNJI, entre septiembre y diciembre del 2010. Este análisis se complementó con el libro "Arte y Símbolo en la Infancia" de Luisa Martínez García, citado anteriormente.

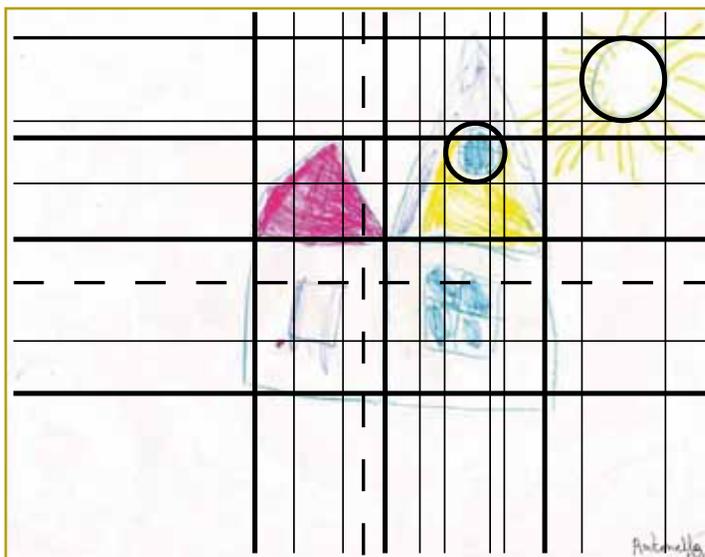
- Descripción de la morfosintaxis.

Los formatos recurrentes disponibles para realizar dibujos en jardines JUNJI son tamaño carta u oficio (21,59 cm. x 27,94 cm. y 21,59 cm. 35,56 cm. respectivamente), propicio para un trabajo individual, lo que es adecuado para la construcción del conocimiento en base a las experiencias previas y personales de los niños.

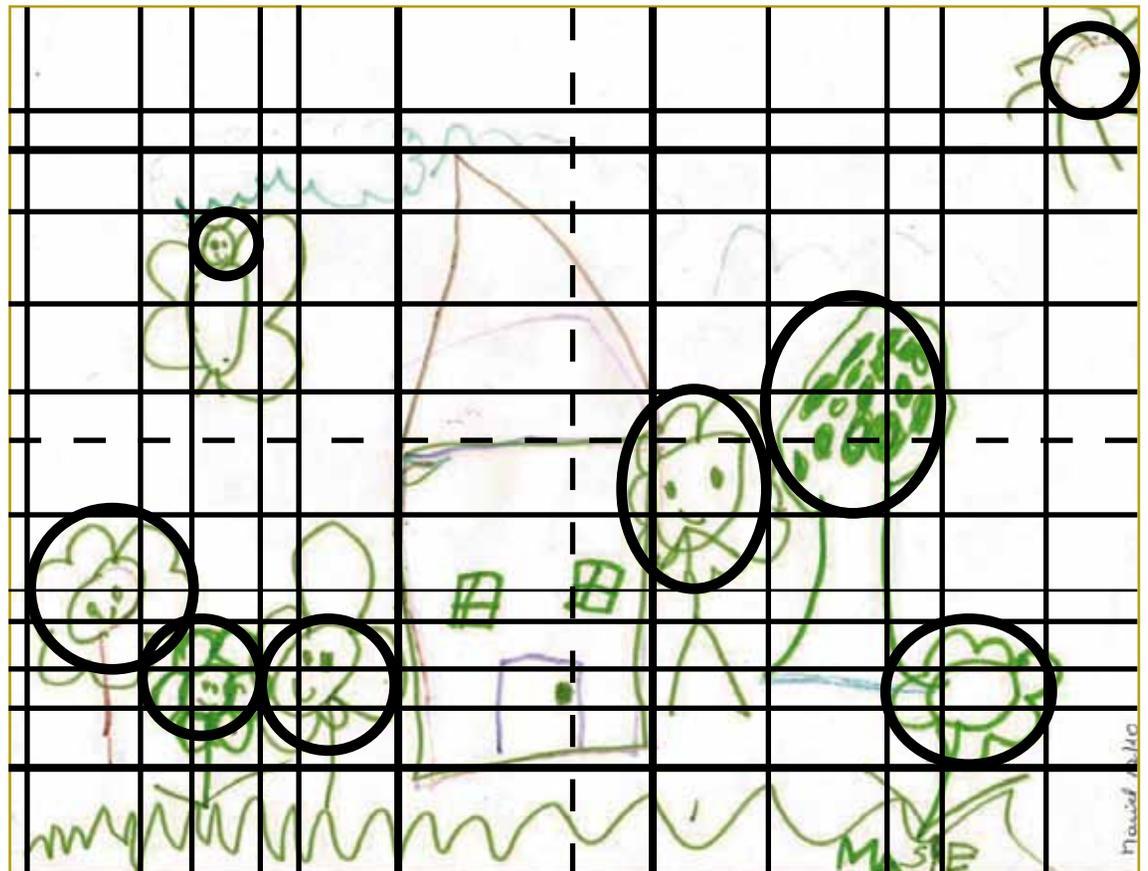
Estos son utilizados de manera horizontal o vertical, a veces de manera consciente, otras veces indistintamente.

Al trazar una grilla estructural dentro del formato en varios dibujos, es posible verificar que existe un predominio de los ejes ortogonales dentro de la composición.

Las bases de los dibujos son dispuestos sobre el límite horizontal o vertical del formato. Por esta razón tienden a ser composiciones muy estables y equilibradas, ya que no tienden a intervenir las diagonales.



Generalmente, dentro de las grillas se articulan formas rectangulares o cuadradas que estructuran los diferentes motivos dibujados por los niños.



Son evidentes además, formemas que son adscritos a circunferencias, por lo general, evocan rostros humanos, elementos de la naturaleza, o bien personificación de estos últimos.

-Interfiguralidad / Intrafiguralidad

La interfiguralidad corresponde a la relación existente entre las figuras que componen el campo visual y la intrafiguralidad se refiere a lo que ocurre al interior de las figuras.

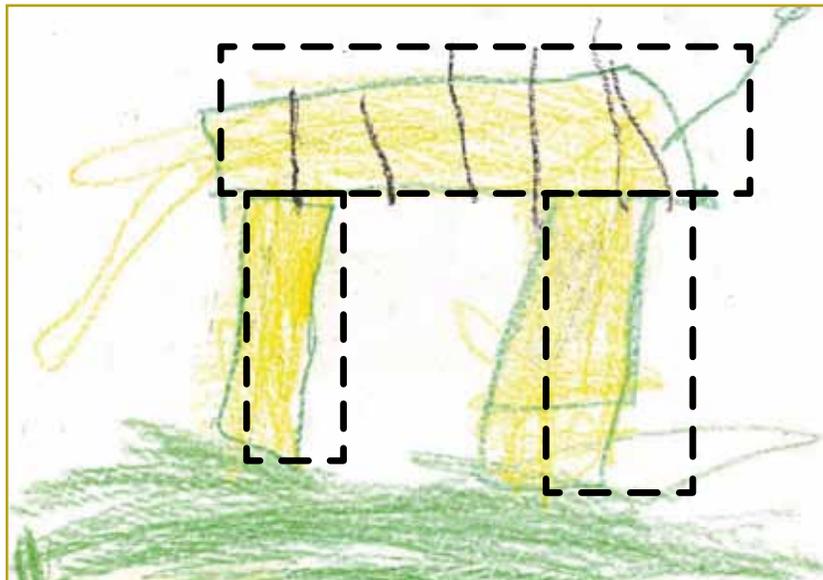
***Interfiguralidad**

Dentro de las relaciones que se encuentran entre los simplexos que componen los dibujos es posible encontrar un lenguaje visual en común basado en figuras geométricas y otros recursos básicos de la comunicación visual.

Generalmente, el ordenamiento de los formemas, está dado a través de la yuxtaposición de los diversos simplexos utilizados por los niños en sus composiciones.

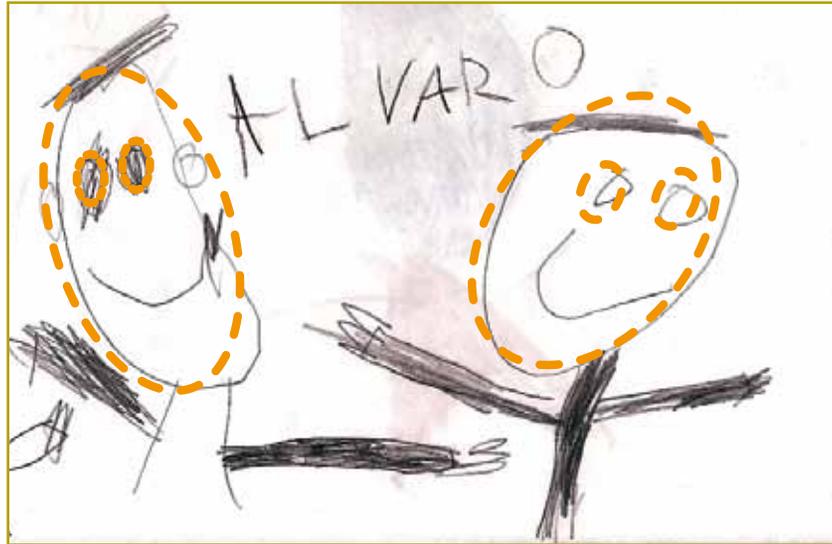


-  Líneas curvas
-  Líneas rectas
-  Cuadrados
-  Rectángulos
-  Triángulos
-  Círculos



La interfiguralidad repercutirá en la semántica de las composiciones, ya que dependiendo de las relaciones sintácticas establecidas por los niños, variará el significado. Por ejemplo una forma circular, puede ser el contorno de una cara, o bien, el de un ojo. Todo esto dependerá del espacio topológico que utilice y cómo sea este vinculado y relacionado en función a otros simplejos.

A pesar que existen diferencias formales entre por ejemplo, un cuadrado y un círculo, al ser parte de un concepto más grande, la relación de contraste entre dichas figuras desaparece para dar paso a formar un solo objeto, una sola idea a comunicar, un solo signo contenedor de significado.



Además, las figuras que componen el Eikon, se ordenan con una base paralela a algún lado del soporte, lo que tiende a funcionar como un suelo sobre lo que disponen el resto de los elementos.

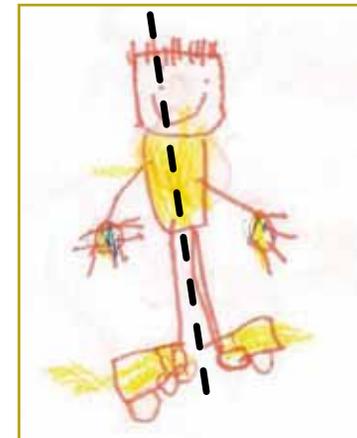
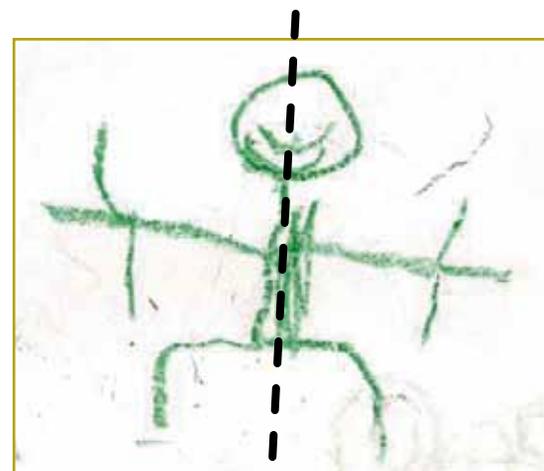
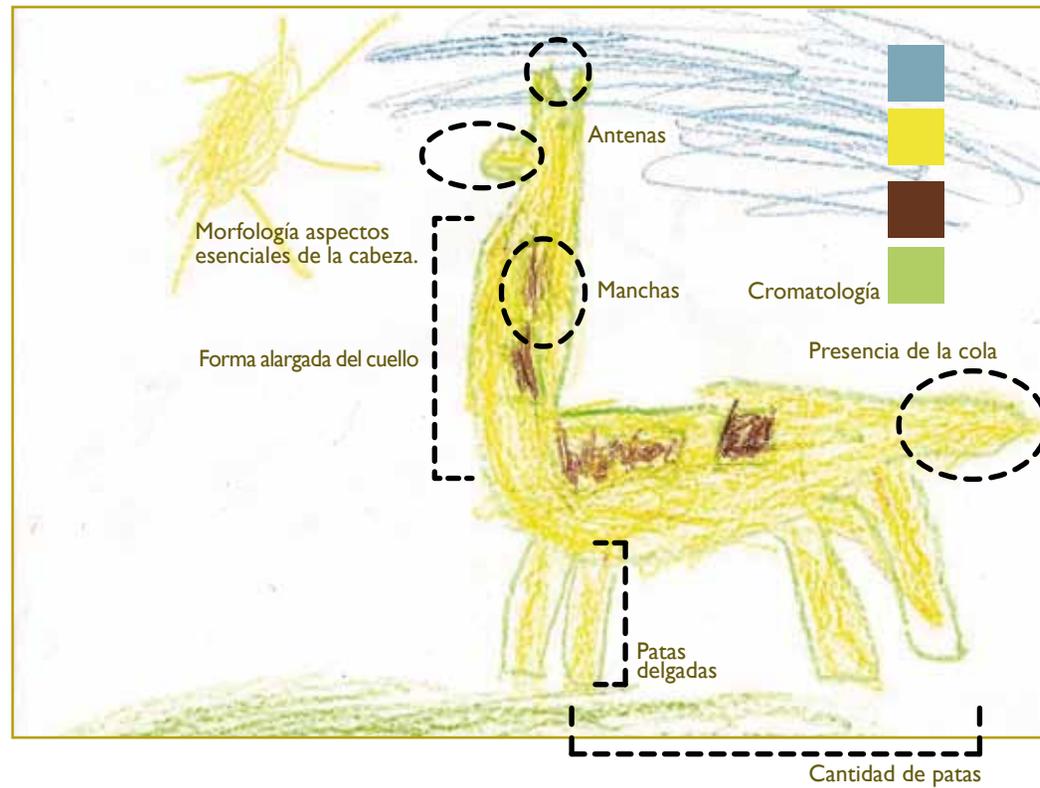


***Intrafiguralidad**

Dentro del repertorio de los signos icónicos presentes en los dibujos infantiles, existe una tendencia a reproducir elementos propios de los objetos “reales” a los cuales apelan, de una manera sintética, extrayendo los rasgos pertinentes que permiten su identificación.



Las distintas relaciones dentro de las figuras también aportan en reforzar las redes semánticas tejidas en los dibujos. Así aparecen por ejemplo síntesis iconográficas de personas y casas, las cuales al ser vinculadas en un espacio definido, terminan apoyándose entre ellas para transmitir un concepto, en este caso la familia o el hogar.



Existen también evidentes relaciones de simetría.

-Trazado de perfiles.

Dentro de los dibujos infantiles se encuentran distintos tipos de perfiles. Como se mencionó anteriormente, los simplexos corresponden a figuras geométricas y otros elementos básicos de la comunicación visual, por lo que sus características formales varían dependiendo a qué figura corresponden. Así, coexisten perfiles rectos⁶⁷ por formas como rectángulos, cuadrados, líneas rectas; o bien, figuras de bordes orgánicos y sinuosos correspondientes a círculos u otras formas helicoidales.

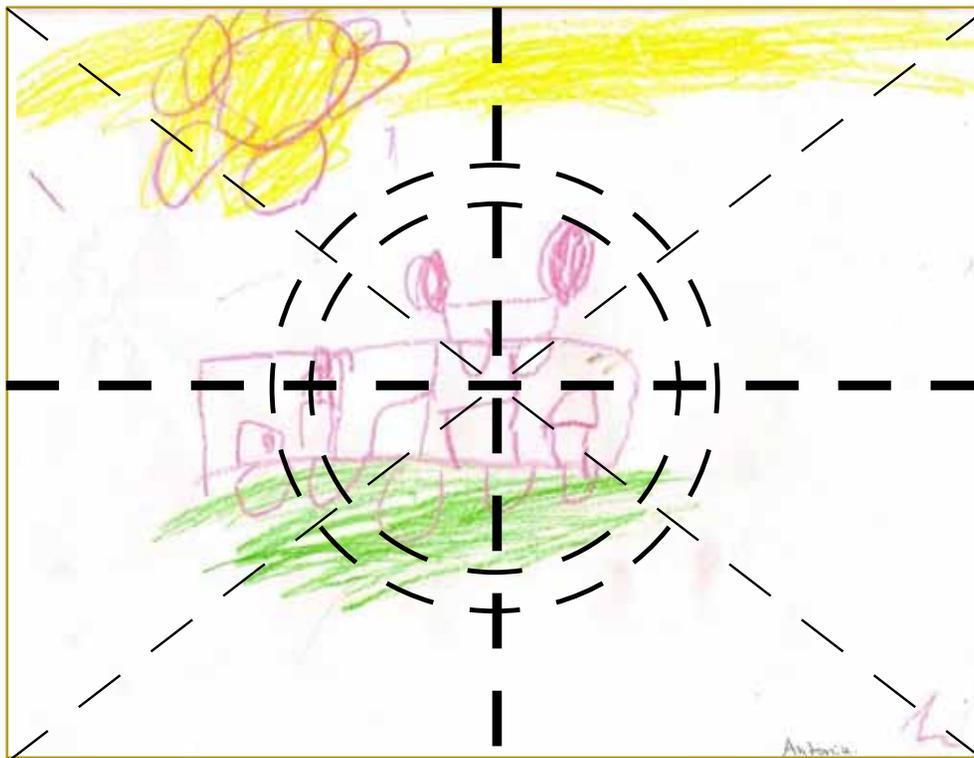
Es decir, en las composiciones espontáneas infantiles se dan perfiles mixtos, al compenetrarse perfiles orgánicos, angulosos y rectos.

Por otro lado, los perfiles son bien definidos; ya que generalmente, los niños realizan trazos en primera instancia y luego pintan su relleno, por lo que aparece lo que se conoce como un filete⁶⁸ o borde.



-Construcción y análisis de la estructura geométrica topológica.

El formato utilizado por los niños, generalmente genera dos ejes jerárquicos sobre los cuales se disponen los signos, siendo estos los que dividen el espacio disponible para dibujar en dos mitades iguales horizontales y verticales. Así, los focos atencionales tienden a dirigirse hacia el centro.

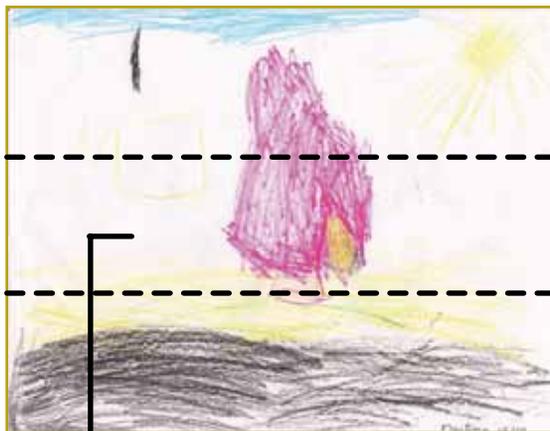


⁶⁷ A pesar de que no son líneas rectas como tal, ya que presentan leves ondulaciones en su producción, existe una intención de registrar la rectitud de las formas.

⁶⁸ O contorno que según el diccionario Akal de estética significa: "Línea o superficie que dibuja la forma exterior de un cuerpo", además sobre la forma y el fondo agrega: "El contorno constituye en objeto todo aquello que rodea y limita, separándolo del fondo; y este objeto aparece como más o menos único según el grado de claridad y definición del contorno. En las obras de dos dimensiones, se halla en estrecha relación con la importancia relativa de los elementos en la obra (...)"

SOURIEAU,
op. cit.

Sin embargo, hay veces en que estos ejes se desplazan hacia los tercios del formato, situando elementos contextuales, como por ejemplo el suelo en el tercio inferior, o el cielo en el superior.



Suelo limitando con el eje correspondiente al tercio horizontal inferior

Estos ejes bajo los que se disponen los formemas, tienden a ser ortogonales, si bien existen ciertas variaciones de dirección, tiene mayor jerarquía la estructura recta que rige el eikón, como se mencionó en la descripción de la morfosintaxis.

● Manejo de indicios en la configuración espacial

Dentro de las composiciones visuales es posible identificar ciertos signos que actúan como indicios para transmitir mensajes. Así, se encuentran, las **gradientes, superposiciones y atmosferización.**

-Gradientes

En los dibujos infantiles, los cromemas son tratados la gran mayoría de las veces de manera plana; las diferencias cromáticas están hechos a partir de choque de masa, lo que genera una gradiente lisa alrededor de todo el formato, es decir, no se aprecian texturas..



Sin embargo, a veces es posible identificar diferencias de presión en los trazos realizados con los lápices de madera, lo que genera cambios de luminosidad y se podría apreciar eventualmente como una gradiente. Estos cambios son generalmente fortuitos.



-Superposiciones

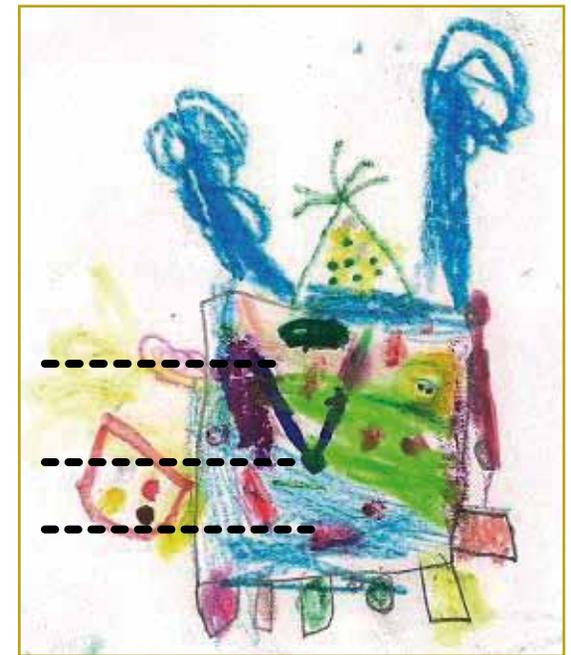
Por experiencia sabemos que cuando un objeto cubre a otro es porque está delante de él. Este principio es descubierto por los niños a través de su desarrollo y entre los 4 y 5 años se erige una transición en sus dibujos, entre superposiciones que evidencian esta situación, donde es posible ver el traslape de los distintos simplejos hasta finalmente reflejar el concepto de la opacidad.



Ausencia del concepto de opacidad. Para la autora del dibujo es más importante representar lo que ocurre al interior de "su casa" que reproducir algo más literal como el exterior y la pared que cubriría las actividades hogareñas



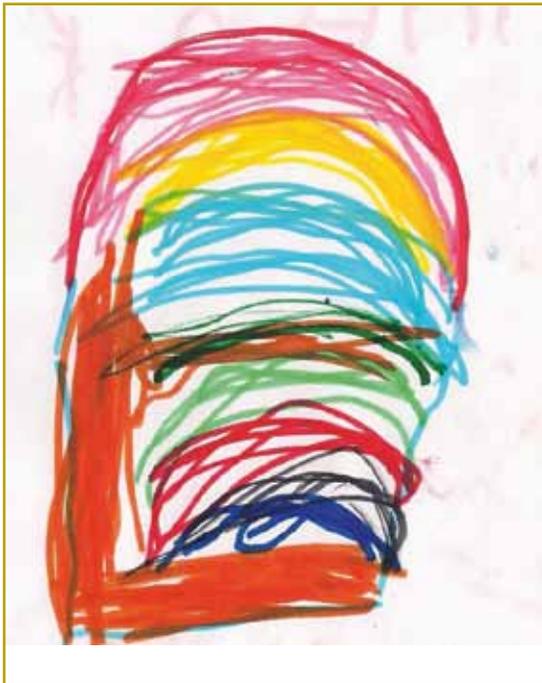
Traslape de las figuras



Distintos signos son dispuestos sobre la mesa; concepto de opacidad

-Atmosferización

En los dibujos infantiles es posible encontrar signos y un tratamiento de los mismos en común que determinan una atmosferización característica. Para este caso, el tratamiento de los cromemas, se da con un alto grado de saturación, ya que se usan en su estado puro.



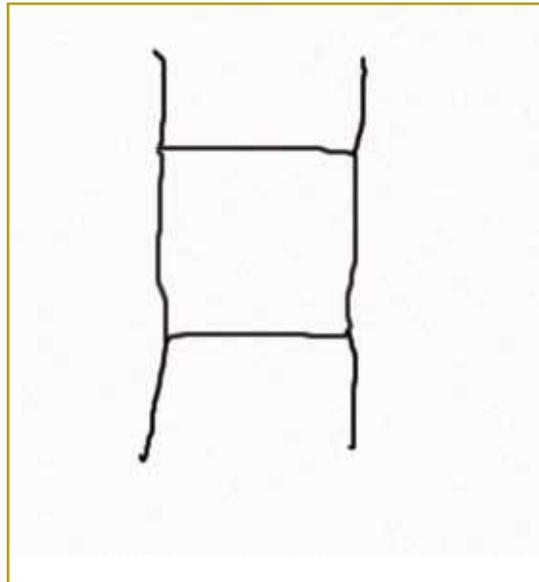
Otra forma de manejar los indicios y analizarlos es a través de las **perspectivas, espacios llenos y vacíos**.

-Perspectivas

Debido a la etapa psicomotora en la que se encuentran los niños, sus dibujos carecen de perspectiva. Se establece un único plano donde no hay evidencia de profundidad.

En muy pocos casos, algunos niños indagan a esta edad en la perspectiva estableciendo distintos planos a través de superposiciones.

Se aprecia con mayor frecuencia perspectivas en las cuales los planos aparecen abatidos, como por ejemplo la mesa vista desde arriba, donde de igual manera son reproducidas las patas.



-Espacios llenos y vacíos

Este indicio es muy relativo e indistintamente aparecen densidades diametralmente opuestas entre los dibujos infantiles.



Sin embargo, los fondos tienden a ser vacíos y sobre ellos dispuestos un único plano donde se disponen los formemas que a veces llenan los espacios alcanzando una gran densidad y otras, con menor densidad donde el fondo tiene mayor ocupación espacial.

Otro indicio corresponde al de los **tamaños e interacción**.

-Tamaños e interacción



La relación de los tamaños responde a criterios personales, apelando a aspectos psicológicos y emotivos.

Como en toda composición visual, los tamaños e interacciones se vinculan directamente con la jerarquía de los elementos dispuestos en ella.

En el dibujo espontáneo infantil, no es diferente y estos indicios también dependen de la importancia que tienen para los niños los signos.

Muchas veces los tamaños se escinden de las interacciones reales y se subordinan a las experiencias de los niños, relacionándose con aspectos psicológicos y emotivos.

Finalmente se hace necesario analizar y describir el **código morfológico**.

● Descripción del código morfológico

La composición de los formemas generalmente se distribuye de manera focalizada, ya que se disponen de elementos importantes en ciertos puntos, los cuales guardan jerarquía y atraen la vista hacia ellos.

Generalmente el foco está de manera centralizada dentro del formato, como fue analizado en la estructura geométrica topológica.

● Categorías y aspectos de los perceptemas

Los distintos dibujos infantiles que han sido analizados, poseen construcciones sintácticas diferentes, sin embargo, hubo aspectos en común dentro de la grilla estructural, el trazado de los perfiles y las construcciones topológicas, los cuales determinaron una tipología característica.

Por lo tanto, tras analizar esta serie de dibujos, es posible determinar el perceptema matriz como la relación sintáctica de los distintos elementos básicos de la comunicación visual, ya que a partir de éstos, se genera la red semántica. Así, aparecen distintos significados y mensajes a veces de carácter icónico, pero con una alta carga simbólica.

Los signos icónicos y simbólicos articulados por los niños sobre el papel, son susceptibles de ser entendidos en distintos niveles de comprensión.

Para un lector que no cuente con los interpretantes necesarios para desarticular por completo el dibujo espontáneo infantil, le quedarán lugares de indeterminación, los que podrán ser llenados a partir de su propia experiencia; o bien, desarticulará el mensaje hasta que éste llegue a los niveles que la persona necesita entender; como por ejemplo reconocer algún elemento figurativo.

Generalmente, en los dibujos de los niños quedan muchos lugares de indeterminación, ya que en el momento de dibujar, los niños atribuyen significados a elementos visuales que posteriormente hasta ellos mismos los olvidan.

Esto es porque es el instante en el que dibujan en el cual se establecen las redes semánticas.

3.2 Pensamiento divergente

El pensamiento divergente está relacionado con la creatividad y se contrapone a la idea del pensamiento convergente que busca una única solución convencional o definida para algún tipo de problema. “Se define como pensamiento divergente aquel tipo de pensamiento flexible, típico del individuo creativo, opuesto al pensamiento convergente, que es el del individuo que aplica lo que ha aprendido de manera constante y repetitiva”.⁶⁹

Generalmente, el pensamiento que se desarrolla en la educación es el convergente, dejando de lado el pensamiento que permitiría encontrar soluciones nuevas frente a algunos problemas.

Efectivamente, “la educación no estimula la creatividad del individuo pues, de hecho, obra el efecto contrario porque no hay necesidad de recurrir al potencial creativo, puesto que otra persona ya ha dado las respuestas.”⁷⁰

Para esta investigación es relevante conocer sobre este concepto, ya que sirve como marco orientador tanto para las educadoras encargadas de la elaboración de las imágenes visuales didácticas, como para los niños, en el sentido que permitiría contribuir al desarrollo de la creatividad y buscar nuevas alternativas para los distintos problemas con los que se encuentren.

“El individuo desarrolla el pensamiento divergente después de haber adquirido los datos mediante el pensamiento convergente; dichos elementos, tomados

de la realidad y de la experiencia precedente, se relacionarán de forma nueva y personal por medio del pensamiento divergente y creativo, convirtiéndose en productos originales e inéditos.”⁷¹

En este caso, para los objetivos del proyecto, aprender sobre elementos esenciales para componer una imagen visual mediante un dibujo (que es lo más recurrente) serían los componentes del pensamiento convergente, ya que constituyen convenciones objetivas y racionales respecto a la elaboración de un mensaje visual. Ahora bien, la manera en que son configurados estos elementos, respondería a un criterio divergente, que serían las elecciones de cada niño; las soluciones que propondrían frente a distintos requerimientos.

Por otro lado, para las educadoras, tener presente el pensamiento divergente sería importante para que los niños se desarrollaran como seres individuales que son partícipes de un todo y de una sociedad al construir mensajes visuales que sean entendidos por otros, pero desde su propia creatividad, ya que la tendencia que prevalece es valorar las reproducciones más fieles a la realidad y desalentando las manifestaciones más abstractas. En el texto de Lucia Fazotti se señala que esa apreciación estética por las reproducciones más objetivas de la realidad son criterios que vienen desde el Renacimiento.⁷²

⁶⁹ LAZOTTI FONTANA LUCIA
op. Cit.
Pág.29

⁷⁰ HARRINGTON H.JAMES. HOFHERR GLEN
D. REID ROBERT P.
Herramientas para la Creatividad, cómo estimular la
creatividad en los individuos y en las organizaciones.
Colombia:
Editorial Mc Graw Hill, 2000
pág. 2

⁷¹ LAZOTTI FONTANA LUCIA
op. Cit.
Pág.29

⁷² Si bien es un libro del año 1981, aspectos como el recién citado, es algo que se repite en los colegios hasta el día de hoy. Al niño que reproduce la realidad objetivamente le va bien en las clases de artes, y es valorado por esa destreza.

La búsqueda de estas manifestaciones propias de cada niño y rechazar de cierta manera la “estandarización” en las formas de expresión no busca convertirlos en artistas, sino que al fomentar nuevas maneras de percibir y representar la realidad, el niño logre establecer nuevas conexiones entre los elementos que dispone en su entorno para construir un mensaje visual; esto los llevaría a pensar de una manera diferente y ser valorados por eso; no serían desalentados en esa búsqueda, por lo que su pensamiento se desarrolla de una manera diferente y pudiendo extrapolar posteriormente a distintas situaciones, no necesariamente relacionadas con lo “visual”, sus conocimientos adquiridos a través de las relaciones que hicieron al percibir el mundo a través de sus ojos de una manera más crítica y reflexiva.

Esto ha sido tomado en cuenta por parte de algunas educadoras al rechazar el uso de plantillas, permitiendo a los niños dibujar con un trazo libre, sin tener que seguir una pauta o una línea segmentada.

Una vez que se ha enseñado y dado a conocer por ejemplo un punto y se les muestra a los niños diversas maneras de usar ese punto, ellos pueden posteriormente jugar con ese elemento y realizar sus propias composiciones a partir de sus experiencias integrando ese nuevo concepto.

Así, sería difícil que las educadoras generaran un estereotipo de imagen visual didáctica que conduzca a una única manera de reproducir o representar la realidad, asimismo, los niños tampoco se ajustarán a una única manera de representar o reproducir la realidad, sino que teniendo diversos referentes en sus cabezas, podrán configurar mensajes más ricos visualmente y además les serán propios, ya que estarían ajustados a sus modos de ver e interpretar el mundo. Además les permitirá tener distintos niveles de descodificación en las imágenes visuales a las que se vean enfrentados, entendiendo un mensaje principal, pero también haciendo otras relaciones más profundas entre los diferentes elementos gráficos.

Finalmente, para entender a los niños primero se les debe conocer, de manera que las imágenes didácticas que se propongan sean coherentes con su nivel de desarrollo y sus capacidades de percepción.

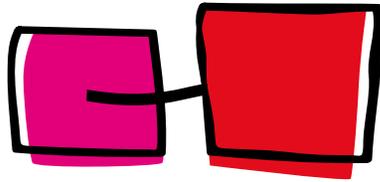
Para tener un acercamiento a la manera en la que perciben el mundo, se hace preciso mirar y entender los códigos visuales y los signos que usan en sus dibujos.

El niño debe aprender a comunicarse y tener en cuenta ciertos códigos que son convencionales, pero no se le debe conducir a un estilo para dibujar o un estereotipo, donde todos los niños terminan dibujando lo mismo.

Por otro lado las educadoras también deben tener cuidado en este aspecto y deben proporcionar los referentes adecuados, de manera que los niños sean capaces de cada vez ir incorporando a su acervo lingüístico visual, palabras que les permita posteriormente enfrentarse a una imagen de manera más crítica.

Cuando la educadora elige un estilo gráfico para comunicar algo a través del lenguaje visual, su decisión trae consecuencias. Sea una decisión consciente o no, conlleva un tipo de proceso.

Es importante conocer las distintas etapas de representación y reproducción a través del dibujo por parte de los niños, para poder identificar de manera más eficiente los signos visuales que utilizan y qué es lo que quieren expresar con sus composiciones visuales.



4. CULTURA DE LA IMAGEN

“Los testimonios de una cultura son múltiples y se expresan de distintas maneras, muy a menudo en formas no verbales. De hecho la expresión artística, o simplemente visual, ha estado siempre presente en toda civilización y en toda época, y constituye, sobre todo en las culturas primitivas, la principal forma de expresión e incluso de comunicación” ⁷³

No es un tema nuevo que la imagen visual ha estado siempre presente en la vida de las personas y en el desarrollo de las diferentes culturas alrededor del mundo. Tampoco es novedad hablar sobre su influencia y cómo los medios de comunicación se han encargado de difundirlas de manera que nadie quede ajeno a ellas.

Se hace necesario mencionar los medios de comunicación de masas para hablar sobre la cultura de la imagen, ya que son el gran soporte de las imágenes visuales además de tener una gran influencia sobre la vida de las personas, “la forma en que un individuo percibe la realidad, está influenciada, en buena medida, por los medios de comunicación, y éstos van a condicionar en muchos aspectos su nivel atencional, perceptual y cognitivo”. ⁷⁴

Se habla de cultura de la imagen, ya que la descodificación de esta última está condicionada en parte por la cultura, ya que constituye un gran segmento de los constructos con los que las personas cuentan para interpretar mensajes visuales.

Estamos rodeados por imágenes de carácter artificial, pero en general se viven pasivamente y se captan de manera emotiva, sin hacer una reflexión en torno a ellas.

Esta carencia de cultura visual es reflejado en las salas de clases, ya que el material gráfico con fines didácticos que es elaborado por las educadoras, tiende a buscar como referentes visualidades que llamen la atención de los niños, lo que no es incorrecto, pero si incompleto, ya que se dejan de lado criterios importantes como por ejemplo, la efectividad al entregar un mensaje visual.

Lo anterior converge en que se les muestra un estilo gráfico similar a las animaciones de programas televisivos, o personajes relacionados con la publicidad, lo que termina generando una visualidad estereotipada, lo que es incoherente con las recomendaciones que propone la JUNJI con respecto a este tema.

⁷³ LAZOTTI FONTANA LUCIA
op. Cit.
pág. 21

⁷⁴ APARICI ROBERTO y
GARCÍA-MATILLAAGUSTÍN.
Lectura de Imágenes,
España:
Ediciones de la Torre, 1987
pág. 34

4.1 Lectura de imágenes

Lectura significa: “Acción de leer”, y los significados para esta acción son:

1. “Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados.
2. Comprender el sentido de cualquier otro tipo de representación gráfica.
3. Entender o interpretar un texto de determinado modo”⁷⁵

Estas definiciones, además de plantear que para leer se debe tener como repertorio, una convención de caracteres o signos para entender un mensaje, expone también la idea del sentido que se descubre a través de la lectura, ya sea de letras o de imágenes visuales.

Sin embargo, hoy por hoy, la decodificación en las imágenes cada vez se hace más pobre.

“El entorno está plagado de ostras vacías. Estamos acostumbrados a consumir imagen, por el simple hecho de estar sumergidos en su inagotable repetición”.⁷⁶

La cultura de la imagen se va empobreciendo y en escuelas o jardines infantiles, se hace difícil encontrar imágenes que sean coherentes con los objetivos pedagógicos.

Esto se acentúa con la alfabetización visual de la mayoría de las educadoras, ya que el entendimiento de las imágenes de manera más crítica queda remitido a quienes ejercen profesiones que se relaciona con su producción o admiración.

Al igual que el lenguaje verbal y escrito, las imágenes son capaces de transportar la mente a nuevas dimensiones si es que son interpretadas de una manera más profunda y más allá del simple reconocimiento del referente.

Para que una persona sea alfabetizada visualmente, debe ser capaz de entender y analizar una imagen visual, o sea descodificarla, pero además debe poder construir un mensaje con los elementos gráficos disponibles en función de un concepto, o una idea, es decir expresarse a través de la imagen y lograr ser entendido mediante el manejo de algunos símbolos o iconos convencionales y propios de su cultura.

Por lo tanto, así como se deben conocer las letras antes de aprender a leer, para leer una imagen se deben aprender los códigos a través de los cuales se configura.

⁷⁵ <<http://buscon.rae.es/drael/>>
Diccionario de la Real Academia Española.
Vigesimosegunda edición
[Consulta en: Septiembre 2010]

⁷⁶ FELIPE MUÑOZ ROSALES
Inusual, lenguaje y comunicación visual,
Chile:
Escuela de Diseño UTEM 2008

4.1.1 Importancia textos visuales en la educación

“Las imágenes incorporan una importante carga de conceptos, teorías y argumentos que permiten comprender y dialogar con mayor profundidad sobre los sentidos y significados de una gran variedad de fenómenos y acontecimientos visuales”.⁷⁷

Los textos visuales en la educación facilitan conocimientos que a veces son difíciles de explicar con palabras.

“La representación de la realidad va adquiriendo una mayor riqueza en la medida que los niños y niñas van ampliando y diversificando su repertorio para expresarse”.⁷⁸

Las personas debieran saber qué es lo que ven, entender lo que ven, al igual cómo se exige tener comprensión lectora, se debiera desarrollar y dar la misma importancia a la comprensión “grafo lectora”.

En los colegios se aprende a leer las letras y dentro de los aprendizajes esperados, también se encuentra

la comprensión de lectura y se hacen constantemente evaluaciones donde se corrobora si los niños comprenden lo que leen.

Si la educación en Chile se ha planteado mejorar la calidad del aprendizaje, también debe tener en cuenta la cultura de hoy en día y sus principales medios de expresión; se deben formar personas que puedan comprender el mundo en el que se desenvuelven; se les deben entregar las herramientas para entender a cabalidad su medio, de manera que puedan tener mayores posibilidades de actuar en él.

Así como la lectura de libros transmite la cultura, la imagen visual también se compone como un texto que puede ser leído y transportar significados susceptibles de ser entendidos y descodificados por quienes posean el conocimiento de códigos básicos para entenderla.

Incentivar la comunicación a través de las imágenes y el lenguaje visual, enseñando códigos básicos visuales, podría ayudar al desarrollo del pensamiento de una manera diferente.

⁷⁷ MORÍN VIADEL RICARDO
op. Cit.

⁷⁸ BCEP

4.2 Gráfica didáctica

“La didáctica gráfica consiste en el empleo de los procedimientos de la imagen, del dibujo, del croquis o del esquema para ayudar a los hombres a pensar a partir de informaciones pertinentes. Se trata de la búsqueda de cortocircuitos en los razonamientos a través de imágenes que se imponen y que cada cual podrá variar a su modo”.⁷⁹

La definición para la didáctica gráfica del libro de Costa y Moles, tiene diferentes aspectos que son obviados en las imágenes utilizadas en general por las educadoras para enseñar diferentes contenidos a los niños en las salas de clases.

Si bien, usan la imagen, dibujos, ilustraciones etc. como apoyo para facilitar los conocimientos a los niños, no existe una búsqueda exhaustiva de los “cortocircuitos en los razonamientos”; es decir, son imágenes que se quedan en la reproducción de los referentes, pero no hay mayor reflexión en torno a ellas.

Para una gráfica didáctica eficiente se debe tomar en cuenta en primera instancia, el público objetivo, es decir, los niños. Conocerlos y saber qué es lo que tienen en su mente, de manera que cuando se les entregue un mensaje a través de una imagen, se

utilicen los códigos gráficos pertinentes, además de construir imágenes con mensajes claros y objetivos de aprendizaje bien definidos.

Un medio didáctico es “cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo un libro de texto o un programa multimedia que permite hacer prácticas de formulación química”.⁸⁰

Las imágenes visuales en las que usualmente se apoyan las educadoras más bien se parecen a la definición de los recursos educativos, que según el mismo autor de la cita anterior, corresponden a “cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos. Un vídeo para aprender qué son los volcanes y su dinámica será un material didáctico (pretende enseñar), en cambio un vídeo con un reportaje del National Geographic sobre los volcanes del mundo a pesar de que pueda utilizarse como recurso educativo, no es en sí mismo un material didáctico (sólo pretende informar)”.⁸¹

⁷⁹ COSTA JOAN y MOLES ABRAHAM
Imagen Didáctica
España:
Ediciones CEAC, 2002
pág. 16

⁸⁰ MARQUÉS GRAELLS, PERE
Los Medios Didácticos (en línea)
Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de
Educación, UAB.
Disponible en: <dewey.uab.es/pmarques/medios.htm>

⁸¹ ibid.

Por lo general, las educadoras toman cualquier imagen visual susceptible de transformarse en una “imagen visual didáctica” según sus criterios, las descontextualizan y las usan con fines educativos. De esta manera una caricatura proveniente de las animaciones que ven los niños en la televisión se convierte en una imagen educativa, sin reparar en que pertenece a un mundo de entretenimiento y que a él le son asociados por parte de los niños fantasías o los recuerdos de los capítulos que han sido televisado y vistos por ellos.

Para los niños, elementos que a los adultos les parecen elementales, para ellos no lo son, por lo que el mundo es apreciado como una máquina muy compleja que debe ir desglosándose para ser entendida; debe ser una ilustración más inteligible que la realidad misma.

Las imágenes visuales didácticas, debieran tener cierta complejidad y no ser una simple reducción o síntesis del elemento real, de manera icónica, pero no tan complejo como para que el niño no entienda nada.

Se debe hacerlos pensar, y no darles todo digerido. En esta etapa los niños como se ha visto tienen curiosidad y son capaces de hacer conexiones entre distintos signos a través del pensamiento divergente.

Para tener en cuenta al momento de elaborar una imagen didáctica, en el libro de Costa/Moles, se determinan una serie de consejos, por ejemplo, plantearse con rigor, cuál es el conjunto de conocimientos y cuál es la capacidad de esfuerzo que pueden poseer las personas que recibirán el mensaje.

Esto se relaciona con las ideas anteriormente expuestas sobre el aprendizaje significativo que toma en cuenta a la persona y los conocimientos y experiencias previas.

Además hace hincapié en el grado de atención que tenga el receptor, donde señala que no hay que sobreestimar su capacidad de atención, aunque el mensaje parezca ser muy simple.

“La finalidad didáctica es la de construir la retentiva del receptor, la memorización de un mensaje determinado y el dominio de este mensaje por el receptor de forma que tal le sea utilizable en su acción sobre el mundo”.⁸²

⁸² COSTA JOAN y MOLES ABRAHAM
op. Cit.
pág. 28

Por lo tanto, una iniciación a la comunicación gráfica en torno al análisis de imágenes, el reconocimiento de símbolos y la construcción de mensajes, otorgaría a las educadoras, herramientas para construir imágenes visuales con fines didácticos que no generaran estereotipos y fueran coherentes con objetivos pedagógicos.

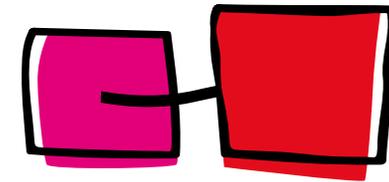
Conocer sobre la imagen visual didáctica permite entender cómo, a través de las herramientas que maneja el Diseño Gráfico, se puede configurar un mensaje gráfico “esquemizador” del mundo, que resulta ser complejo para los niños.

En relación a lo que se ha visto de la percepción y los dibujos de los niños, es importante rescatar que la imagen didáctica tiene que reflejar una evolución en cuanto a las configuraciones que se hagan con los elementos básicos de composición, representación y reproducción del medio, de manera que se adapte a los procesos cognitivos del niño.

También es importante que tengan un estilo gráfico que los aliente a expresarse a través de sus dibujos, de manera que no lo abandonen cuando se dan cuenta que no dibujan bien porque no son capaces de reproducir la realidad tal cual es, ya que los únicos referentes que tienen son ilustraciones realistas, o “monos” estandarizados como los que provienen del mundo de la televisión.

Este estilo gráfico pertinente, también contribuirá a captar la atención del niño, de manera que se esfuercen en desentrañar los significados y las relaciones de las imágenes didácticas que se les presenten.

5. ILUSTRACIÓN



“La cantidad de información transmitida por un dibujo generalmente (cuando está bien hecho) es más importante que la aportada por un texto escrito de igual longitud”.⁸³

La ilustración corresponde al principal medio a través del cual las educadoras elaboran material didáctico visual. Es a través de sus propias ilustraciones o aquellas que usan que surge la necesidad de analizarlas desde el punto de vista del diseño y comunicación gráfica, de manera de evaluar su funcionalidad y eficacia.

Según Yves Deforge en el libro “La Imagen Didáctica”, se pueden distinguir dos tipos de ilustraciones:

“Las ilustraciones ilustrativas, tan icónicas como sea posible, que representan conjuntos o escenas, o que muestran una actividad en forma de pequeños cuadros”⁸⁴

Por lo general el tipo de ilustración que es usado por las educadoras responde a esta descripción, ya que tienen como objetivo presentarles a los niños imágenes parecidas a la realidad, por lo que su carácter icónico es lo que prevalece.

Otro tipo son: “las ilustraciones simbólicas, que no “representan”⁸⁵, sino que presentan una idea, un concepto, una construcción intelectual desarrollada y comentada en el texto. Se basan en una serie de conocimientos adquiridos. Lo que se percibe no es una activación de lo conocido, sino una confirmación o un refuerzo de lo concebido”.⁸⁶

Este tipo de ilustraciones son menos recurrentes, ya que requieren de un mayor grado de conocimiento con respecto a los signos visuales para elaborar un mensaje. Para que los niños estén acostumbrados a descifrar el significado en ambos tipos de ilustraciones, debe estar en contacto con ellas y trabajar con ellas, por lo que a las educadoras se les debe entregar las herramientas necesarias para tener las capacidades de poder elaborar un mensaje a través de una ilustración icónica o simbólica, de acuerdo a los distintos requerimientos pedagógicos que tengan.

Muchas veces las ilustraciones son acompañadas por textos, sin embargo, los preescolares que aun no saben leer, interpretan sólo imágenes, por lo que debieran tener un tratamiento especial que complementado con relatos o instrucciones de las educadoras, los niños pudieran interpretar el mensaje correcto.

En cuanto al entendimiento de las ilustraciones, según el mismo autor intervienen: “Factores exógenos relacionados con la acción del medio cultural que actúa directamente o bien a través de la educación familiar, social y escolar; y factores endógenos (ontogénesis), psicogenéticos, relativos al proceso de maduración intelectual”.⁸⁷

Así como para el aprendizaje, entonces para elaborar una ilustración adecuada, se torna trascendental considerar los factores externos al receptor y su desarrollo intelectual y psicológico.

⁸³ COSTA JOAN y MOLES ABRAHAM
op. Cit.
pág. 215

⁸⁴ COSTA JOAN y MOLES ABRAHAM
op. Cit.
pág. 207

⁸⁵ En estas definiciones para los dos tipos de ilustraciones, el autor utiliza la palabra representar cuando en verdad debería usar “reproducir”, ya que el representar se relaciona con la capacidad simbólica de las imágenes, mientras el reproducir, con la capacidad icónica de las mismas. En este caso para el primer tipo de ilustración serían aquellas que reproducen fielmente el referente, mientras las segundas, se alejan de su reproducción para entrar en el campo simbólico y aludir a elementos que no necesariamente estén dibujados tal cual son en la realidad.

⁸⁶ COSTA JOAN y MOLES ABRAHAM
op. Cit.
pág. 207

⁸⁷ COSTA JOAN y MOLES ABRAHAM
op. Cit.
pág. 209

5.1 Ilustración para niños

Existen tres fases de descodificación de las ilustraciones; en una primera fase, el niño reconoce lo que hay en la imagen, responde a la pregunta de ¿Qué es?

Luego las ilustraciones se irán complejizando e irán adquiriendo mayor significación para el niño, de manera que en una segunda etapa, el niño se identifica a sí mismo a través de lo que la imagen representa por lo que aplica el propio mundo de experiencias emocionales a la representación de las experiencias del otro.

Finalmente en una tercera fase, el niño es capaz de imaginar, es decir proyectar una realidad diferente a la que ve representada en la ilustración y a su vez diferente a la propia. La imaginación se relaciona con la suma de la realidad del lector y la de la imagen para crear una nueva.⁸⁸

Las ilustraciones que se les exhiban a los niños en el jardín infantil, por lo tanto, deben considerar desarrollar las tres etapas de descodificación, y no quedarse en la identificación del referente, ya que eso no contribuye a expandir la capacidad creadora de los niños.

La ilustración es capaz de relatar una historia, presentar personajes, dar a conocer realidades e incentivar la imaginación de una manera muy atractiva para los niños.

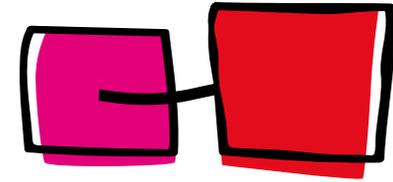
Además es muy versátil y puede desenvolverse en niveles icónicos y simbólicos, además de poder reflejar realidades que no existen o que son lejanas para el medio cercano de los niños.

Si la ilustración presenta tan variadas posibilidades de representación, usar la misma estética que puede ser vista principalmente en las caricaturas de la televisión, encasilla a los niños a expresarse de una sola manera, viendo eso como lo correcto y creando estereotipos en su mente.

Si por el contrario se les mostrara diferentes maneras de expresarse, para ellos sería una gran oportunidad para explorar las distintas técnicas y niveles de abstracción y síntesis, además de comprender signos que no necesariamente reproducen un elemento de la realidad, sino que tienen un carácter simbólico.

⁸⁸ <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_18.pdf>
[Consulta en junio 2010]

6. ASPECTOS VISUALES



Es fundamental que las educadoras desarrollen un lenguaje apropiado en torno a los aspectos visuales, ya que esto amplía sus posibilidades en torno a la elaboración de la imagen didáctica. Es como en la literatura, que sin tener un vocabulario muy amplio, las posibilidades de escribir una buena obra se reducen; lo mismo ocurre en la elaboración de las imágenes: si no se cuenta con el vocabulario pertinente, difícilmente se podría desarrollar una imagen apropiada para el aprendizaje significativo de los niños.

A continuación el desarrollo de los aspectos visuales propios de esta investigación siempre enfocados al mejor aprendizaje por parte de las educadoras para que realicen material visual didáctico enfocado en los niños.

6.1 Color

“El color es el más relativo de los medios que emplea el arte”.⁸⁹

Es una frase muy interesante, ya que lleva a la condición de que el color siempre estará en relación a una forma que lo contenga y además a su interacción con otros colores.

Sus interpretaciones también tienen que ver con valores culturales, por lo que si tiende a ser un medio relativo. Sin embargo, hay ciertas convenciones en torno a él, a sus significados y sus usos.

Entender lo que comunican los colores es fundamental para la elaboración de la gráfica didáctica.

“El color es el elemento visual más relacionado con la emotividad, hasta el punto de representar un elemento revelador, digno de consideración, en los test que proyectan su personalidad”.⁹⁰

El color es fundamental en toda obra visual, desde una imagen publicitaria a una obra de arte. El color influye en los estados de ánimo de las personas y también en la percepción que tiene de las cosas.

Tener conciencia de estas ideas, permite tener un mayor control sobre lo que se quiere comunicar a través del lenguaje visual.

Es muy importante que se utilicen colores que a los niños les parezcan llamativos, que sean reconocibles en una primera etapa de manera que cada vez puedan ir ampliando su observación en torno al color, de manera que distingan que hay muchos tipos de azul por ejemplo.

Además, a través de los colores, se les debe fomentar la búsqueda de un significado, de manera que poco a poco, vayan integrando en su mente, una alfabetización con respecto al color.

“Las variaciones de los primarios aditivos (rojo, azul y verde) constituyen el esquema básico de la gama cromática de los niños. A medida que se van combinando entre sí, se va sofisticando la paleta, y se va complejizando al igual que las habilidades que va adquiriendo el niño”.⁹¹



Combinación de colores infantil. Fuente <www.proyectacolor.cl>

⁸⁹ ALBERS JOSEF
La interacción del color
España:
Ed. Alianza Forma, 1999,
pág. 40

⁹⁰ LAZOTTI FONTANA LUCIA
op. Cit.
pág. 40

⁹¹ <www.proyectacolor.cl>
[Consulta en: Mayo 2010]

6.2 Composición

“La disposición o estructura de la construcción visual organizando los elementos en un todo”.⁹²

Es un tema muy importante porque corresponde a un facilitador de la lectura del mensaje.

Así aparecen conceptos como el **equilibrio visual**, y los ejes verticales y horizontales. El equilibrio permite la sensación de estabilidad en las obras visuales.

Sin embargo, en algunas situaciones será necesario generar una fuerza o una tensión, de manera que ese equilibrio sería perturbado.

Otro concepto que es importante mencionar es el de la **jerarquización** de los elementos.

Para entregar un mensaje eficaz, debe existir una valoración determinada a los distintos signos que compongan una imagen gráfica. A través de los distintos atributos, como color, tamaño, posición, orientación, opacidad, valoración del trazo, etc. es posible generar distintos niveles de organización siempre con el propósito de entregar una imagen legible y susceptible de ser decodificada por su receptor ideal.

Un último concepto asociado a la composición es el del **ritmo**, el que se consigue alternando repeticiones, alternancia, simetría, compresión, expansión, reflejo, rotación y traslación.

Todos estos conceptos permiten dar un lineamiento hacia una imagen didáctica eficaz.

6.3 Síntesis y abstracción de imagen

Es un punto que se debe tomar en cuenta, ya que las educadoras constantemente están sintetizando (inconscientemente por lo general) la realidad con el objetivo de presentarles el mundo a los niños de una manera más simplificada.

En este proceso es preciso conocer ciertos conceptos como para realizar una síntesis adecuada según el objetivo o el mensaje de la imagen.

Un elemento de la realidad, como por ejemplo un animal, presenta ciertos rasgos que le son característicos y no es necesario ser muy realista como para entender a qué animal corresponde. Así rescatando los rasgos pertinentes del animal se puede iconizar una parte de la realidad para que sea decodificada de una manera más rápida, o bien simplificar algo que podría resultar complejo.

En la etapa preescolar, los niños incorporan a su biblioteca mental mucha información que a veces por muy simple que parezca, puede resultar compleja para ellos, por lo que la imagen y su síntesis son fundamentales.

Las principales gestoras de este material son las educadoras, por lo que se vuelve necesario que tengan ciertos conocimientos con respecto a su elaboración o bien su evaluación.

⁹² MARÍN VIADEL RICARDO
op. Cit

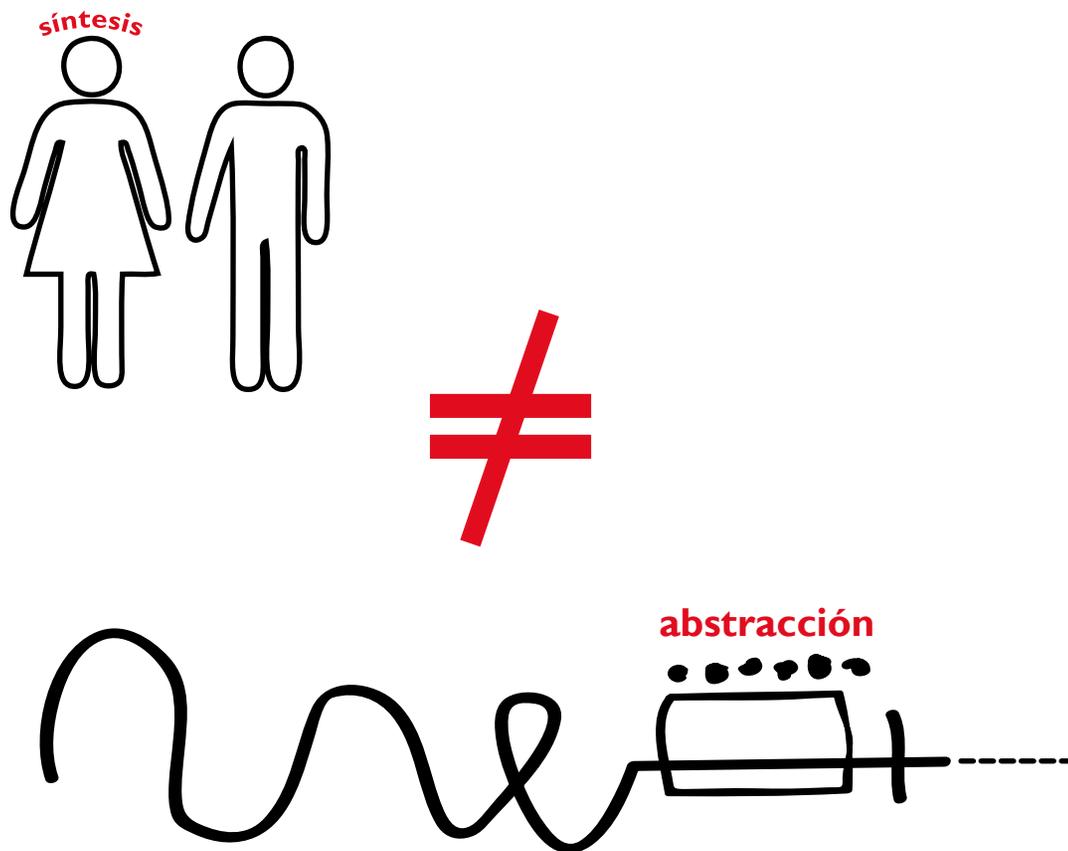
El grado de síntesis de la imagen también es un factor importante, ya que no se debe caer en un criterio reduccionista de simplificar la realidad a un par de líneas.

El objetivo de “simplificar la realidad” es hacer entendible y claro lo que a simple vista para los niños no lo es. Sin embargo, no debe reducir su pensamiento, sino todo lo contrario, ampliarlo y “alfabetizarlo” visualmente, de manera que genere conocimiento en torno a la imagen y no la pérdida de abstracción del “homo videns”.

En cuanto a la abstracción de la imagen, también es un punto muy relevante para la realización de gráfica didáctica eficaz, ya que permite comunicar mensajes de carácter simbólico.

Una definición para abstracción en las artes visuales es posible trasladarla para fines más funcionales como lo es la imagen didáctica, “se refiere a las imágenes que mantienen entidad compositiva y de expresión sin necesidad de referencias a la naturaleza en la representación. Se opone a las imágenes visuales figurativas que presentan personas y objetos reconocibles. Se puede hablar de grados de abstracción en la pérdida de referentes figurativos de las imágenes, pero siempre con respecto a modelos culturales determinados”.⁹³

Es importante que también estén presentes las abstracciones dentro de la gráfica didáctica infantil, ya que permite incorporar nuevos signos a las mentes de los niños, lo que repercute en su desarrollo intelectual.



⁹³ MARÍN VIADEL RICARDO
op. Cit.

6.4 Campo semántico, sintáctico y pragmático

El campo semántico, definido por la significación del signo, alberga todos los significados y connotaciones propios del signo en su contexto cultural.

Entender que cada imagen y cada signo que se dispone sobre un papel contiene un significado, contribuirá a elegir con consciencia los referentes visuales adecuados para los objetivos que deban ser entendidos a través de este medio.

En puntos anteriores del desarrollo del marco teórico fue mencionado el concepto de pensamiento divergente, en el que se hizo alusión a relacionar de una manera diferente los elementos de composición que se disponen sobre el papel.

Para contribuir en la creación de instancias propicias para la experimentación y descubrimientos de los niños a través del dibujo, es decir, dar la oportunidad al pensamiento divergente, se podría apelar por ejemplo a referentes visuales que evidenciaran un carácter polisémico y permitiera a los niños dar distintas respuestas frente a un mismo estímulo.

Sin embargo, hay imágenes visuales didácticas que tienen como objetivo comunicar algún concepto que los niños deban aprender, es decir, se comportan como facilitadoras del conocimiento y por esto no pueden quedar a la libre interpretación.

Por lo tanto, desde la perspectiva de la semántica, se deben considerar para la realización de imágenes didácticas, los objetivos de aprendizaje.

Además, las mismas ilustraciones no servirían durante todo el año, ya que los niños van aprendiendo nuevos conceptos y en su crecimiento, la aprehensión del medio se transforma, por lo que esto debiera ser reflejado en las imágenes didácticas con las que se relacionan, de manera que los apoyara en dicho crecimiento y potenciara todas sus capacidades de percepción e interpretación.

“ Toda obra visual, como todo texto verbal, representa siempre una estructura significante que expresa unos contenidos no siempre explícitos y que, por este motivo, deben ser interpretados por los que los reciben o los leen, es decir, que deben ser actualizados por el destinatario”.⁹⁴

En cuanto al campo sintáctico, es la relación de signo a signo, orientado a definir la estructura formal de los signos. Se relaciona con los aspectos más elementales del signo, sean estos, sus variables formales, denotativas y significantes.

Dentro de los elementos básicos en un eikón, es decir los perceptemas o unidades mínimas de composición, se encuentran el punto, las líneas, el color, la luz, el peso y equilibrio, el ritmo y la configuración espacial.

⁹⁴ LAZOTTI LUCIA
op. Cit.
pág.102

Comprender estos elementos es fundamental para la elaboración de la imagen didáctica, ya que al entender la base de los conceptos, se puede ampliar las posibilidades en su uso y combinaciones.

En cuanto al campo pragmático “Un mensaje visual, como cualquier otro mensaje, es válido cuando es personal y adaptado a la situación comunicativa. La función, es decir, la finalidad para la cual se produce el mensaje visual es precisamente una de las variables que determina esta situación. Si el alumno desarrolla su competencia en esta dirección adquirirá una efectiva capacidad comunicativa también en el ámbito de lo visual”.⁹⁵

Para que los contenidos facilitados por las educadoras a los niños sean entregados de manera eficaz, es necesario otorgarles las herramientas que necesiten para elaborar dibujos didácticos coherentes con los objetivos que se planteen.

Las educadoras no se deben convertir en espectadores pasivos de la libertad de expresión de los niños.

De cierta manera ellas deben guiar el proceso, a través de la exhibición de distintas posibilidades de representación, para así quitar del camino los obstáculos que entorpecen el desarrollo de la creatividad de los niños.

Es importante conocer los aspectos visuales, ya que se constituyen como las herramientas con las que las educadoras contarán para elaborar una imagen didáctica eficaz y a su vez traspasar esos conocimientos a los niños, de manera de ir instruyéndolos en una comprensión más reflexiva del medio visual.

Las ilustraciones didácticas deben ir más allá de la simple reproducción con carácter figurativo. Elementos de su composición deben ser evidentes para que los niños puedan desentrañar otros significados y generar un discurso en torno a lo percibido.

Lo que es susceptible de ser descodificado debe ser más que la simple identificación del referente que es reproducido y exhibido en la imagen didáctica; deben ser elementos que se configuren de manera que permitan establecer nuevas conexiones entre los elementos de la composición.

Además, para que los referentes visuales exhibidos a niñas y niños en jardines infantiles se constituyan como signos, tienen que aludir a algo presente en sus mentes.

El desarrollo psicomotor entre los 4 y 5 años es reflejado en los dibujos de los niños, por lo que entregan ciertas pistas sobre los procesos de semiosis a través de los cuales incorporan signos a sus mentes.

Los niños responden con cierta conducta (interpretante) en relación a un estilo gráfico, (designatum) que ha recibido de referentes visuales (signo).

El interpretante sería el resultado final o los dibujos que realizan una vez percibidos los referentes.

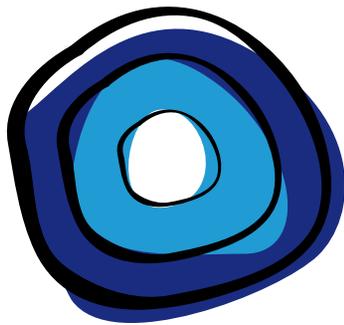
Finalmente con el desarrollo del marco teórico, el proyecto de Diseño Gráfico propuesto, persigue como primer objetivo, desarrollar la autoconfianza y la creatividad de los niños.

Para este fin, lo principal es generar consciencia con respecto a los criterios usados para elegir un tipo de ilustración para actuar como imagen didáctica; para esto, es fundamental entregar a las educadoras las herramientas necesarias para que a través de sus ilustraciones generen imágenes que sean coherentes a los constructos de los niños y sus capacidades de percepción.

Este proyecto no tiene como objetivo formar artistas, críticos de arte o diseñadores, sino orientar en el proceso de descodificación de la imagen, ya que corresponde uno de los medios preponderantes a través de los cuales recibimos información hoy en día.

Tampoco tiene como objetivo instaurar imágenes de carácter netamente simbólico, sino que se identifiquen diferentes situaciones y que las imágenes didácticas, a través de las ilustraciones en este caso, debieran variar su grado de iconicidad y simbolización según las distintas situaciones educativas y según los objetivos de las estrategias que se planteen las educadoras.

⁹⁵ LAZOTTI LUCIA
op. Cit.
pág. 140



CAPÍTULO 3

Desarrollo Proyectual



I. INTRODUCCIÓN

Tomando en cuenta el desarrollo del marco teórico con la investigación documental y la investigación de campo, donde se relacionó la disciplina del Diseño Gráfico y la comunicación visual con la educación y se indagó sobre la creatividad en los niños y sobre cómo esta última puede ser un factor determinante en su desarrollo, se integran los conocimientos necesarios para materializar un producto de Diseño Gráfico.

Dicho producto consiste en un sistema que contempla una serie de experiencias gráficas educativas, las cuales se dirigen a la valoración del dibujo espontáneo infantil por parte de las educadoras, la toma de consciencia sobre los referentes visuales que ellas usan en las aulas, además de fomentar el desarrollo creativo y la autoconfianza en los párvulos.



2. Descripción general del proyecto de diseño

Para que las educadoras articulen un sistema de experiencias de aprendizaje relacionadas con los elementos básicos de la comunicación visual, en primera instancia necesitan tener en cuenta algunos conocimientos, para poder elaborar didáctica gráfica con objetivos claros y precisos.

Dichos conocimientos serán entregados sobre dos soportes gráficos. El primero, un libro, el cual tiene como características su fácil manipulación, portabilidad e inmediatez para consultar. En el libro se incluirá un CD como un complemento.

Además, el sistema incluirá una serie de fichas¹, las cuales se caracterizan por portar resúmenes o síntesis sobre alguna materia. Este soporte es propicio para recordar los elementos esenciales sobre las experiencias de aprendizaje planteadas. Las fichas están orientadas hacia las educadoras y no a los niños directamente, ya que, la relación entre fichas y niños tiende a ser muy rígida y de carácter conductista.

Para las educadoras las fichas se constituyen como una síntesis de los contenidos revisados.

La serie está compuesta por 12 fichas, cada una de ellas con una experiencia de aprendizaje semanal, de manera que el sistema se completaría en 3 meses.

El sistema complementa algunos de los conocimientos previos en los niños pre escolares e incorporará unos nuevos a partir de los primeros; esto relacionado con el ámbito de los lenguajes artísticos. De esta manera, las experiencias iniciales consideran para su realización el repaso por los elementos básicos de la comunicación visual, todos ellos conocidos por los niños.

Luego, la complejidad va aumentando en la medida que la educadora considere que se puede avanzar, por lo que se constituye como un sistema flexible. Dicha flexibilidad de cierto modo también es planificada, ya que el sistema integrará distintas variables que podrían ocurrir mientras las actividades son aplicadas, y sugerirá distintas respuestas dentro del sistema para obtener los aprendizajes esperados.

Además, los elementos ilustrados permitirán a la educadora plantear actividades relacionadas, pero creadas por ellas, de manera que puedan actualizar los contenidos según las necesidades de los niños.

Por lo tanto las educadoras se constituyen como los usuarios que articularán el sistema.

¹ Papel o cartulina, generalmente rectangular y de pequeño tamaño, en que se anotan datos generales, bibliográficos, jurídicos, económicos, policiales, etc., y que se archiva verticalmente con otras del mismo formato.

<<http://www.rae.es/rae.html>>

[Consulta en: Septiembre de 2011]

2.1 Propuesta Proyecto de Diseño

Una instancia de creación que permita a los niños reafirmar su autoconfianza

A través de las distintas experiencias de aprendizaje, las cuales adquieren mayor complejidad durante su desarrollo, niñas y niños complementarán los conocimientos que van adquiriendo con la libertad que encuentran de poder realizar creaciones que antes podrían haber sido catalogadas como “incorrectas”, por la tendencia existente que valora representaciones que se constituyen como un estereotipo, con un alto nivel iconográfico.

Al mostrar un estilo gráfico elaborado a partir de la propia visualidad de los niños, ellos podrán identificarse y ver que ellos también pueden realizar composiciones como las que se les muestran. Esto les proporcionará un sentimiento de seguridad, ya que no temerán a que sus dibujos y creaciones sean corregidos o incomprendidos. Por lo tanto, a través de esta instancia, se valorarán las fortalezas de las niñas y niños a través de sus representaciones iconográficas.

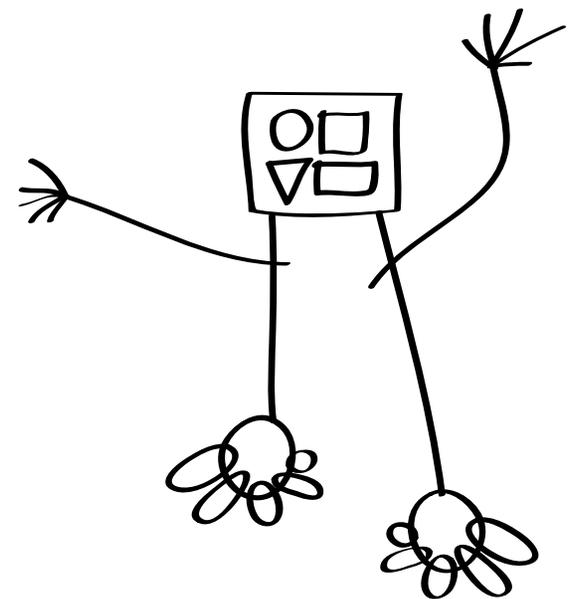
Así, se busca cambiar la actitud en los niños y en las educadoras.

En las educadoras porque ellas siguen en la inercia de hacer las cosas como siempre se han hecho y seguir mostrando la misma visualidad a los niños y para los niños porque logran desarrollar su autoconfianza.

Estímulos visuales que desarrollen la capacidad de interpretación de los niños.

Este proyecto de investigación persigue generar un sistema gráfico para las educadoras de párvulos, de manera que se tome consciencia sobre la importancia de mostrar diversidad en los estímulos visuales a los que están expuestos los niños durante las horas en las que están en el jardín infantil.

Con dicho fin, se recurrirá a la aplicación de un estilo gráfico² que no reproduzca la realidad literalmente, sino que sea representada a través de la evocación de rasgos pertinentes provenientes de objetos, animales, personas o lugares, para dar paso a un imaginario visual hecho a partir de la propia visualidad de los niños, para así ampliar los referentes visuales a los que se enfrentan.



² Dondis, en el texto “Sintaxis de la Imagen”, se refiere al estilo gráfico como la síntesis visual de los elementos, las técnicas, la sintaxis, la instigación, la expresión y la finalidad básica y que la mejor forma de describirlo, sea considerarlo una categoría o clases de la expresión visual conformada por un entorno cultural total.

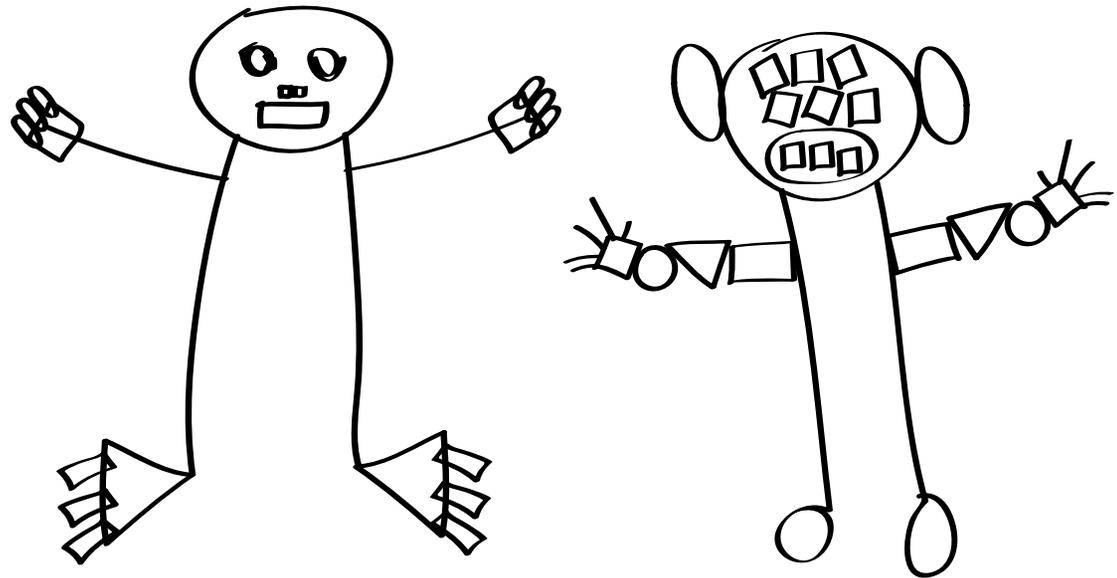
Referentes visuales que inviten a los niños a mirar activamente el mundo que los rodea.

Tras analizar cómo es el lenguaje visual que frecuentemente utilizan las educadoras con fines didácticos y comprender la importancia que éste tiene para relacionarse con el mundo preponderantemente visual en el que vivimos, se manifestaron ciertas falencias que debieran ser abordadas desde la perspectiva de la comunicación gráfica.

Las ilustraciones que son recurrentes en los jardines infantiles tienen características sintácticas y semánticas muy similares entre sí, por lo que generan un estereotipo que acostumbra y adiestra a los niños a su vaga interpretación, ya que en ellas, para entenderlas a los niños sólo les basta reconocer el referente que es reproducido en los dibujos. A veces se incorpora una acción, o algún adjetivo, pero sigue siendo una interpretación epidérmica.

Para ciertas situaciones estas reproducciones se vuelven muy convenientes, ya que los objetivos de aprendizaje son que reconozcan los elementos que en esos dibujos se les presentan. Sin embargo, los niños son capaces de interpretar imágenes que no necesariamente remitan a la realidad tal cual es, por lo que se vuelve una oportunidad para desarrollar otras formas del pensamiento.

Mediante ilustraciones, donde los referentes no siempre sean de un alto nivel iconográfico y a su vez se encuentre mezclado con elementos provenientes de diferentes situaciones, objetos, etc. se invita a los niños a participar de una descodificación mucho más profunda que requiere de mayores asociaciones y de incorporar todas sus experiencias previas para su interpretación. El niño deja de ser un receptor pasivo de su entorno y es el reactor de su propio aprendizaje.



Ilustraciones del proyecto, realizadas en base al análisis gráfico del dibujo espontáneo infantil

2.2 Fundamentos del tema

Se hará un aporte en el tema de la educación de los lenguajes artísticos, pero además se fortalecerán aspectos psicológicos de los niños como lo son la autoconfianza y la autoestima.

Lo anterior es para contribuir a contrarrestar el atosigamiento por parte de los medios a las personas con imaginaria visual, lo que muchas veces se constituye como referentes para los niños y terminan siendo obstáculos para el desarrollo de sus dibujos espontáneos, ya que comienzan a hacerse una idea de lo que es correcto y cómo deben ser lo que ellos representen, lo que es nocivo, ya que al no tener las capacidades psicomotoras para llegar a dichos resultados, los deja en un estado de frustración.

Por esto se vuelve necesario implementar una instancia en la que ellos vuelvan a sentir la libertad para desarrollar sus propias composiciones gráficas, de manera que el nivel icónico de sus producciones gráficas no sea el objetivo principal, sino que se rescate con igual importancia la sintaxis y sobre todo la semántica.

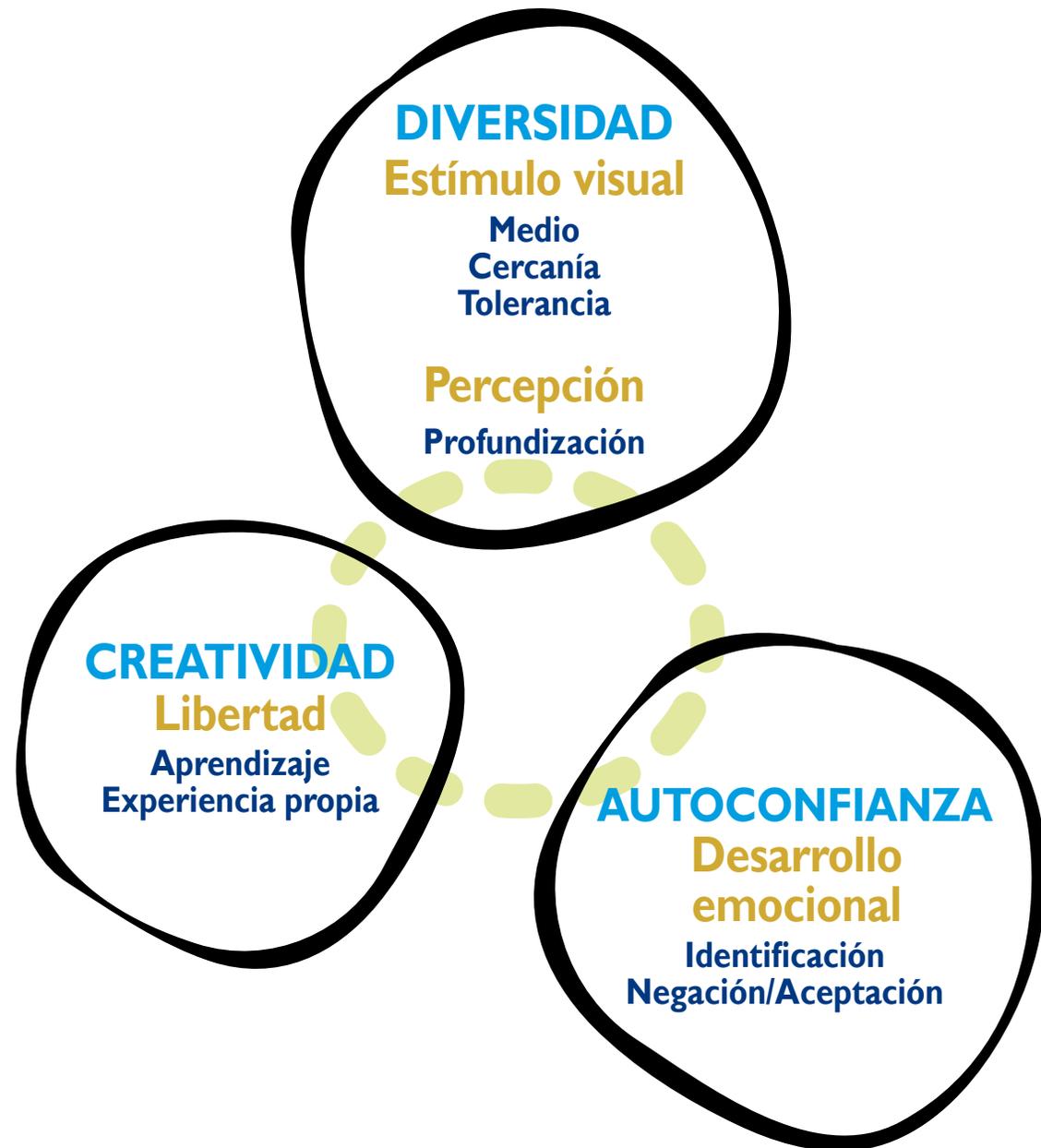


Dibujo realizado por un niño durante la aplicación de las experiencias de aprendizaje en el Jardín Infantil Semillita. Corresponde a la unidad de lenguaje visual abstracto.

2.3 Conceptualización

A continuación, un desglose que plantea los conceptos claves que rigen el proyecto.

Este desglose está planteado como una triada en la cual el primero, es decir, el concepto de la **diversidad**, permite liberar y desarrollar la **creatividad** en los párvulos para que se sientan con **autoconfianza** y a su vez sigan desarrollando la creatividad y la diversidad de sus propios dibujos.



Jerarquización y descomposición de conceptos claves

DIVERSIDAD

Variedad, desemejanza, diferencia.

CREATIVIDAD

Crear es realizar algo a partir de las propias capacidades; las actividades propuestas harán conscientes a los niños de sus capacidades creadoras.

AUTOCONFIANZA

Sentimiento basado en la fuerte conciencia del propio poder para afrontar las posibles dificultades. Fomentar a temprana edad la convicción de poder solucionar problemas e incentivar la búsqueda de nuevas soluciones.

Estímulo visual

Estimular significa impulsar la actividad de algo para mejorar su rendimiento o su calidad; para este caso, los estímulos visuales que se les presenten a los párvulos deben tener como objetivo potenciar las capacidades de los niños y no frustrarlos mostrándoles una única manera de expresión.

Medio

Aplicar un código gráfico que sea un medio para desenvolver algún aspecto del desarrollo de los niños y no un fin en sí mismo.

Cercanía

El código gráfico construido a partir de la visualidad de los niños permitirá acercarlos los conocimientos a través de mensajes visuales contruidos para ellos.

Tolerancia

En la medida que niñas y niños se vayan interiorizando con otros códigos gráficos y viendo diversidad en su entorno, entre ellos serán más tolerantes y no se descalificarán criticando destructivamente a sus pares que no dibujan como generalmente se tiende a percibir como correcto.

Percepción

Función que permite al organismo recibir, elaborar e interpretar la información que llega desde el entorno, a través de los sentidos.³

Profundización

El estilo gráfico propuesto permitirá ahondar en los elementos básicos de la comunicación visual, de manera que tanto párvulos como educadoras, se relacionen de una manera más exhaustiva con el mundo perceptible, al poder agudizar la mirada e integrar mayor cantidad de signos a las mentes.

Libertad

Si los niños aprenden sobre lo que hacen y las herramientas que utilizan naturalmente para expresarse, permitirá que ellos no sientan que existe una única manera para representar significados, por lo que no se sentirán subordinados a un único estilo gráfico al cual tienen que empeñarse alcanzar.

Aprendizaje

Propiciar actividades que generen aprendizaje significativo, a través de los descubrimientos que hacen los niños en torno a la creatividad.

Experiencia propia

Generar las instancias en las que los niños descubran a través de su propia experiencia distintas formas de expresión.

Desarrollo emocional

Es fundamental que el desarrollo emocional en los niños de alguna manera pueda ser captado y registrado, para así ser conscientes de los avances que ellos tienen y de cómo el medio y las actividades que realizan diariamente los afectan.

Identificación

Que los estímulos visuales que se les exhiban a los niños sean susceptibles de ser aceptados por ellos y que su vez se identifiquen, para fomentar su autoexpresión.

Negación/Aceptación

Generar una instancia en que los niños se sientan aceptados por lo que hacen, validando su expresión para así mejorar la capacidad de confiar en sí mismos.

³ <<http://definicion.de/percepcion/>>
[Consulta en: mayo 2011]

2.4 Objetivos proyectuales

-Diseñar un set de experiencias de aprendizaje, el cual desarrolle a través de la creatividad y la consciencia sobre los dibujos espontáneos de los niños, la autoconfianza de estos últimos.

-Aplicar un estilo gráfico realizado a partir de la propia visualidad de los niños.

-Generar material visual que sea de fácil implementación para las educadoras.

- Que el material visual propuesto fomente la capacidad de observación y de interpretación de mensajes visuales percibidos por parte de los niños.

- Implementar nuevos parámetros visuales complementarios a lo que se hace hoy en día, para la realización del material visual con fines didácticos.

2.5 Grupo objetivo

Para este proyecto existen dos niveles de grupo objetivo y uno articula al otro.

El destinatario final son niñas y niños entre cuatro y cinco años que asisten a Jardines Infantiles JUNJI al primer nivel de transición. En segunda instancia se encuentran profesionales de la educación parvularia que trabajan en estos jardines, de manera que se constituyen como los agentes articuladores del sistema para los niños.

Las experiencias de aprendizaje además debieran ser aplicadas durante el segundo ciclo, ya que en esta etapa los niños necesitan que las situaciones sean constantes, para poder lograr que los aprendizajes sean significativos.

3. Especificaciones del sistema o desarrollo del proyecto

3.1 Secciones de las experiencias de aprendizaje

Cada experiencia planteada busca imponer a los niños pequeños desafíos graduados, ya que se constituyen como significativas.

Estas graduaciones se realizan según criterios recurrentes en el ámbito de la educación parvularia; estos son: “de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto; de lo cercano a lo más distante; de lo inmediato a lo mediato”.⁴

Las actividades irán descritas con mayor profundidad en el módulo de autocapacitación y en las fichas irán descritas de manera resumida a modo de recordatorio.

En las fichas cada experiencia se compone de 6 partes. Dentro de los primeros ítems se encuentra el tiempo, y los materiales requeridos.

Luego se explican las direcciones generales que se deben explicar a los niños, esto es acompañado con una serie de referentes gráficos visuales, los cuales deberán ser reproducidos por las educadoras para cada clase.

Una vez explicados los contenidos, se mencionan los objetivos de la actividad, los cuales pueden ir variando en la medida que se vayan complementando con aportes que la educadora crea pertinentes, o bien por la repetición de alguna de las actividades. De todas maneras, se explicarán algunos ejemplos en los cuales la educadora intervendría con sus aportes.

Después se especifican algunas observaciones.

En el módulo de autocapacitación, se relatan algunos casos, para ejemplificar algunas de las soluciones que podrían entregar los niños y también para nombrar y catalogar los distintos elementos que utilizan los niños a esta edad para expresarse gráficamente.

Finalmente se propone un sistema de evaluación, el cual se basa en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, en el texto “Arte y Símbolo en la Infancia” de Luisa Martínez García y las actividades realizadas en los jardines JUNJI antes mencionados.

⁴ Bases Curriculares de la Educación Parvularia, pág. 90

3.2. Definición de los contenidos

Descripción general del tema: Aprendizajes esperados en el segundo ciclo

Curso: Primer nivel transición

Ámbito: 2, Comunicación

Subsector: Lenguajes artísticos

Tema: 12. “Inventar procedimientos y secuencias en que se integren y combinen distintas técnicas artísticas, en las cuales se apliquen elementos básicos de expresión: movimiento, línea, color, forma, espacio, de acuerdo a proyectos de su interés”.⁵

Horas: 12 a 16 horas aproximadamente. (Una hora semanal para cada una de las 12 actividades)

Tabla resumen del aprendizaje esperado, su división en unidades y contenidos.

Unidades temáticas	Aprendizaje esperado	Contenidos	Actitudes esperadas
Conociendo e identificando los elementos básicos de la comunicación visual	Reconocer los elementos básicos de la comunicación visual Que los niños tomen consciencia de los elementos que naturalmente utilizan para dibujar.	Punto Línea Contorno La dirección Tono Color Textura Escala Dimensión Movimiento Otras figuras básicas como la flecha y cruz.	Mostrarse seguros y confiados al momento de exponer sus composiciones gráficas. Que muestren tolerancia al ver trabajos de compañeros.
Lenguaje abstracto	Conocer nuevas maneras de representación gráfica	Repaso por los elementos básicos de la comunicación visual, pero de manera no figurativa.	Que sean capaces de generar pequeños relatos sobre las composiciones que realizan.
Lenguaje conceptual	Conocer que las formas y el color en sí mismos son capaces de transmitir significados.	Conceptos como orgánico e industrial, o significados del color.	

⁵ Bases Curriculares de la Educación Parvularia, pág. 68

Principales contenidos de las experiencias de aprendizaje

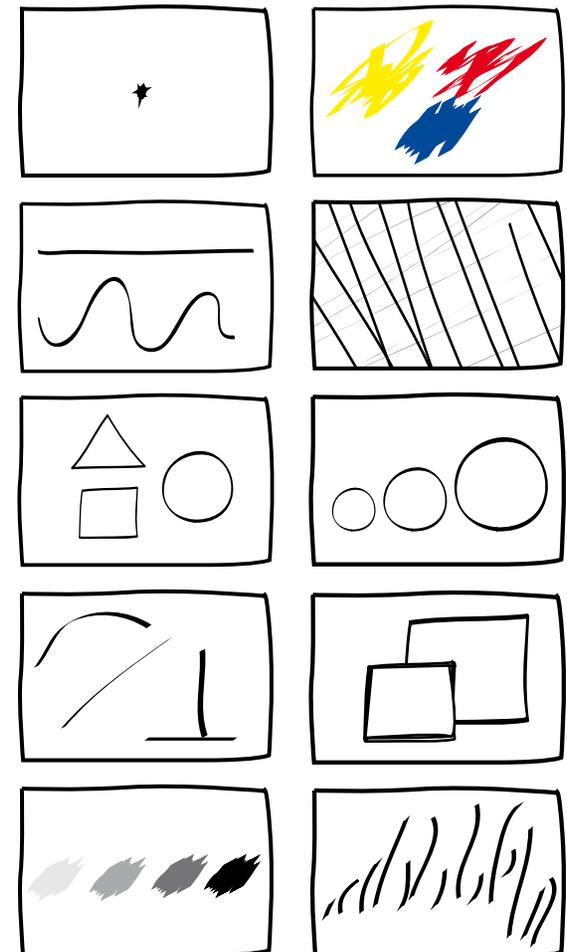
Los principales conceptos están basados en los 10 elementos básicos de la comunicación visual que determina Donis A. Dondis en su libro “La Sintaxis de la Imagen” y en la clasificación que hace de los dibujos espontáneos infantiles Luisa Martínez García en su libro ya citado.

Para Dondis, los elementos básicos del lenguaje visual son 10, los cuales se resumen a continuación:

- El **punto** o unidad mínima, señalizador y marcador del espacio
- La **línea**, articulante fluido e infatigable de la forma/ flexible o rígida
- El **contorno** corresponde a las figuras básicas como el círculo, cuadrado, triángulo y variantes
- **Dirección**, canalizadora del movimiento, circular, diagonal y perpendicular
- **Tono**, la presencia o ausencia de luz, gracias a lo cual vemos
- **Color**, coordenada del tono, con la añadidura del componente cromático, elemento visual más emotivo y expresivo

- **Textura**, puede ser óptica o táctil. Corresponde al carácter superficial de los materiales visuales.
- **Escala o proporción**, se refiere al tamaño relativo
- **Dimensión**, alude a la perspectiva o representación volumétrica.
- **Movimiento**, se proyecta en la información visual estática de una manera a la vez psicológica y cinestésica.

El objetivo para estos contenidos revisados en la guía de autocapacitación para la educadora es que sepa con certeza y conozca los elementos básicos de la comunicación visual, de manera que sea capaz de identificarlos en el dibujo espontáneo infantil y asimismo empapar de dicho conocimiento a los niños, lo que finalmente terminará dando la autoconfianza en ellos.



Breve descripción de las unidades

UNIDAD 1: Conociendo e identificando los elementos básicos de la comunicación visual

Las experiencias de aprendizaje de la Unidad 1 se caracterizan por hacer hincapié en el reconocimiento de los elementos básicos de la comunicación visual y demostrar tanto a educadoras como a los niños, la variedad de posibilidades de representación con estos elementos.

Además se hace alusión al reconocimiento de partes del cuerpo humano.

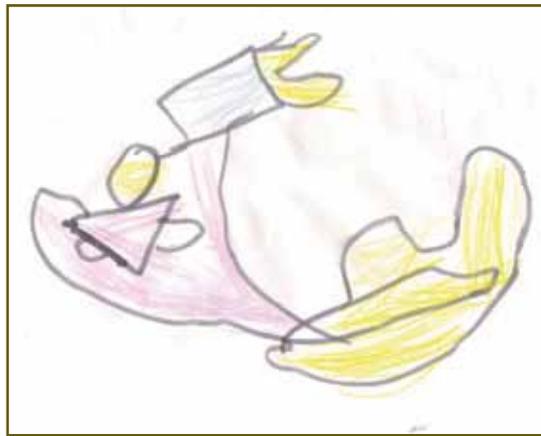
Esta unidad presenta mayor grado de iconicidad que las otras, para integrarse de manera paulatina en los aspectos semánticos de los dibujos infantiles.



UNIDAD 2: Lenguaje visual abstracto

Las experiencias de la Unidad 2 se enmarcan en el aprendizaje del concepto de lo abstracto, recurriendo de igual manera al reconocimiento de los elementos básicos de la comunicación visual.

También existe la combinación del lenguaje abstracto con algunos conceptos como el contraste y con elementos figurativos, como convertir un trazo realizado al azar en un signo que referencie a algún objeto, persona o lugar.



En los anexos va el desglose completo de las actividades con sus objetivos descripción y requerimientos.

UNIDAD 3: Lenguaje visual conceptual

Las experiencias de esta unidad, se caracterizan por el lenguaje conceptual, por lo que presentan un mayor grado de complejidad.

En esta unidad, el discurso que generen los niños en torno a sus creaciones es de suma importancia, ya que tal vez no presentarán una correspondencia sintáctica o semántica evidente, pero lo que ellos tengan que decir al respecto es lo que importa, ya que de esta manera se pueden rescatar actitudes que permitirán ver el avance de los niños en cuanto a su autoconfianza.

Escindir de signos con alto grado icónico les permitirá a los niños indagar con nuevas formas y experimentar con los elementos que ellos conocen y usan.



Breve descripción del seguimiento de las experiencias de aprendizaje

“Respecto a la evaluación de los aprendizajes de los niños, la información cualitativa es sin duda la que aporta mayor claridad respecto a qué, cuándo y cómo han aprendido”.⁶

Es por esto que es fundamental que la educadora en la medida que articula el sistema de las experiencias de aprendizaje, vaya agudizando su capacidad de observación y sea capaz de ver y registrar los cambios tanto de actitud como cognitivos.

Estructura del instrumento

Para la elaboración de este instrumento han sido considerados elementos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, un sistema de registro del libro antes citado de Luisa Martínez y una pauta de evaluación para los aprendizajes esperados de los programas pedagógicos para el primer y segundo nivel de transición, realizado por el Ministerio de Educación, la Unidad de Educación Parvularia.

Para el seguimiento y registro se considerarán 4 fases. La primera, corresponde a la introducción a la experiencia de aprendizaje, cuando la educadora pregunta a niñas y niños sobre los contenidos que se revisarán.

La segunda fase corresponde al momento mientras se realiza la actividad y los niños componen sus dibujos.

La tercera fase corresponde a las observaciones captadas una vez terminada la experiencia de aprendizaje y se recogen los últimos comentarios de los niños.

La última fase corresponde a las observaciones captadas a través de las creaciones de los niños.

El seguimiento y registro de las primeras tres fases, corresponden a las observaciones que se hacen al curso en general, captando comentarios y actitudes de los niños que sean relevantes para el desarrollo del sistema de experiencias de aprendizaje.

La fase de seguimiento y registro cuatro, corresponde a una observación más detallada y se debe realizar para cada niño, analizando cada experiencia, para posteriormente analizar el conjunto y evolución de las creaciones de las niñas y niños.

Dentro de las tres primeras fases se podrán registrar comentarios personales de aspectos relevantes para analizarlos posteriormente a nivel individual.

Características del instrumento

- Es un instrumento de observación que permite el registro de los avances y logros de las niñas y niños a través de las actividades de manera individual además de un resumen tomando en cuenta el desarrollo de todas las actividades.
- Permitirá el registro de los logros en cada sub unidad de los elementos básicos de la comunicación visual y además cómo se desarrolla su autoconfianza.
- Se constituye como un instrumento flexible, el que permitirá a la educadora, adecuar el tiempo para su implementación según el desarrollo de los niños con respecto a los conocimientos entregados a través de las actividades.
- Por lo tanto se considerarán diversos Indicadores de logro progresivo en cuanto a la exigencia de las actividades propuestas.

⁶ Bases Curriculares de la Educación Parvularia, pág. 108

3.3 Estructura del desarrollo de las experiencias de aprendizaje

Para llevar a cabo el programa de las experiencias de aprendizaje se hace necesario seguir una serie de pasos que permitirán a la educadora, conocer distintas variables antes de su aplicación.

A continuación un esquema de cómo serán articuladas las experiencias de aprendizaje por la educadora.





Paso 4

Paso 4:

Los niños comienzan a realizar sus propias composiciones, en base a los referentes que han sido revisados.



Paso 5

Paso 5:

Es importante la capacidad de observación que desarrolle la educadora, siendo un apoyo para los niños, indicándoles con el lenguaje verbal los descubrimientos realizados.



Paso 6

Paso 6:

Después del dibujo de los niños, entre todos comentan la experiencia, revisando los nuevos conceptos con las composiciones.



Paso 7

Paso 7:

La educadora realizará el seguimiento de las experiencias de aprendizaje, anotando lo que haya ocurrido en la sala de clases y posteriormente analizando los dibujos de los niños.

regreso al
paso 2

4. Referentes

Tras analizar el código gráfico infantil y determinar un estilo gráfico basado en su visualidad para fomentar ciertas actitudes y capacidades en los niños, se buscaron referentes visuales que se vincularan formalmente con dicho estilo.

Material relacionado con el soporte

Las fichas se constituyen como un material didáctico muy práctico, ya que son un apoyo para la educadora; es un formato cómodo para implementar, sin embargo, muchas veces se convierten en un fin en sí mismo, por lo que fomentan respuestas conductistas que se contraponen a la reforma, la cual plantea un enfoque centrado en los niños.

Es un material frecuentemente consultado por las educadoras, que buscan en internet referentes para implementar en su quehacer diario.

A continuación serán revisados una serie de ejemplos de “actividades” y fichas que permiten constatar su enfoque.

Fuente

<http://www.cuentosparacolorear.com/>

Descripción y objetivos

“Cuentos para colorear” es un sitio con actividades didácticas en distintos soportes, como fichas, cuentos y videos.

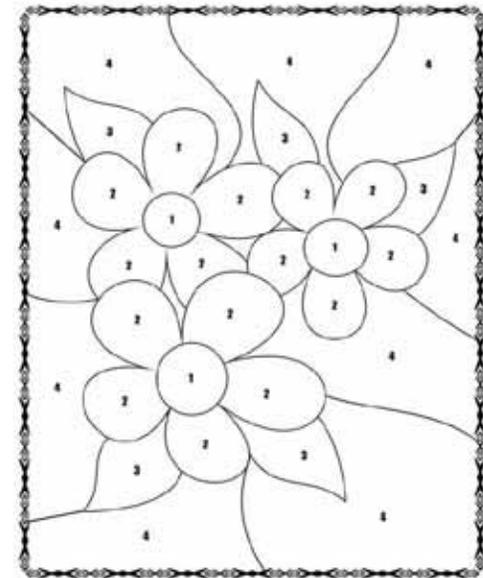
Observaciones

- Carece de una propuesta visual, ya que el material disponible en el sitio no se unifica en los aspectos formales y comparte aspectos gráficos con animaciones de la televisión, incluyendo estos últimos en láminas para colorear.
- Tiene un enfoque conductista, ya que las actividades están planteadas como un estímulo que tiene una única respuesta correcta.
- Dirige el aprendizaje diezmando la creatividad de los niños.

Recurso visual



Recurso visual



imóre:

Curso:

[cuentosparacolorear.com](http://www.cuentosparacolorear.com)

Fuente

<http://www.fichasinfantiles.com/>

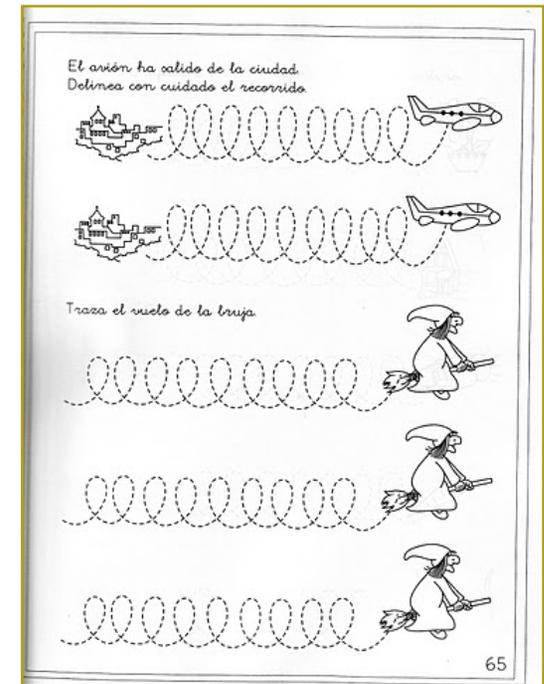
Descripción y objetivos

“Fichas infantiles” es un sitio con diverso material descargable gratuito. Dicho material responde a actividades para desarrollar variadas habilidades en distintas materias.

Observaciones

- Con respecto al tema visual, es disperso, ya que el sitio actúa como un recopilador de actividades desde diversas fuentes, por lo que coexisten disímiles visualidades.
- Por lo general, se aprecian actividades con un enfoque conductista, al tratar los temas como un estímulo que posee una respuesta única.
- También existen láminas en las cuales se yuxtaponen conceptos opuestos para representarlos a través de ilustraciones. Tienen un alto grado de iconicidad. Algunos tienden a ser más caricaturescos, exagerando rasgos morfológicos.
- En general, son fichas que no toman en cuenta la creatividad de los niños, por lo que se destaca una manera de entregar conocimientos a través de la repetición.

Recurso visual



La línea discontinua indica un trazado incompleto, el cual debe ser seguido por los niños para ser completado. Se caracteriza por estar presente en láminas y actividades de carácter conductista.

Material relacionado con la actividad del dibujo

La actividad del dibujo es muy importante para el desarrollo infantil, ya que como fue mencionado anteriormente, corresponde a uno de los medios a través de los cuales los niños incorporan signos a sus mentes, signos con los cuales las personas pensamos.

En internet es posible encontrar sitios que tienen como actividades pintar figuras o rellenar líneas segmentadas. Si bien, en los jardines infantiles JUNJI no se utilizan plantillas o figuras para pintar, ya que se consideran como nocivas para el desarrollo personal del infante, de igual manera se constituyen como referentes visuales para las educadoras.



Fuente

www.childtopia.com

Descripción y objetivos

“Childtopia”, es un sitio con una serie de actividades didácticas, para niños preescolares y profesores que quieran implementarlas.

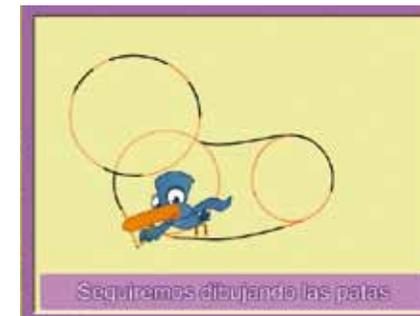
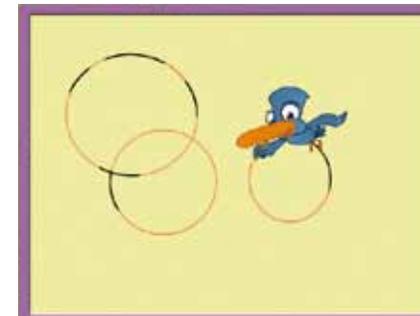
A través de diferentes medios, como videos, fichas imprimibles, animaciones, cuentos y juegos, busca desarrollar capacidades básicas con respecto a la música, arte, matemática, lenguaje y habilidades motoras.

Observaciones

- Este sitio presenta una propuesta visual basada en ilustraciones vectoriales con colores planos y saturados. Los bordes son evidentes con tonos más oscuros que el relleno.
- Propone variadas actividades, algunas con mayor grado de interactividad que otras.
- Con respecto al dibujo, presenta un ítem llamado “Aprende a dibujar”. Al presentar un nombre como este, se subentiende que existe un modo de dibujar validado y valorado.

- Esta actividad es planteada desde una perspectiva conductista, ya que dirige la manera en la que deben ser trazadas las líneas. Impone una forma de dibujar validándola como correcta.
- Se rescatan de la estructura base, las figuras geométricas para su elaboración.

Recurso visual



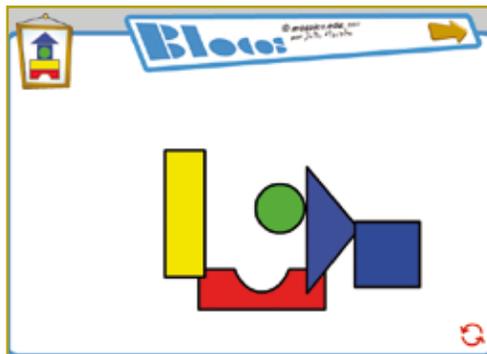
Material relacionado con el uso de las figuras geométricas

Existe material gráfico que toma en cuenta una visualidad donde es evidente el uso de las figuras geométricas para su construcción. Están relacionadas con actividades que tienen como objetivo el aprendizaje de los nombres de las distintas figuras. Al igual que las actividades revisadas anteriormente, generalmente están planteadas desde una perspectiva conductista, direccionando los resultados hacia un único punto fijo e inamovible.

Fuente

<http://www.cercifaf.org.pt/mosaico.edu/ca/blocos.html>

Recurso visual



Fuente

<http://www.rena.edu.ve/nivelInicial/figurasGeometricas/act01.html>

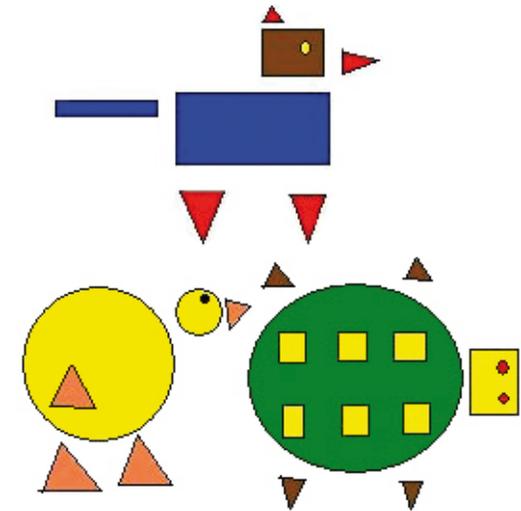
Recurso visual



Fuente

<http://www.cucurrucu.com/creando-animales-con-figuras-geometricas/index.html>

Recurso visual



Fuente

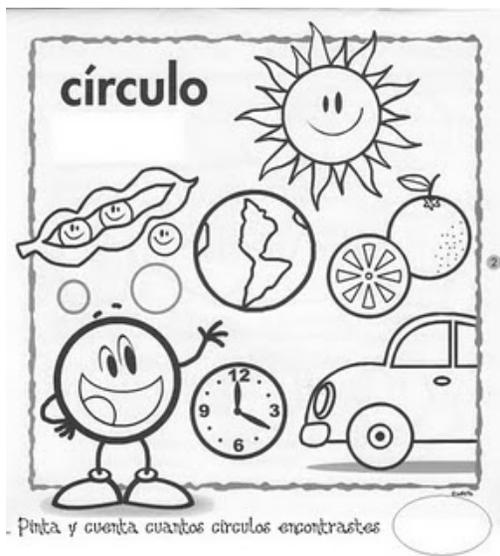
<http://nutrasur-mirinconcito.blogspot.com/2009/09/actividades-en-geometria.html>

Recurso visual



Fuente

<http://loycarecursos.blogspot.com/2009/09/formas-geometricas.html>

Recurso visual**Referentes relacionados con nuevos enfoques de aprendizaje:****REGGIO EMILIA****Proyecto****Reggio Emilia****Fuente**

<http://zerosei.comune.re.it/inter/index.htm/>

Observaciones

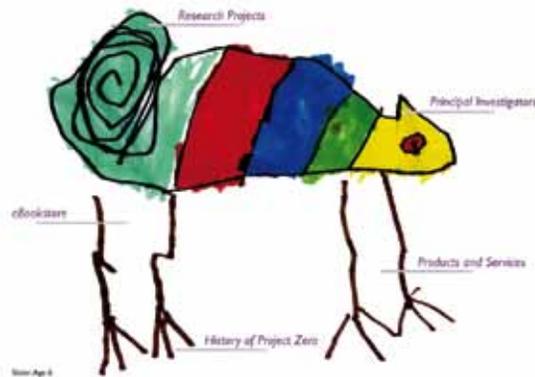
Reggio Emilia, es una metodología educativa, creada por Loris Malaguzzi en la década del setenta, en la cual se da mucha importancia al aprendizaje del niño. Apela a su desarrollo integral, y la búsqueda de su máximo potencial.

Tiene un enfoque menos convencional que otros establecimientos, tomando a los niños como los reactores de su propio aprendizaje, los educadores se convierten en facilitadores de los aprendizajes y da importancia además, al espacio físico donde se llevan a cabo estos últimos.

Se hace referencia a este modelo, ya que valora el contexto cultural, las expresiones artísticas y les da libertad de acción a los niños.

Proyecto**Proyecto Zero****Fuente**

<http://pzweb.harvard.edu/>



Las ilustraciones son camaleones hechos por niños. Corresponden al menú y cada vez que se ingresa al sitio la ilustración cambia.

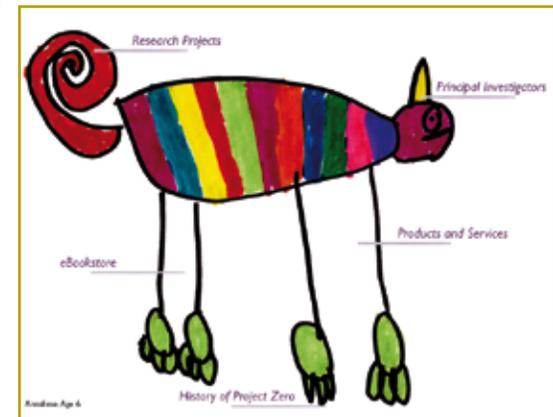
Observaciones

“Project Zero es un grupo de investigación educativa en la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Harvard . La misión del Proyecto Zero es comprender y mejorar el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad en las artes, así como las disciplinas humanísticas y científicas, tanto a nivel individual e institucional.

Fue fundada en la Escuela de Educación de Harvard en 1967 por el filósofo Nelson Goodman para estudiar y mejorar la educación en y a través del arte.

Hoy en día, el Proyecto Cero está construyendo en esta investigación para ayudar a crear comunidades de estudiantes reflexivos e independientes; para mejorar el entendimiento profundo y en todas las disciplinas, y para promover el pensamiento crítico y creativo. La misión del Proyecto Zero es comprender y mejorar el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad en las artes, así como las disciplinas humanísticas y científicas, tanto a nivel individual e institucional”.⁷

Se toma en cuenta este grupo de investigación educativa, ya que valora al estudiante como el núcleo del proceso educativo, rescatando su individualidad y diferencias.



Además toma al arte como un medio para desarrollar el pensamiento de los estudiantes y a su vez valora el lenguaje figurativo en los niños rescatando los símbolos visuales que desarrollan en la infancia.

Otra característica importante dentro de este proyecto, es la importancia que se le otorga a la creatividad.

⁷ <http://pzweb.harvard.edu/>

Referentes visuales que evidencian los elementos básicos de la comunicación visual

A continuación una serie de referentes que toman los elementos básicos de la comunicación visual para componer signos.

Algunos de trazos más rígidos que otros, en todos se aprecian signos propios del lenguaje gráfico infantil.

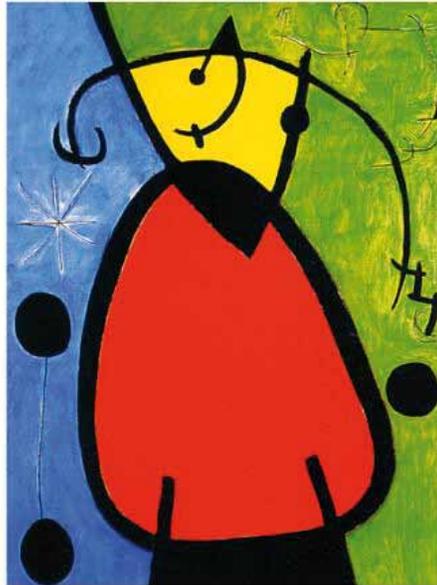
Autor

Joan Miró

Observaciones

Artista español; en sus pinturas y su obra en general es posible apreciar signos vinculados morfológicamente con los del dibujo espontáneo infantil.

Además, el uso del color se basa en tonos saturados, contrastantes entre sí, bordeados por un filete negro.



Referente**Bauhaus****Observaciones**

La escuela de arte y diseño Bauhaus fundada por Walter Gropius en el año 1919 en Weimar (Alemania), se constituye como un referente importante, para este proyecto, ya que varios de sus artistas, desarrollaron una visualidad que recurre a los elementos básicos de la comunicación visual, apelando a la esencia de las formas.

Algunos presentan trazos más irregulares que otros, sin embargo, siempre es posible identificar figuras geométricas en las composiciones.

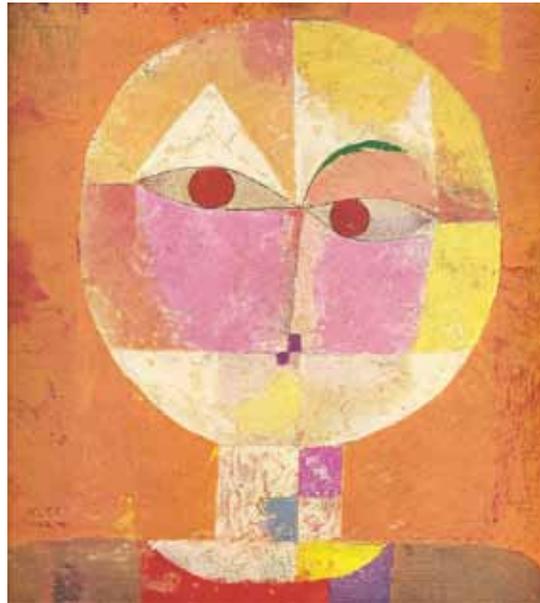
A continuación trabajos de algunos artistas que son coherentes con los fundamentos propuestos en este proyecto.

Autor**Paul Klee (1879- 1940)****Observaciones**

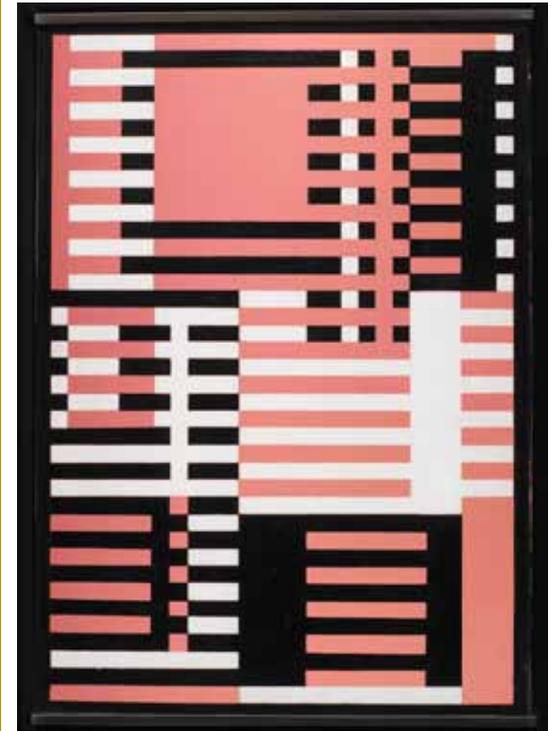
Klee se interesó por el arte infantil y el arte tribal, lo que se traduce en sus creaciones que recurren a los elementos básicos de la comunicación visual.

Es recurrente el uso de cuadrados, triángulos y círculos imperfectamente dibujados con trazos expresivos.

En cuanto al color, existe una inclinación hacia los colores primarios de la teoría del color pigmentaria.

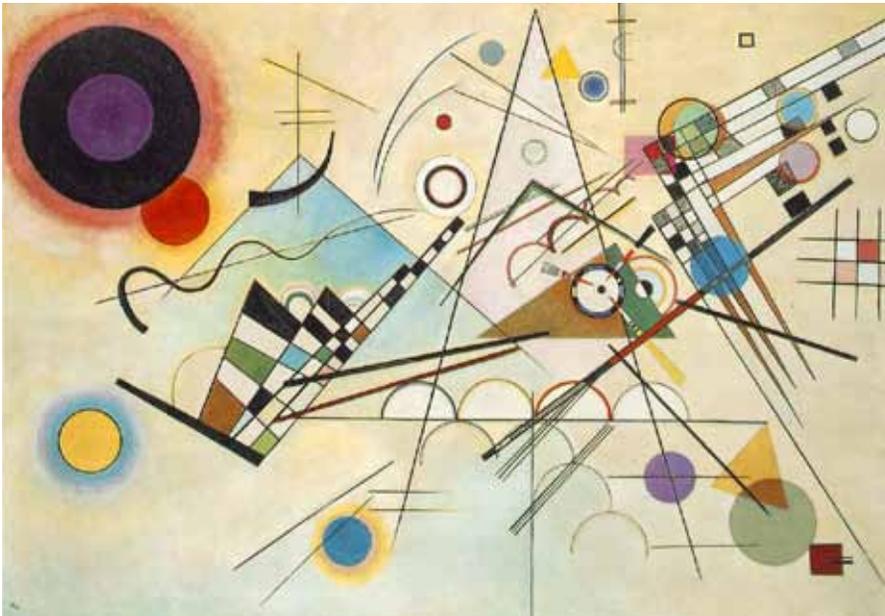
**Autor****Josef Albers (1888-1976)****Observaciones**

Albers, realizó estudios sobre el color, donde plasmó diversas composiciones geométricas, tomando al cuadrado principalmente como una figura neutral

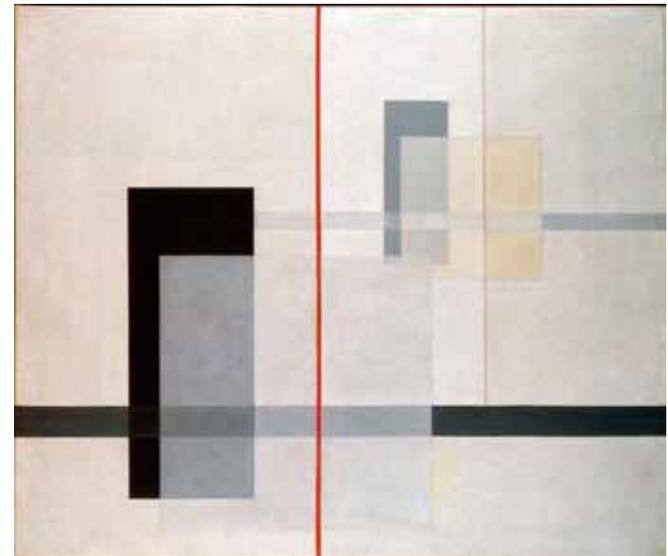


Autor**Wassily Kandinsky (1866-1944)****Observaciones**

Las pinturas de este artista contribuyeron al lenguaje visual de la Bauhaus.

**Autor****László Moholy-Nagy (1895-1946)****Observaciones**

En sus composiciones yuxtapone figuras geométricas siendo recurrentes los círculos dibujados con compás.



Autor

Leandro Castelao

Sitio Web

<http://leandrocastelao.com.ar/>

Observaciones

Diseñador gráfico de la Universidad de Buenos Aires.



4.1 Lineamientos básicos

Luego de analizar las descripciones sobre los referentes exhibidos anteriormente, es posible obtener lineamientos de lo que debiera y no debiera considerarse al momento de diseñar las actividades y que éstas a su vez sean óptimas para el desarrollo de las niñas y niños en los jardines infantiles.

- Generalmente, cada ilustración abarca sólo un tema. Los contenidos son abordados de forma sencilla y directa, para facilitar el aprendizaje.
- Los contenidos y materiales didácticos, de carácter visual, dirigidos a los párvulos, son similares a las caricaturas de la televisión, es decir, de gráfica sencilla e icónica, la cual es fácil de reconocer e interpretar. En cuanto a la gama cromática, son recurrentes los tonos muy saturados y contrastantes entre sí.
- Los enfoques de las actividades relacionadas con el lenguaje visual son de carácter conductista, ya que plantean una solución frente a un estímulo.

- El tratamiento gráfico de los contenidos es variado, ya que en algunos casos se presentan ilustraciones que reproducen una gran cantidad de aspectos icónicos de la realidad, o bien son muy sintéticos y esquemáticos. Pero generalmente tienen una visualidad correspondiente a la concepción social existe de lo infantil.

En síntesis, los referentes otorgan un panorama en el cual se repiten criterios donde se omite la creatividad, no se toman en cuenta los descubrimientos de los niños y no hay cabida para dar distintas respuestas frente a los estímulos. Para estos sitios, estos criterios funcionan, pero lamentablemente se repiten en las aulas y las educadoras repiten los mismos criterios adaptando la visualidad de cualquier elemento les parezca atractivo, descontextualizándolo y sin reflexionar sobre los efectos que podría tener en los niños.

En contraposición, los objetivos del sistema educativo Reggio Emilia, proponen instancias en las cuales es posible desarrollar mayormente la creatividad de los niños y se valoran sus dibujos, por lo que no implementan un lenguaje visual con estereotipos que obstaculicen el desarrollo emocional y cognitivo de los niños.



5. Desarrollo proyecto de diseño

Código cromático

En el mercado, las gamas cromáticas más recurrentes para niños preescolares son las de 6 y 12 colores, teniendo la primera los colores primarios, más el negro y algunos secundarios como el verde y naranja.

Mientras la segunda, además de los mencionados, agrega algunas variaciones como verde claro, celeste, rosado, gris, café claro y oscuro.

Presentan un alto grado de saturación, por lo que para la etapa que se encuentran los niños son de fácil identificación y clasificación.

Para este proyecto, se tomará en cuenta la gama cromática de los 12 colores, porque presenta mayor versatilidad y permite a partir de ellos obtener más fácil, mayor cantidad de mezclas.



Código tipográfico

Fue seleccionada una familia tipográfica para la guía de autocapacitación y las fichas.

El criterio más relevante para su elección fue el de la legibilidad, neutralidad y lecturabilidad, ya que acompañarán piezas gráficas con información visual preponderante.

“La lecturabilidad se puede definir como la facilidad que ofrecen los textos escritos para ser comprendidos sin necesidad de realizar grandes esfuerzos”.⁸

Así entonces, la familia tipográfica seleccionada para entregar la información, permite ser leída fácilmente en distintos tamaños y variantes.

ABCDEFGHIJKLM-
ÑOPQRSTUVWXYZ

abcdefghijklmnñopqrstuvwxyz

Gill Sans MT, regular

ABCDEFGHIJKLM-
ÑOPQRSTUVWXYZ

abcdefghijklmnñopqrstuvwxyz

Gill Sans MT, bold

ABCDEFGHIJKLM-
ÑOPQRSTUVWXYZ

abcdefghijklmnñopqrstuvwxyz

Gill Sans MT, italic

ABCDEFGHIJKLM-
ÑOPQRSTUVWXYZ

abcdefghijklmnñopqrstuvwxyz

Gill Sans MT, bold italic

⁸ < <http://www.cuadernointercultural.com/lecturabilidad-legibilidad-comprension-lectora/>
[Consultado en: noviembre 2011]

Desarrollo de elementos gráficos

De manera sintética se revisarán los procesos desarrollados para elaborar los distintos elementos gráficos, tanto de las fichas como de la guía de autocapacitación y su correspondiente contenedor.

Para obtener la visualidad se analizaron una serie de dibujos infantiles lo que fue complementado con bibliografía pertinente, todo esto para extraer los elementos esenciales y presentar gráfica que fuera coherente con el objetivo de ser visualmente cercano para los niños.

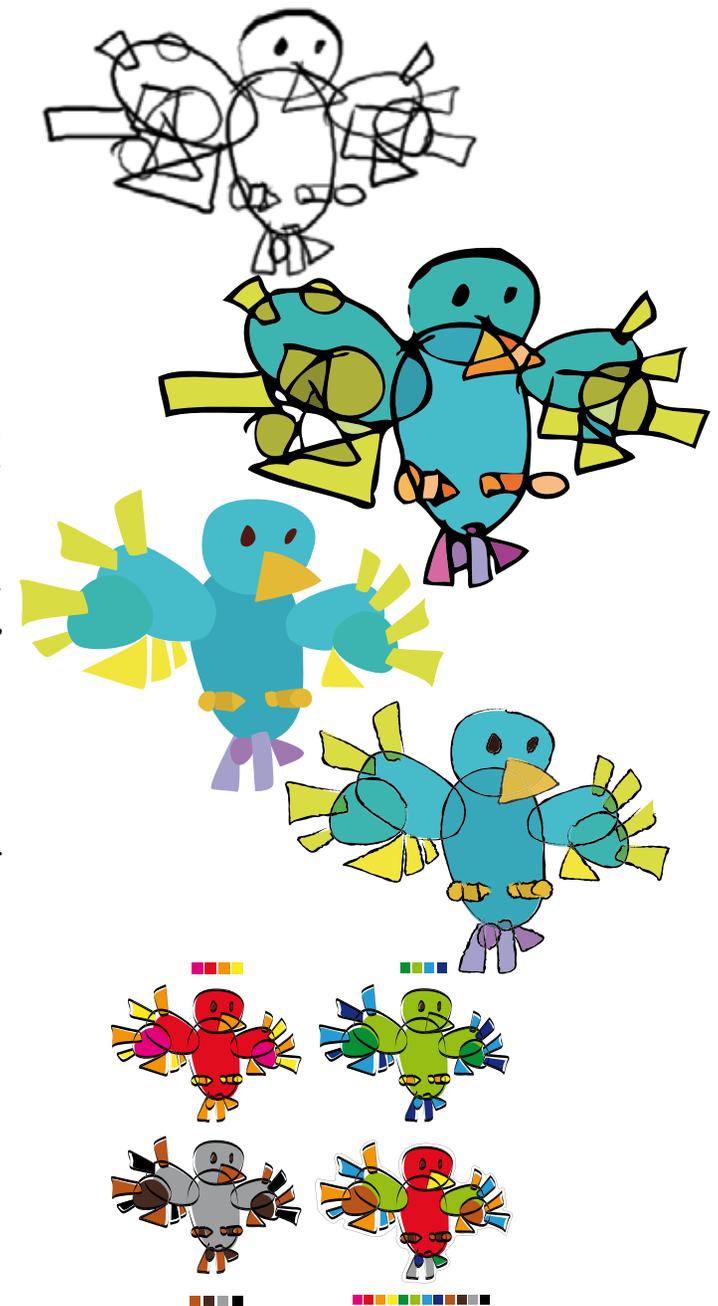
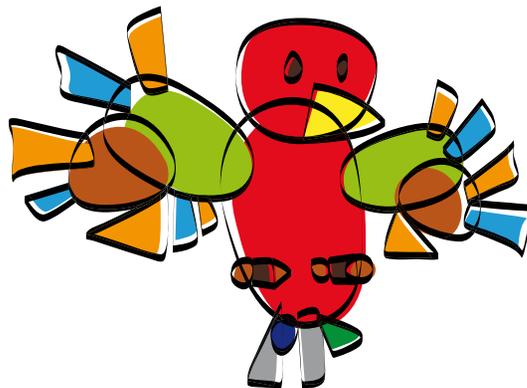
Imagen de marca

En cuanto al isotipo, se recurrió al uso de los elementos básicos de la comunicación visual para elaborar un signo que representa la libertad, concepto importante para los objetivos de este proyecto. Se usaron los colores anteriormente mencionados.

Además los pájaros son signos muy significativos dentro de las composiciones infantiles, ya que es uno de los signos que muchas veces el adulto interviene “mejorando” la versión infantil y “enseñando” el pájaro en forma de m.

Que los niños dibujen un pájaro rescatando mayor cantidad de rasgos pertinentes que el pájaro tipo m, representa un cambio de dirección en la percepción y representación, además de la reafirmación de su autoconfianza.

Además se utiliza un relleno que no calza con el contorno a propósito, para simbolizar que los contornos no son límites que restringen la expresión.



avis

Anke Calligraphic FG, regular

Una tipografía gestual rescata el valor de lo hecho por los niños que no es estructurado, por lo que tiene trazos irregulares y sinuosos.

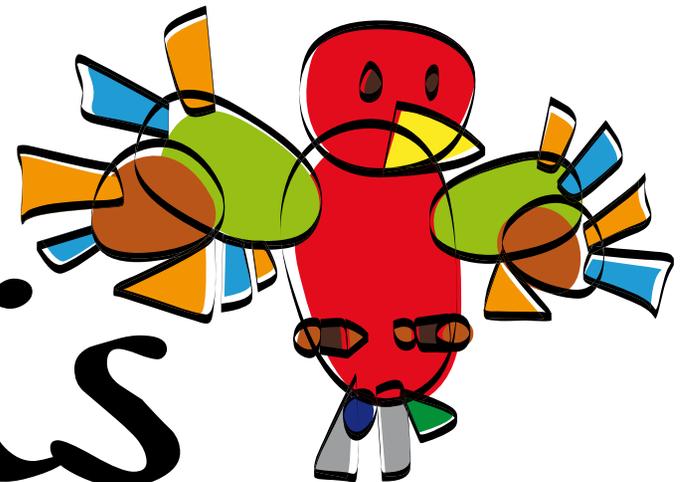
Con respecto al logotipo se escogió una palabra que corresponde a la raíz latina de pájaro o ave (avis), signo que alude a la liberación de los estereotipos gráficos. Se utiliza la raíz latina, ya que corresponde a las bases de nuestro idioma, por lo que implica volver las bases, a lo esencial del lenguaje, lo que es coherente con los objetivos del proyecto: la idea de volver a lo esencial de las formas.

Para la palabra Proyecto se utiliza una tipografía sans serif y legible, que basa sus formas en una grilla que tiene presente para su construcción los círculos.

proyecto

Champagne & Limousines, bold

proyecto
avis

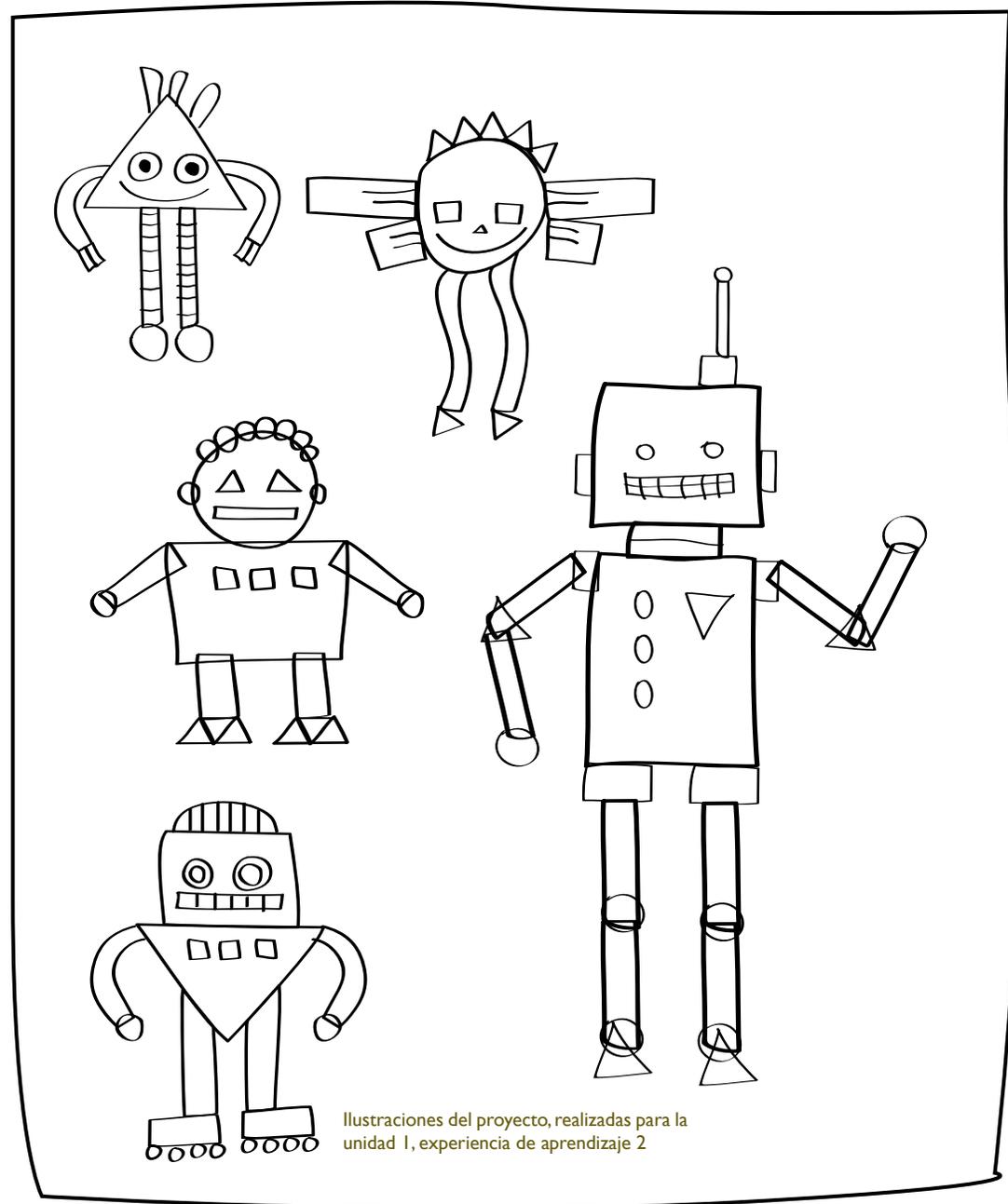


Ilustraciones

Dentro del sistema gráfico propuesto existe una serie de ilustraciones las cuales la educadora deberá dibujar para realizar las experiencias de aprendizaje.

Las fichas muestran un resumen con las ilustraciones, mientras en la guía de autocapacitación se exhiben a mayor escala y con las especificaciones pertinentes.

Para su elaboración se tomó en cuenta el estudio sobre el dibujo espontáneo infantil, por lo que a partir de dibujos infantiles y abstracciones de objetos, lugares, animales y personas, fueron desarrolladas ilustraciones como las exhibidas a continuación:



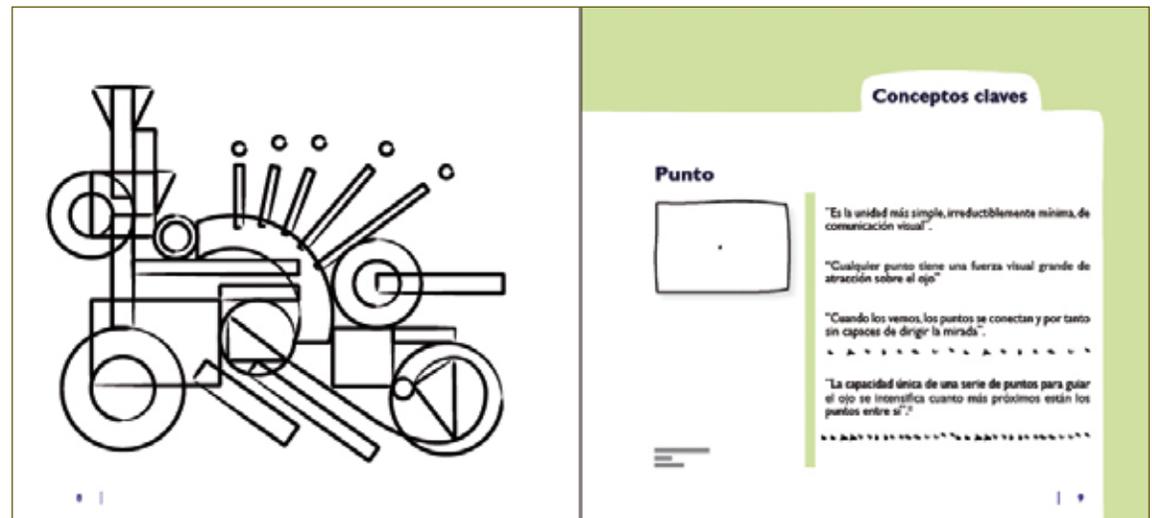
Ilustraciones del proyecto, realizadas para la unidad 1, experiencia de aprendizaje 2

Guía de autocapacitación

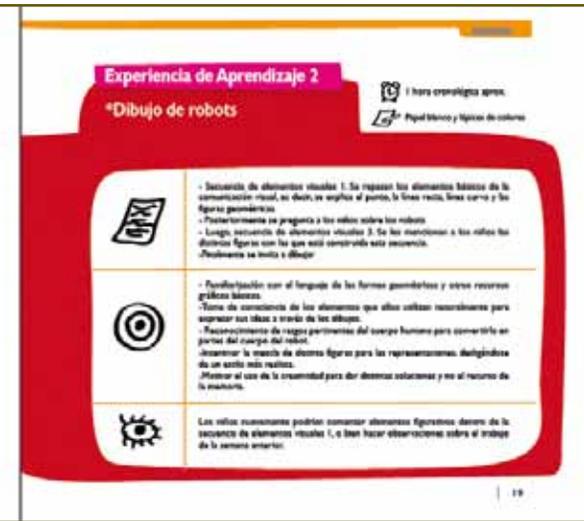
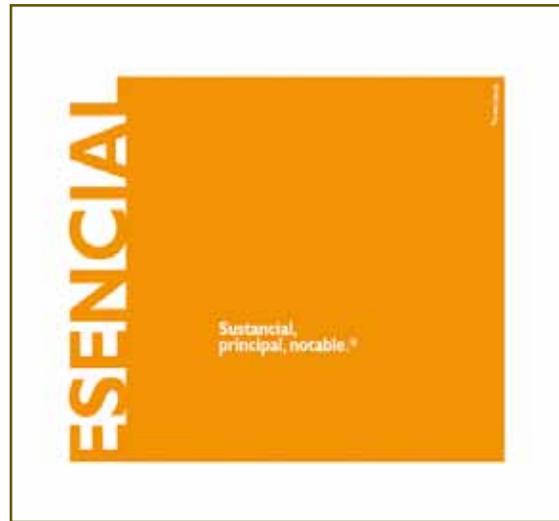
La guía de autocapacitación dirigida a la educadora de párvulos, tiene como recursos gráficos los mismos elementos básicos de la comunicación visual con los que se desarrollan las distintas experiencias de aprendizaje dirigidas a los niños.

Sin embargo, su tratamiento gráfico cambia a través de las páginas con el propósito de mostrar variedad en los trazos, en el uso del color, en fin en las composiciones, para que ellas también sean capaces de ver una variedad de representación y no se acomoden a un único modo de hacer las cosas, idea que persigue el proyecto.

Así, se hacen presentes diversas ilustraciones con distintos grosores en sus trazos y algunos más expresivos que otros.



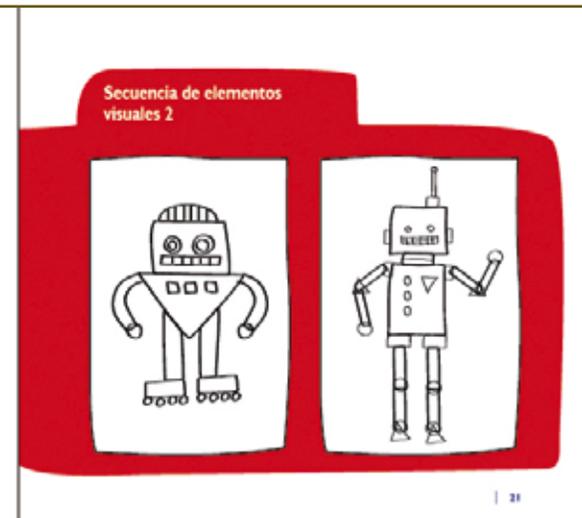
Visualizaciones de algunas páginas de la guía de autocapacitación para la educadora



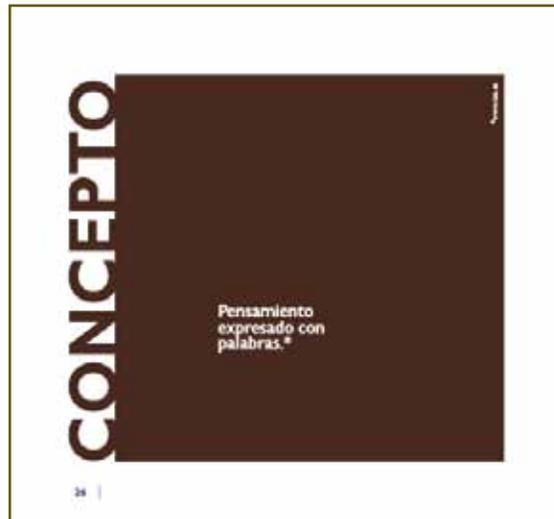
A través de esquemas donde se detallan las ilustraciones del sistema de experiencias de aprendizaje, se entrega información acerca de los elementos básicos de la comunicación visual, además de los aspectos de la personalidad de los niños susceptibles de ser desarrolladas.

Los colores cambian según la unidad de contenidos.

La unidad I, focalizada en los elementos básicos de la comunicación visual, entrega referentes con mayor grado de iconicidad, de igual manera trabajado en base a los dibujos infantiles.



Visualizaciones de algunas páginas de la guía de autocapacitación para la educadora



La unidad 2 y 3 comienzan a escindirse de lo figurativo para dar paso a un lenguaje conceptual y abstracto.

Se da mayor énfasis a las relaciones sintácticas de las formas, para que los niños posteriormente otorguen el significado que ellos descubran.

Para la educadora, la guía de autocapacitación se convierte en un medio que le entrega conocimientos y al mismo tiempo, le permite entender y valorar el dibujo espontáneo infantil.

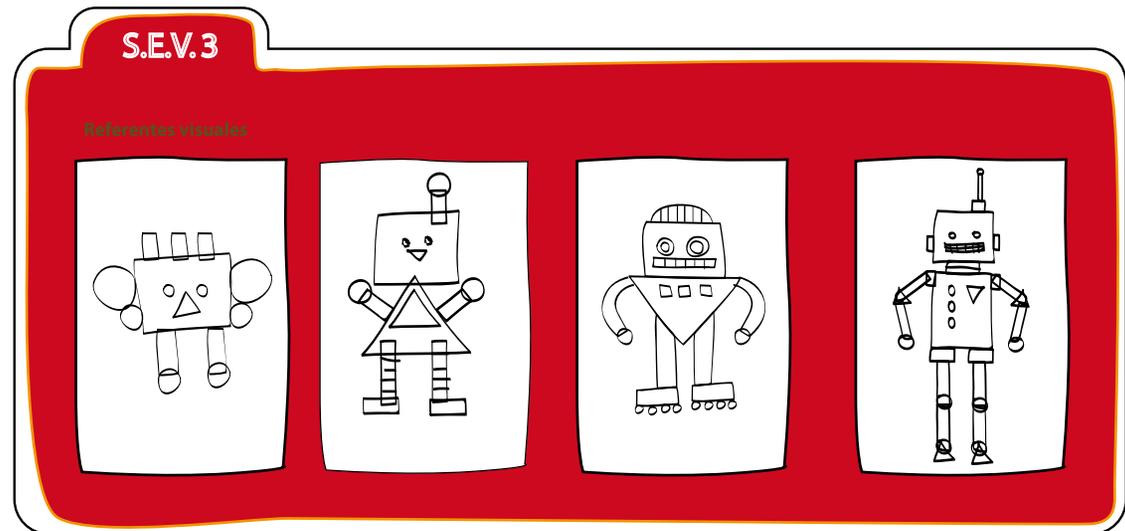


Visualizaciones de algunas páginas de la guía de autocapacitación para la educadora

Fichas y contenedor

Las fichas exhiben un resumen de las experiencias de aprendizaje además de las ilustraciones correspondientes en un tamaño pequeño a modo de recordatorio.

La variación del color se debe al cambio de unidad .

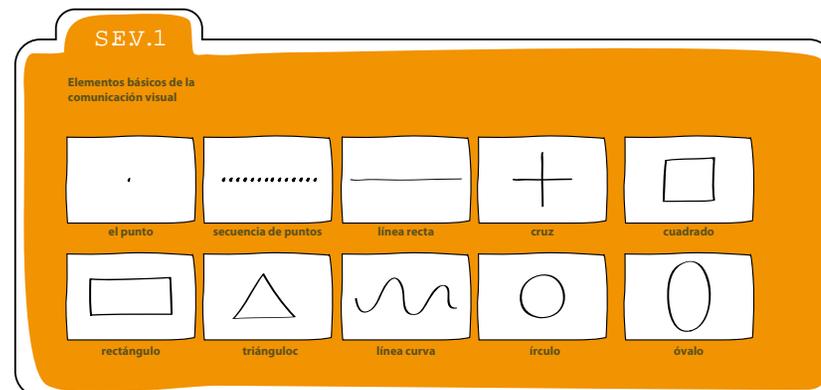


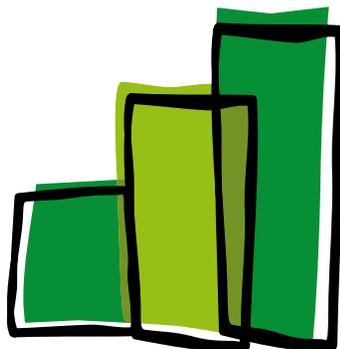
El contenedor tiene como objetivo funcional proteger el material impreso.

Además, permite integrar los elementos del sistema bajo un estilo gráfico definido, lo que le entrega una identidad al proyecto.



Visualización del troquel del contenedor de forma abatida.





CAPÍTULO 4

Costos y gestión

4.1 Financiamiento y presupuesto

Para llevar a cabo la investigación, fueron realizadas las experiencias de aprendizaje en dos jardines infantiles JUNJI; “Mi Capullito” de la comuna de La Granja y “Semillita” de la comuna de Puente Alto.

Una vía de financiamiento posible es postular el proyecto en conjunto con alguno de estos jardines, ya que ellos tienen redes con distintas instituciones, donde son apoyadas las iniciativas que tengan como objetivo mejorar la calidad de los aprendizajes en los niños.

Otra de las alternativas de financiamiento es el Concurso “Haz tu tesis en cultura”, del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. El eje temático investigativo coherente con la investigación sería el de “Educación y Apreciación Artística”, donde se menciona: “Se refiere a la educación, práctica y uso de la actividad cultural y artística como un *medio* para desarrollar y fortalecer habilidades individuales y de inclusión social”.

En el caso de este proyecto, el diseño de una forma de representación visual, servirá como un medio para desarrollar las habilidades individuales de los niños de autoconfianza y creatividad.

Una última alternativa sería mediante el apoyo de recursos privados, siendo estos, personas naturales o jurídicas que pudieran interesarse en el proyecto.

Para tener nociones sobre el costo del proyecto, se realizará un presupuesto el que permitirá tener en cuenta los requerimientos para su producción.

Para los costos fueron tomados en cuenta el valor aproximado de la hora de trabajo con respecto al mercado actual.

Se ha considerado para obtener el valor el trabajo por hora trabajada.

Presupuesto proyecto

Honorarios	Horas	Valor unitario	Valor total
Director Proyecto	640	\$7.500	\$4.800.000
Diseñador	200	\$5.000	\$1.000.000
Educador	120	\$5.000	\$600.000
Psicólogo	120	\$4.500	\$540.000
Redactor	80	\$3.500	\$280.000
Ilustrador	80	\$3.500	\$280.000
Subtotal			\$7.500.000

Recursos técnicos	Unidades	Valor unitario	Valor total
Computador	1	\$180.800	\$180.800
Licencias Software	1	\$650.000	\$650.000
Otros gastos	1	\$65.000	\$4.550
Subtotal			\$834.550

Costos impresos	Unidades	Valor unitario	Valor total
Set de fichas	1	\$1.470	\$1.470
Guía de autocapacitación	1	\$2.648	\$2.648
Caja	1	\$4.550	\$4.550
CD	1	\$450	\$450
Subtotal			\$9.118

Costo total proyecto \$8.343.668

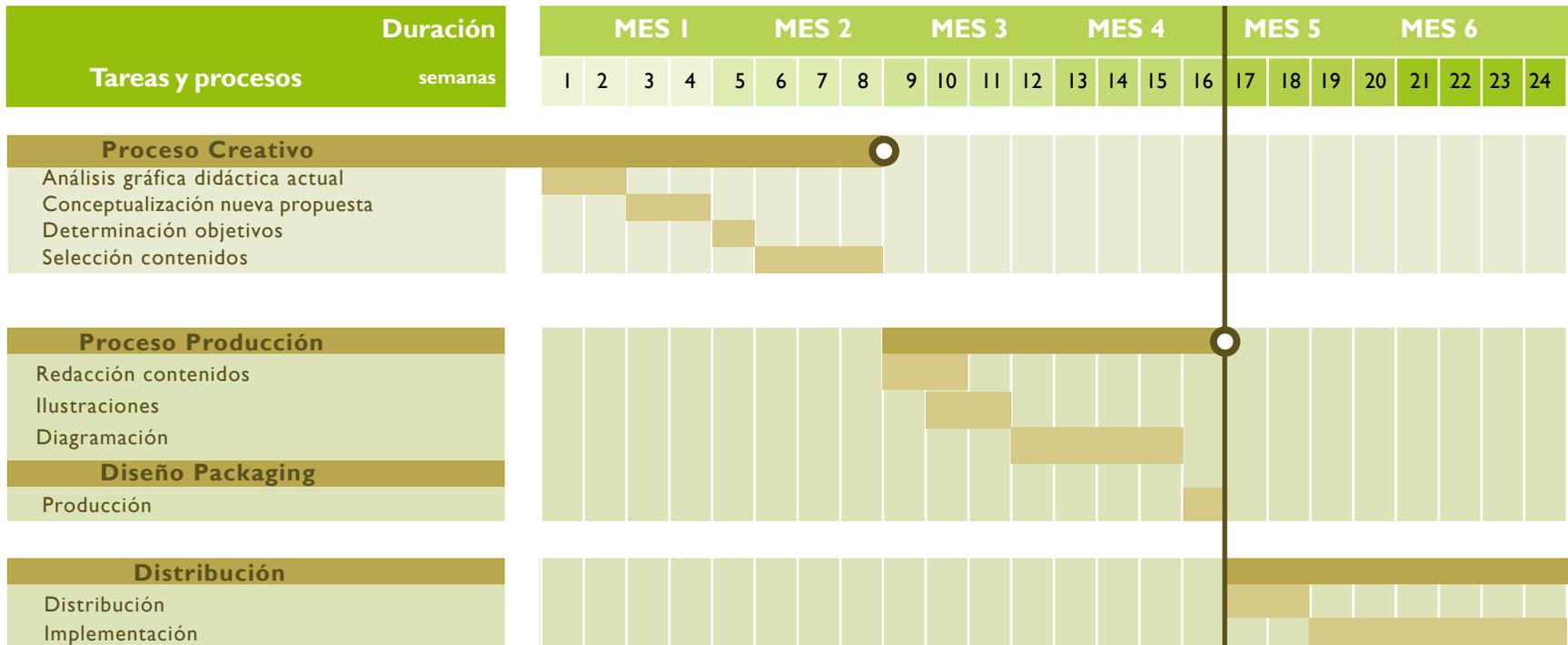
4.2 Planificación

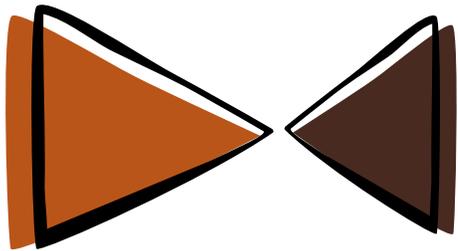
A continuación una carta Gantt que permite visualizar una planificación aproximada del proyecto.

Este proyecto considera 16 semanas para su realización, sin tomar en cuenta el período de distribución e implementación.

Para las jornadas laborales de los profesionales, se han considerado 8 horas de trabajo.

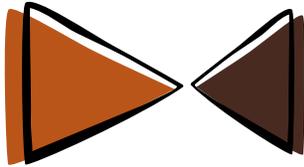
● fecha clave





CAPÍTULO 5

Conclusiones



CONCLUSIONES

Al finalizar este proyecto de título, es posible afirmar que en los jardines preescolares JUNJI, la comunicación visual y la implementación de códigos gráficos en las aulas, se da a través de criterios basados en la experiencia de la educadora a cargo, o bien de psicólogos y educadores que realizan material didáctico.

Cuando los diseñadores gráficos participan en la proyección de material gráfico didáctico, generalmente se acoplan al final del proceso, por lo que se convierten en productores de imágenes o ilustraciones.

Dichas ilustraciones, al ser pensadas desde la perspectiva de educadores y psicólogos, tienden a seguir una visualidad estereotipada, la cual se adhiere a patrones gráficos similares a las ilustraciones de animaciones televisivas, o bien, teniendo en cuenta un “juicio estético”.

Las visualidades recurrentes en los jardines infantiles JUNJI, entonces, no han sido pensadas de manera crítica y no se tiene en cuenta que cada elección trae consecuencias, las cuales pueden llegar a ser contraproducentes para el desarrollo psicomotor, cognitivo y emocional de los niños.

La propuesta de este proyecto por lo tanto, es generar consciencia sobre los referentes visuales que se les muestran a los niños y a su vez valorar el dibujo espontáneo infantil como un medio importante para la incorporación de signos a las mentes de los niños.

Además, evidenciar la necesidad de incorporar al currículo una instancia de aprendizaje sobre comunicación visual, para así aprovechar el gran potencial de los niños con respecto a su capacidad de interpretación y creación.

Este proyecto apela a la esencia misma de la comunicación visual, rescatando con vital protagonismo a los elementos básicos como signos susceptibles de ser combinados sintácticamente de diversas maneras, por consiguiente, conteniendo diversos significados.

Así, se propone un cambio de dirección en el planteamiento del material gráfico didáctico, integrando la disciplina del Diseño Gráfico como un gestor de experiencias relacionadas con la comunicación visual, capaces de desarrollar aspectos de la personalidad de los niños, como su creatividad y autoconfianza.

En cuanto al soporte propuesto, se contrapone al actual contexto donde se hacen presentes tecnologías innovadoras. Sin embargo, hay aspectos básicos sobre comunicación visual que no son bien abordados en las aulas. Por ejemplo en algunos establecimientos tienen proyectores y a los niños les muestran diapositivas digitales, las cuales, al ser analizadas desde la perspectiva de la comunicación visual, se verifica que no hay criterios ni reflexión en torno a su elección.

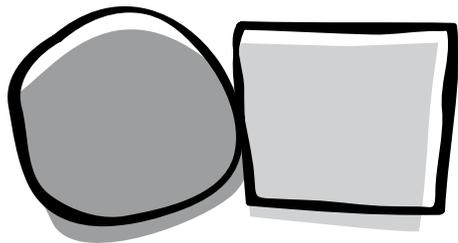
Los códigos visuales carecen de unidad y reflexión. “...los movimientos de paquidermo de las instituciones educativas que cambian de vehículo pero no de dirección.”

Esta frase extraída del libro citado de Luisa María Martínez, refleja la situación del cambio y la incorporación de distintos soportes en las aulas, pero que al no tener fines u objetivos claros y ser coherentes en el lenguaje visual con ellos, terminan siendo artificios sin sentido y poco significativos para el aprendizaje de los niños.

Finalmente, el ámbito de la educación y el aprendizaje a través de recursos visuales (recurrentes en la etapa preescolar) se constituyen como una oportunidad para el Diseño Gráfico como gestor de proyectos en conjunto (y no subordinación) con otras disciplinas como la Psicología o la Educación.

El producto final como proyección a futuro podría ser el puntapié para investigar y determinar distintas visualidades con distintos fines; visualidades que sean pensadas para los niños, como un medio para su desarrollo emocional y cognitivo y no un fin en sí mismas.

Así, el proyecto se constituye como un punto de inflexión para pensar en la gráfica didáctica como un factor relevante para potenciar el desarrollo psicológico, cognitivo y emocional de los niños.



CAPÍTULO 6

Bibliografía y anexos

6.1 Bibliografía

- ALBERS, Josef, La interacción del color, España: Ed. Alianza Forma, 1999
- APARICI, Roberto y GARCÍA-MATILLA, Agustín, Lectura de Imágenes, España: Ediciones de la Torre, 1987
- ARNHEIM, Rudolf, Arte y Percepción Visual, Argentina: Ed. Universitaria de Buenos Aires, 1962
- COSTA, Joan y MOLES, Abraham, Imagen Didáctica, España: Ediciones CEAC, 2002
- DONDIS A., Donis, Sintaxis de la imagen. España: Editorial Gustavo Gili, 1995.
- FRUTIGER, Adrian, Signos Símbolos Marcas Señales, Elementos morfología, representación significación, España: Editorial Gustavo Gili, 1994
- HARRINGTON H., James, HOFHERR, Glen y REID, Robert, Herramientas para la Creatividad, cómo estimular la creatividad en los individuos y en las organizaciones, Colombia: Editorial Mc Graw Hill, 2000
- HELLER, Eva, Psicología del color, España: Ed. Gustavo Gili, 2004.
- LAZOTTI FONTANA, Lucia, Comunicación Visual y Escuela, aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual, España: Editorial Gustavo Gili, 1983.
- LOWENFELD, Viktor, El Niño y su Arte, Argentina: Editorial KAPELUSZ, 1958
- LOWENFELD, Viktor, Desarrollo de la capacidad creadora, Argentina: Editorial KAPELUSZ, 1977
- MANTEROLA PACHECO, Marta, Psicología Educativa: conexiones con la sala de clases, Chile: Ediciones UCSH, 2003
- MARGALEF, Jose Bayo, Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales, España: Editorial Anthropos, 1987
- MARTÍNEZ, Luisa María, Símbolo en la Infancia, España, Ediciones Octaedro, 2004
- MORÍN VIADEL, Ricardo, Didáctica de la Educación Artística, para primaria, España: Editorial Pearson, 2003.
- MUÑOZ ROSALES, Felipe, Inusual, lenguaje y comunicación visual, Chile: Escuela de Diseño UTEM, 2008
- SARTORI, Giovanni, Homo videns, la Sociedad Teledirigida. España: Editorial Santillana, 1997.
- SILVA, María Teresa, La Percepción visual en los primeros años del aprendizaje, México: Escuela profesional de estudios profesionales Acatlán, 1998
- SOURIEAU, Etienne, Diccionario Akal de estética, Ediciones Akal, 1998
- WALLON, Philippe, CAMBIER, Anne y ENGELHART, Dominique, El Dibujo del Niño, Siglo veintiuno editores, 1990
- WONG, Wucius, Fundamentos del Diseño, España: Editorial Gustavo Gili, 1995

Consulta en línea

- <<http://recursostic.javeriana.edu.co/multiblogs2/culturascontemporaneas/2009/09/22/constitucio-de-la-iconosfera/>>
- <www.mineduc.cl>
- <<http://www.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/200909141037380.catalogo%20MATERIAL%20EDUCATIVO.09.2009.pdf>>
- <<http://www.uc.cl/educacion/>>
- <<http://masteruoc-grupo3.wikispaces.com/3.2+Teor%C3%ADa+del+Cognitivismo>>
- <<http://es.scribd.com/doc/53339288/EL-DESARROLLO-COGNITIVO>>
- <<http://buscon.rae.es/drael/>>
- <www.proyectacolor.cl>
- <<http://definicion.de/percepcion/>>
-
- <<http://www.cuadernointercultural.com/lecturabilidad-legibilidad-comprension-lectora/>>

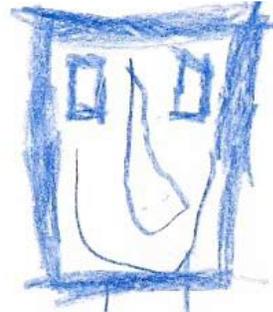
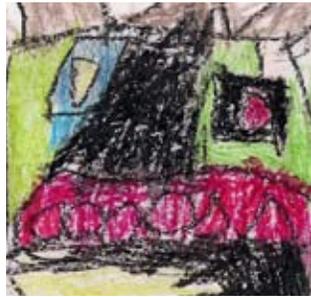
6.3 Experiencias realizadas en jardines JUNJI

A continuación, uno de los informes que fueron entregados en los jardines JUNJI, tras realizar las experiencias de aprendizaje con los niños.

En el CD se encuentran ambos informes.

6.3 CD versión digital del informe

Informe de Actividades Gráficas



Indice

Introducción	2
Desarrollo	5
Conclusiones	19
Bibliografía	21

Introducción

El presente informe expone las distintas actividades realizadas entre Octubre y Diciembre del año 2010 en el establecimiento, Jardín Infantil Mi Capullito de la comuna de La Granja.

Dichas actividades se realizaron con niñas y niños de uno de los cursos del primer nivel de transición, con una frecuencia de una vez por semana, aunque hubo interrupciones por motivos de fuerza mayor.

El objetivo de este informe es dar cuenta sobre la **importancia de los referentes visuales** que se les muestran a las niñas y los niños en las aulas, a través del registro, descripción, objetivos y observaciones de una serie de actividades. No es objetivo de este informe crear un modelo a reproducir.

Para este propósito, en las actividades que se desarrollaron semana a semana se les presentaron a las niñas y niños, referentes visuales contruidos a partir de su propio lenguaje visual, es decir, hechos principalmente en base a figuras geométricas y algunos de los elementos básicos de la comunicación visual.



Jardín Infantil
Mi Capullito

Se ha considerado importante **generar una instancia en la que se les presente a los párvulos un código visual que se acerque al propio**, ya que es recurrente escucharlos decir que no saben dibujar y verlos inseguros frente a un lápiz y un papel cuando se les pide un dibujo. Esto ocurre básicamente porque se les expone a un tipo de visualidad que tiende a ser realista, validada y admirada por la mayoría de las personas; y ellos, por sus capacidades motrices no están aptos para reproducir, lo que tampoco debiera ser un ideal; la autoexpresión de niñas y niños se ve diezmada cuando tratan de imitar dicha visualidad.

Poco a poco estos niños crecen con la idea que no saben dibujar y una vez adultos ya se han alejado completamente de sus capacidades creadoras.

Si bien, el Jardín Infantil Mi Capullito no fomenta la imitación y busca la autoexpresión de niñas y niños, no se puede obviar el mundo visual en el que vivimos, por lo que ellos pueden tomar en cuenta referentes visuales que de alguna manera también serán nocivos y les coartarán su flexibilidad, por ejemplo las caricaturas o animaciones provenientes del mundo e la televisión.

Sobre las imágenes citadas en el párrafo anterior, Sartori¹, menciona que la cultura audiovisual es inculta, por lo tanto no es cultura. Que del “homo sapiens”, (producto de la cultura escrita) se ha pasado al “homo videns” (producto de la imagen), por lo que el ser humano se ha transformado y ha perdido su capacidad para pensar en abstracto debido a que la imagen lo da todo por hecho y que para verla sólo basta no ser ciego.

Sin embargo, se puede llegar a utilizar la imagen visual como un elemento para pensar y no dar todo por hecho. Las ilustraciones que se les muestren a los niños pueden constituir una herramienta para el pensamiento, la expresión y llegar a ser más que un simple adorno, estímulo para llamar la atención o referente visual para catalogar y memorizar.

Sartori, menciona que una de las consecuencias de esta transformación a “homo videns” es que se puede ver sin entender debido a la inmediatez de las imágenes visuales; por lo tanto, para contrarrestar este efecto se vuelve una necesidad mostrar un tipo de imagen a los niños que requieran de un esfuerzo para entenderlas, o bien, recurrir a la

creatividad para su producción y no la memoria.

Sobre la misma idea, Dondis² afirma: *“Incluso la utilización de métodos visuales en la enseñanza carece de rigor y fines claros. En muchos casos se bombardea a los estudiantes con ayudas visuales (diapositivas, películas, artificios audiovisuales, etc.) pero esta presentación refuerza su experiencia pasiva como consumidores de televisión. Los materiales comunicativos que se producen y usan con fines pedagógicos suelen carecer de criterios para evaluar e interpretar los efectos que se producen”*

Es por esto que las actividades realizadas persiguen la idea de formar receptores activos en su percepción y posterior interpretación. Con dicho fin, las actividades fueron planteadas de un nivel más iconográfico, es decir, reproduciendo la realidad para pasar posteriormente a un nivel más abstracto y simbólico donde los referentes visuales que se les mostraron a los niños tenían como objetivo que ellos experimentaran con las formas, para finalmente llegar a encontrar elementos reconocibles en composiciones abstractas.

¹SARTORI, Giovanni. *Homo videns, la Sociedad Teledirigida*, Madrid, Santillana, 1997.

²DONDIS, Donis A. *La Sintaxis de la Imagen*, Barcelona, GG, 1990.



Además, formar la capacidad de percepción de los párvulos y mostrarles un estilo gráfico con el que se identifiquen, incidirá en su autoestima y como consecuencia, en la seguridad con la que enfrenten nuevos desafíos que se relacionen con su expresión plástica.

En resumen, el relato es parte de una investigación de campo que tiene como objetivo demostrar que es muy relevante para el desarrollo intelectual, creativo y emocional de los niños los referentes visuales que se les muestren.

Lamentablemente por distintas situaciones no se hicieron todas las actividades previstas para el trabajo de investigación. La idea era seguir interiorizando en el campo de lo abstracto y la representación de conceptos a través de los elementos básicos de la comunicación visual, con el objetivo de generar mayor razonamiento frente a la visualidad, de manera de educar y alfabetizar visualmente.

ALGUNAS CONSIDERACIONES

Este registro está escrito a partir del punto de vista del Diseño Gráfico y la Comunicación Visual, una arista que es importante considerar para educar a los párvulos, ya que gran parte de la información que se les entrega es a través de ilustraciones, fotografías o algún otro tipo de imagen visual.

Para este estudio, el código gráfico de las ilustraciones que se les mostraron a niñas y niños del Jardín, tienen relación con educación visual y no se vinculan directamente con ilustraciones que tengan otros objetivos.

De este relato quedan excluidos aspectos del significado psicológico que tengan los dibujos, ya que este informe es parte de una investigación de Diseño y Comunicación Gráfica. En algunos aspectos serán tomados en cuenta, pero siempre desde la perspectiva del Diseño Gráfico.

Desarrollo

Actividad 1: Dibujo de una Jirafa

Fecha: Octubre del 2010

Materiales

Se usaron hojas tamaño carta y lápices cera.

Descripción

Para esta actividad se les pidió a los niños que representaran una jirafa. Como era el primer encuentro, se les preguntó si les gustaba dibujar y todos respondieron afirmativamente acotando después sobre los objetos, personas, lugares o animales que les gustaba reproducir o representar gráficamente.

Entonces se les preguntó si les gustaban los animales y cuáles eran sus favoritos. Luego, si conocían a la jirafa y comentaron algunos de sus rasgos pertinentes de la anatomía y el color; también comentaron sobre el zoológico, que correspondía al lugar donde la habían visto. Algunos niños se desviaron del tema hablando sobre otros animales que habían visto en el zoológico, nombrando a la serpiente y algunos de ellos se entusiasmaron con el reptil y expresaron que preferían dibujarla sobre la jirafa. Al respecto, no se les negó su voluntad.

Objetivo

El objetivo de esta actividad es acercarlos a una experiencia que ellos recuerden y que traigan a su memoria en este caso, un animal con el que no se relacionan de manera “real” todos los días (podrían relacionarse con un juguete de jirafa o foto de jirafa, etc.).

El dibujo permitió el registro de cuántos rasgos pertinentes de la jirafa recuerdan y qué elementos son los más recurrentes para dibujar. También permitió ver el estilo gráfico al cual recurren, por ejemplo si son más sintéticos, o más bien detallistas. Esto permite establecer una base para comenzar a trabajar con ellos a partir de lo que ellos conocen y usan.

Dibujo realizado por Daniela



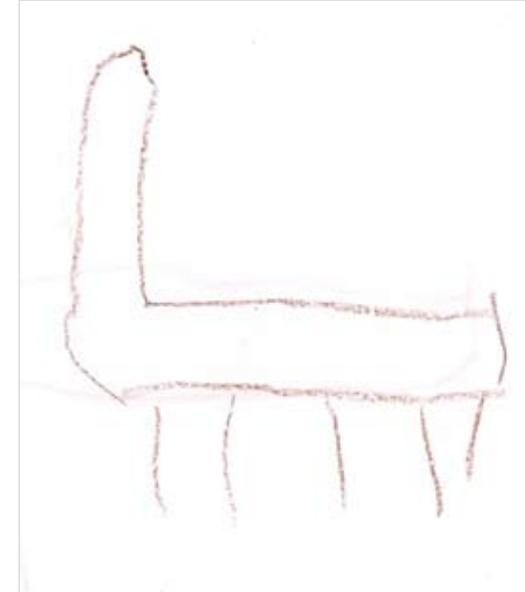
Observaciones

La mayoría de los párvulos dibujaron la jirafa. Se retrató una cantidad importante de los rasgos pertinentes del animal. De esta manera, apareció el cuello largo, las patas delgadas, las antenas en algunos casos y las manchas del cuerpo.

Hubo dibujos que captaron la esencia de la jirafa de manera muy sintética, formando imágenes muy interesantes, ya que con la menor cantidad de elementos visuales posibles, lograron plasmar lo que se les pidió.

En cuanto al estilo gráfico, algunos recurrieron a las manchas, otros a las figuras geométricas y otros con mayor manejo de su trazo, recurrieron a líneas curvas y continuas para dibujar el contorno del animal.

Los niños que hicieron serpientes fueron quienes se sentía más inseguros de dibujar la jirafa, animal que implica varios rasgos pertinentes y que tal vez no recordaban del todo, ya que no se les mostró ningún referente. O simplemente son niños a quienes se les ha criticado indebidamente sus creaciones haciéndolos sentir inseguros al momento de hacer un dibujo.



Dibujos realizados por distintos niños del Jardín Infantil Mi Capullito

Actividad 2: Reproducción iconográfica libre en base a figuras geométricas y otros recursos visuales gráficos básicos.

Fecha: Octubre del 2010

Materiales

Se usaron hojas tamaño carta y lápices de madera o marcadores script.

Descripción

Se les pidió que dibujaran lo que ellos quisieran, pero en base a figuras geométricas y recursos gráficos básicos como lo son el punto y la línea.

Previamente, se les mostraron una serie de hojas tamaño carta con distintos elementos.

La primera tenía un punto negro en el medio. Se les preguntó qué reconocían en esa lámina y comenzaron a decir “un puntito” o un “círculo chiquitito”. Entonces se les explicó que efectivamente era un punto y además, un elemento muy importante para dibujar ya que de él nacían todas las otras formas y se les ejemplificó mostrando una segunda lámina que tenía dibujada una línea

recta hecha en base a puntos; se les dijo que si ellos repetían muchos puntos también pueden formar otras figuras, como en ese caso una línea recta.

La tercera lámina correspondía a una línea recta, pero hecha con un trazo continuo, de manera de esclarecer cómo era una línea recta. Luego, con la cuarta lámina, se les dijo que la línea también puede ser dibujada de manera curva y se les mostró una línea curva.

En las láminas siguientes se les mostraron las figuras geométricas indicándoles cómo se construían, por ejemplo, el cuadrado y el rectángulo con 4 líneas rectas, el triángulo con 3 y el círculo con una línea curva cerrada.

Finalmente las últimas láminas eran una serie de elementos cotidianos, lugares o personajes conocidos por ellos y dibujados con figuras geométricas.

Una casa, una puerta, rueda, etc. Eran exhibidas para las niñas y niños mientras se les pedía que identificaran las figuras geométricas que componían la ilustración.

Después se les entregaba la instrucción de que dibujaran lo que ellos quisieran, pero que incorporaran las figuras geométricas para hacer los dibujos.



Objetivo

El objetivo de esta actividad es que las niñas y niños se familiaricen con el lenguaje de las formas geométricas y otros recursos gráficos básicos. A pesar de que la mayoría ya los conocían, con algunas formas como el triángulo o el rectángulo, algunos de ellos no mostraban tanta seguridad al nombrarlos; tampoco con el nombrar las diferencias entre una línea recta o curva.

Otro objetivo es que las niñas y niños tomaran conciencia de los elementos que ellos **naturalmente** utilizan para expresar sus ideas a través de los dibujos, ya que de la primera actividad se extrajeron las principales formas que ellos utilizaban. Al darles nombre y hacer que tomen conciencia de ellas, les permitirá en un futuro al momento de explicar lo que hicieron, sentirse con más propiedad sobre lo que hicieron. Comienzan a nombrar cada elemento con el que realizan su composición, los identifican y comienzan a tomar conciencia además del por qué los usaron y por que los dispusieron en los lugares del formato que eligieron.

La mayoría dibujó su casa. Como era la segunda actividad, el referente

visual que se les mostró para la casa fue hecho como la mayoría de los niños dibujan las casas, que ciertamente es como gran cantidad de adultos las ilustran tratando de ser sintéticos. No era objetivo de esta actividad conseguir dibujos muy creativos, sino más bien la familiarización con el lenguaje de algunos de los elementos básicos de la comunicación visual y desarrollar la conciencia de los párvulos sobre las formas que están acostumbrados a usar para dibujar.

Observaciones

En la medida que se les iban mostrando las distintas láminas a las niñas y niños, ellos comentaban cosas que veía, por ejemplo en la línea recta dibujada con puntos, decían que era como una cuncuna, al ver la línea curva decían que era como una "s" o como una serpiente.

Corresponde a un ejercicio que nació de manera espontánea y es muy importante, ya que permite el hacer trabajar la mente para buscar formas reconocibles para ellos como lo es una serpiente en una simple línea curva. De esta manera los

discursos que se generan en torno a las imágenes que se les muestran, van más allá de reconocer lo que son, sino que nombran objetos, lugares, etc. Que podrían construir a partir de esos elementos.

En sus mentes están trabajando virtualmente con esos elementos básicos.



Actividad 3: Dibujo de un robot.**Fecha: Octubre del 2010****Materiales**

Se usaron hojas tamaño carta y lápices de madera.

Descripción

Se les mostró una serie de láminas en las cuales se resumían los elementos básicos de la comunicación visual vistos la sesión anterior. Se repasaron y posteriormente se les mostró una nueva lámina en la que los mismos elementos estaban trazados con distintos tipos de líneas, gruesas, delgadas o varias líneas para hacer el contorno. Se les dijo que podrían usar cualquiera de esas formas para hacer los dibujos.

Luego se les preguntó acerca de los robots y si acaso querían dibujar uno. Se les mostró unas láminas con robots hechos en base a figuras geométricas y otros elementos básicos de la comunicación visual. Los párvulos se mostraron entusiasmados y todos respondieron positivamente a la actividad.

Objetivo

El objetivo de esta actividad era que las niñas y los niños, además de que siguieran familiarizándose con el lenguaje de las formas geométricas y elementos básicos de la comunicación visual, crearan personajes que toman varios rasgos pertinentes de lo que es una figura humana. De esta manera comienzan a observar con mayor atención su entorno inmediato, para entregar mayor información a través de sus dibujos.

Observaciones

El hecho de pedirles el dibujo de un robot, los incentivó a mezclar las figuras geométricas de distintas maneras sin tener que apelar a la realidad, por lo que hubo soluciones creativas frente al planteamiento de la actividad.

Hubo algunos niños quienes se sintieron un poco inseguros y realizaron sus robots muy similares a cómo retratan la figura humana. Quienes aceptaron el encargo positivamente se arriesgaron a combinar las formas de distintas maneras, por ejemplo no usaron el

círculo o el óvalo para la cabeza y se arriesgaron usando un triángulo o un cuadrado.

Además, varios incorporaron distintos detalles, como ruedas en los pies o líneas horizontales en las piernas.



Actividad 4: Trazado de figuras geométricas sobre recortes de revistas y posterior reproducción.

Fecha: Noviembre del 2010

Materiales

Se usaron hojas tamaño carta, recortes de revistas con imágenes de caras y lápices de madera.

Descripción

Nuevamente se hizo un repaso sobre los elementos básicos de la comunicación visual. Luego se le repartió a cada uno, un recorte de una revista con un rostro. Como ejemplo, una de las caras llevaba trazado encima figuras que encerraban ciertas partes del rostro, por ejemplo un óvalo para la cabeza, un triángulo para la nariz, etc. Se les explicó que ellos debían hacer lo mismo con las figuras que ellos eligieran. Una vez que terminaron esa primera etapa, se les pasó una hoja tamaño carta para que reprodujeran las formas geométricas que ellos habían trazado sobre el papel de la revista.

Objetivo

El objetivo de esta actividad era contraponer una imagen realista como una fotografía de un rostro a un esquema sintetizado que era lo que ellos debían trazar encima. De esta manera, podrían incorporar poco a poco, a través de la observación, los distintos elementos de un rostro humano a sus dibujos.

Observaciones

Sobre los recortes de las revistas, la mayoría de las niñas y los niños respondieron positivamente trazando figuras geométricas u otros elementos de la comunicación visual, aunque al principio la actividad les pareció un poco desconcertante, ya que preguntaban constantemente antes de comenzar.

Luego, al dibujar las figuras sobre la hoja tamaño carta, hubo varios que a pesar de que los recortes de las revistas correspondían a rostros, hicieron el cuerpo completo.

La minoría dibujó las figuras que había trazado de manera aislada sobre el recorte.

Fue una actividad interesante, ya

que al revisar dibujos anteriores de algunos niños, se puede rescatar que la cantidad de detalles incorporados fueron importantes.



En esta ilustración hay una gran cantidad de rasgos pertinentes equivalentes a la fotografía, por ejemplo, la boca abierta, los aros en las orejas (incluso dibuja la oreja que no se ve), el pelo corto y la chasquilla, además de reproducir la orientación de los ojos, siguiendo la misma línea imaginaria de la dirección.

Actividad 5: Dibujo de máscaras en base a figuras geométricas

Fecha: Noviembre del 2010

Materiales

Se usaron hojas tamaño carta y lápices cera.

Descripción

Antes de comenzar la actividad, se hizo un breve repaso de los contenidos vistos la sesión anterior, preguntando a los niños desde los aspectos más generales a otros más específicos. La primera pregunta fue si recordaban lo que se había hecho la semana pasada y comenzaron a nombrar las figuras geométricas o los dibujos que ellos habían realizado. Posteriormente se les pidió que dibujaran imaginariamente en el aire las líneas rectas y las líneas curvas para corroborar que las diferenciaran. Luego de escucharlos se dieron las instrucciones. Se comenzó por preguntar si conocían las máscaras, sobre qué parte del cuerpo se usaban, si acaso ellos habían usado una alguna vez, o en qué

circunstancias podrían usarse. Se les mencionó que podían usarse como disfraz, para ocultar la identidad, como protectoras, entretenimiento o ceremonias.

Después se les mostraron una serie de máscaras dibujadas sobre papel carta en base a figuras geométricas y se les invitó a dibujar su propia máscara con las figuras ya revisadas.

Objetivo

El objetivo es continuar con la idea de reforzar el lenguaje de las figuras geométricas y elementos gráficos básicos en las niñas y niños.

Otro de los objetivos más específicos de la actividad fue incentivarlos a identificar y dibujar mayor cantidad de detalles en lo que podría ser un rostro humano; así tenían un propósito para observar con mayor atención una cara y ver elementos pertinentes que pudieran dibujar a través de las figuras revisadas.

Además, pensar sobre los detalles que pueden dibujar les permite ampliar su repertorio visual para usar las distintas figuras ya señaladas de distintas maneras; pueden explorar distintas y nuevas ordenaciones con elementos que ellos naturalmente

usan para dibujar.

Con la actividad anterior ya se habían revisado los rasgos pertinentes de una cara, ahora la oportunidad era jugar con las formas que ya habían revisado para generar un artificio nuevo y creativo.



Máscara realizada en el Jardín Mi Capuliito

Observaciones

Hubo algunas niñas o niños que presentaron menos temor en experimentar con las formas. Mientras hubo otros que se quedaron con lo que dibujan siempre, adoptando que es una manera correcta de hacer las cosas. Al ser los referentes visuales distintos a lo que generalmente se les muestra a las niñas y niños y ser percibidos por ellos además como accesibles, ya que están contruidos en base a figuras que ellos conocen, nombran y reproducen, alentó a la mayoría a dibujar lo que podría ser una cara con elementos que escapan de la realidad, motivando a imaginar y crear rasgos pertinentes de la cara con figuras que antes no habían utilizado.

Los trabajos realizados por las niñas y niños en esta actividad, dejan entrever que por parte de la mayoría,

hubo un interés en explorar con las distintas formas, ya que varios utilizaron un triángulo por ejemplo como soporte para la cara, cuando la tendencia es realizarlo con un círculo o un óvalo.

Los que usaron el círculo o el óvalo como base para la cara, de igual manera agregaron elementos con las figuras, como más de dos ojos, pelo en forma de triángulos, o caras rectangulares.

En cuanto al color, hay una tendencia por llenar los espacios con distintos colores.

Finalmente hubo algunos que respetaron el tamaño de una cara, mientras otros dibujaron en pequeño, lo que denota que mientras algunos pensaron en que podría ser una máscara que podrían utilizar, otros solamente quisieron dibujarla.



Actividad 6: Composición abstracta en base a figuras geométricas y otros elementos visuales gráficos básicos.

Fecha: Noviembre del 2010

Materiales

Se usaron hojas tamaño carta y marcadores script o lápices cera.

Descripción

Nuevamente antes de comenzar con la explicación de la actividad, se retomaron los contenidos vistos en la sesión anterior. Para esto se les pidió a las niñas y niños que hablaran sobre su experiencia. Luego de comentar la actividad de las máscaras se les dijo que se revisaría un nuevo concepto: lo abstracto.

Se les preguntó si alguna vez habían escuchado esa palabra o sabían lo que significaba. Luego se les explicó diciendo que una composición abstracta era diferente a los dibujos realizados, ya que en los dibujos abstractos no se veía una casa, una persona o un árbol, etc., sino sólo los elementos básicos de la comunicación visual como el punto, la línea, contornos de las figuras



Dibujo abstracto de Christopher

geométricas, los distintos tamaños, las direcciones y el color.

Posteriormente se les mostraron una serie de dibujos con composiciones abstractas las cuales fueron exhibidas y al mismo tiempo se identificaron en ellas las figuras presentes, con señalizaciones y verbalmente.

Luego se les invitó a dibujar.

Mientras niñas y niños realizaron sus composiciones, fue importante apoyarlos, haciéndoles ver lo que van descubriendo con las formas y su disposición sobre el papel.

Objetivo

El objetivo de la actividad es que niñas y niños se relacionen con un nuevo concepto: lo abstracto. Con esta actividad se corroborará que referentes visuales adecuados pueden motivar a niñas y niños a experimentar y hacer nuevas creaciones con las figuras que ya conocen y saben reproducir. Además, les otorga libertad de poder expresarse a través del orden que ellos dispongan los diferentes elementos visuales sobre el papel.

El objetivo es que al enfrentarse a una visualidad diferente, estén más atentos y piensen más sobre los dibujos que hacen; que tomen decisiones con respecto a la composición que realizan y que no sea parte de lo que saben dibujar de memoria.

Otro punto importante en esta actividad es que conozcan otros estilos gráficos de representación y que conozcan sus nombres. Si anteriormente han hecho trabajos abstractos y se han sentido incomprendidos, o alentados a tratar de reproducir la realidad, este nuevo concepto les da una herramienta para defenderse frente a eventuales comentarios peyorativos de adultos o compañeros.

El hecho de reconocer otros estilos gráficos permitiría además que niñas y niños fueran más tolerantes frente a otro tipo de trabajos y no descalificar los dibujos de otras personas o compañeros.

Dibujo abstracto de Sofia



Observaciones

En esta actividad, surgieron fundamentos sintácticos de la alfabetidad visual importantes en cuanto a la composición de las láminas. Es un ejercicio que se escinde de los dibujos en los que niñas y niños marcan un cielo y un suelo, lo que determina inmediatamente la composición en un dibujo. Para esta oportunidad, ellos tuvieron que enfrentarse al papel sin pies ni cabeza y ordenar los elementos con los que se estaba trabajando.

De esta manera surge un orden propio en las láminas; orden que disponen según su creatividad, de lo que surge en el momento; de cómo las figuras dialogan para ellos y a su vez entre ellas.

Las niñas y niños deciden si unen una línea recta con un vértice de un cuadrado o si terminan con un punto, etc.

Ellos son creadores de un mundo que jamás han visto, por lo que para algunos fue más complicado que para otros.

Hubo algunos quienes les costó un poco escindirse de lo figurativo, sin embargo la gran mayoría se atrevió a experimentar con las formas y orgullosos de sus trabajos llamaban a las educadoras para mostrar sus logros.

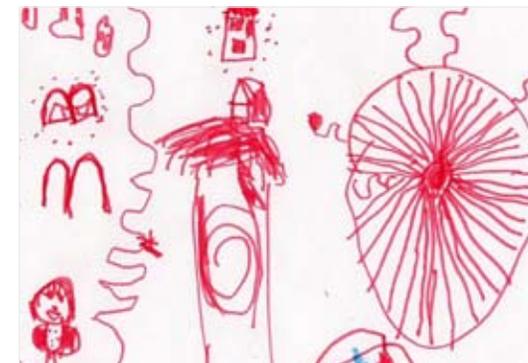
Fue un trabajo que trajo resultados muy positivos, ya que cada niña o niño se sintió con la libertad de experimentar con el orden y disposición de las formas.

Los trabajos denotan que hubo una búsqueda por parte de ellos en establecer un orden entre las figuras. Las figuras en ningún caso fueron dispuestas al azar, por lo que hubo una intención, lo que es muy relevante en el campo de la comunicación visual.

Las composiciones de las niñas y niños reflejan que fueron capaces de entender rápidamente el concepto de lo abstracto, lo que sugiere que es posible mostrarles este tipo de ilustraciones para determinados fines.



Dibujos abstractos de distintos niños del Jardín



Actividad 7: Reproducción iconográfica a partir de líneas abstractas trazadas azarosamente.

Fecha: Noviembre del 2010

Materiales

Se usaron hojas tamaño carta, lápices cera o marcadores script.

Descripción

A partir de la actividad de la sesión anterior, donde se explicó que era lo abstracto, se repasó el concepto comentando la actividad de experimentar con las formas.

Al ser la palabra abstracta desconocida para ellos, recordaban la palabra de manera aproximada, pero sabían de qué se trataba.

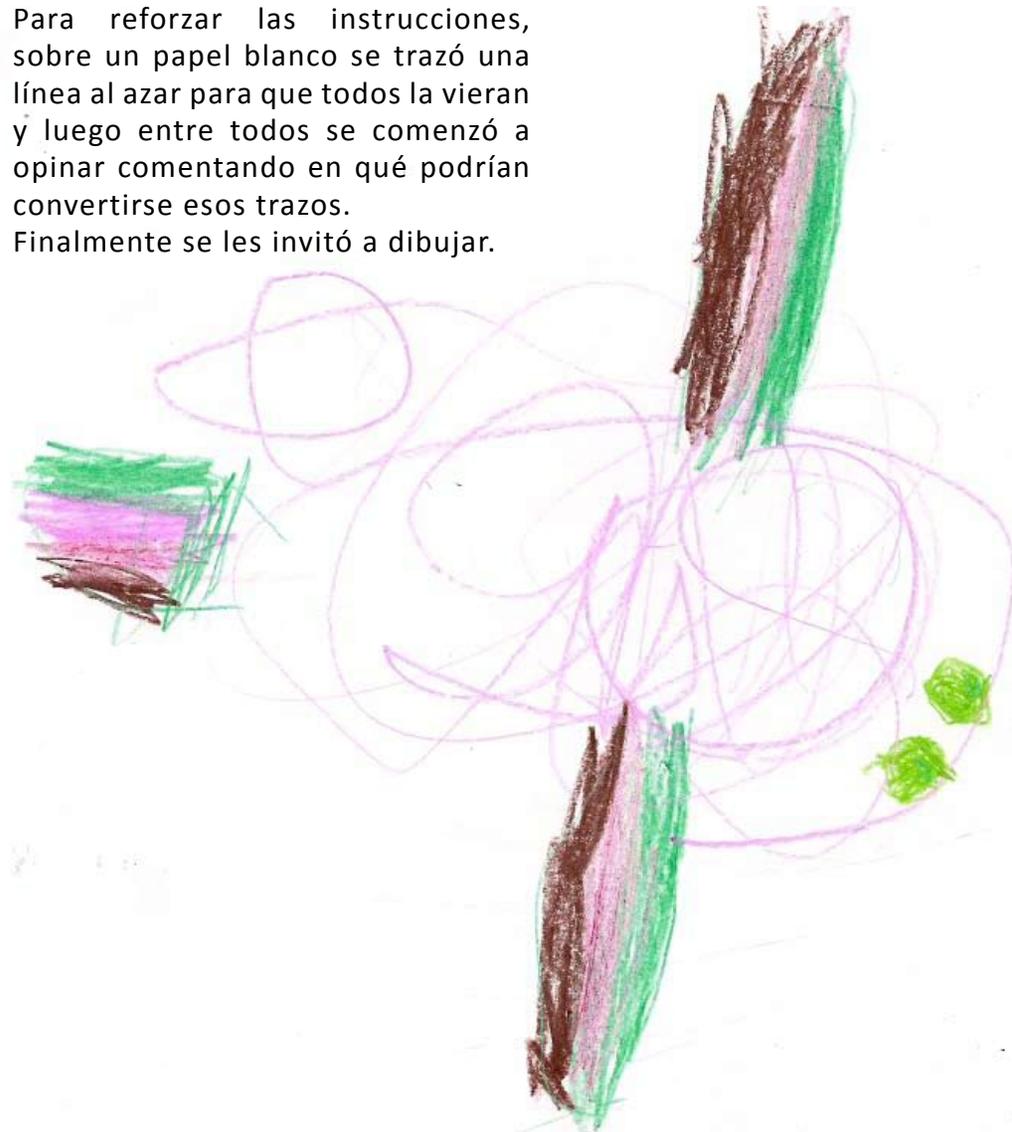
Entonces se les mostró posteriormente una serie de láminas con trazos hechos al azar y se los señaló como composiciones abstractas, ya que no se veía una casa, o una persona o algo reconocible en ellas, más que las líneas en sí.

Luego se les invitó a buscar algo en esos trazos hechos al azar, y se

dibujó con un plumón de otro color, completando las líneas de manera de reproducir icónicamente en mayor o menor grado algo figurativo.

Para reforzar las instrucciones, sobre un papel blanco se trazó una línea al azar para que todos la vieran y luego entre todos se comenzó a opinar comentando en qué podrían convertirse esos trazos.

Finalmente se les invitó a dibujar.



El elemento aleatorio en este dibujo corresponde al enmarañado trazo color magenta. Antonia lo convirtió en un personaje zoomorfo añadiendo cola, alas o aletas y ojos.

Objetivo

El objetivo de la actividad consistía en alentar a las niñas y los niños que observaran de manera activa las líneas aleatorias e imaginaran en que podrían convertirse; incentivar a dibujar de manera consciente y animarlos a buscar referentes diferentes a los que están acostumbrados a retratar.

Observaciones

Esta actividad es de una complejidad mucho mayor a todas las anteriores. Esto se vio reflejado en que la mayoría de los niños sabiendo que tenían que encontrar algo figurativo en las líneas aleatorias, se midieron en trazarlas buscando de antemano alguna figura.

Sin embargo, hubo otros niños que se atrevieron a trazar una línea cualquiera y buscar algún elemento figurativo entre las líneas completando con algunos trazos conscientes. Quienes se atrevieron lograron descubrir y completar dibujos muy creativos y muy distintos a los que habían realizado en sesiones anteriores.

Tal vez se debería haber planteado la primera parte del trazado al azar sin comentar la segunda, hasta que todos hubiesen completado la primera fase, de esa manera se habrían atrevido a realizar un trazo aleatoriamente y no se habrían medido pensando que tenían que buscar algo figurativo posteriormente en las líneas.



El dibujo de la izquierda corresponde al trazo aleatorio hecho por Felipe



Felipe vio que podría convertir ese trazo aleatorio en la soga de un vaquero y completó el dibujo de manera figurativa y consciente.

Actividad 8: Composición Abstracta con los conceptos de orgánico o industrial

Fecha: Diciembre del 2010

Materiales

Se usaron hojas tamaño carta y lápices de madera.

Descripción

Se reiteró el concepto con el cual se venía trabajando hace dos sesiones, lo abstracto. No recordaban la palabra exacta, pero en la medida que se les explicaba nuevamente en lo que consistía, lo entendían rápidamente.

Luego se les comentó que para esta actividad, realizarían una composición abstracta, pero se incorporarían dos nuevos conceptos, lo orgánico y lo industrial. En primera instancia se les preguntó si conocían las palabras y como resultaron ser desconocidas se les mencionó que lo orgánico era alusivo a la naturaleza y lo industrial sugería lo mecanizado, como las máquinas.

Posteriormente se les mostraron una serie de láminas con composiciones abstractas que aludían a lo orgánico o industrial. Las primeras, contenían principalmente líneas curvas que semejaban la sinuosidad del crecimiento de las plantas y luego otra con líneas rectas que semejaban máquinas o industrias. Se les preguntó por las características de cada una y se les preguntó a qué concepto correspondía cada una.

Después se les mostraron láminas con características similares y se reiteró la pregunta sobre a qué concepto apuntaban, orgánico o industrial. Una vez que parecieron haberlo internalizado un poco, se les invitó a dibujar. Ellos debían elegir si representaban uno de los dos o ambos.

Objetivo

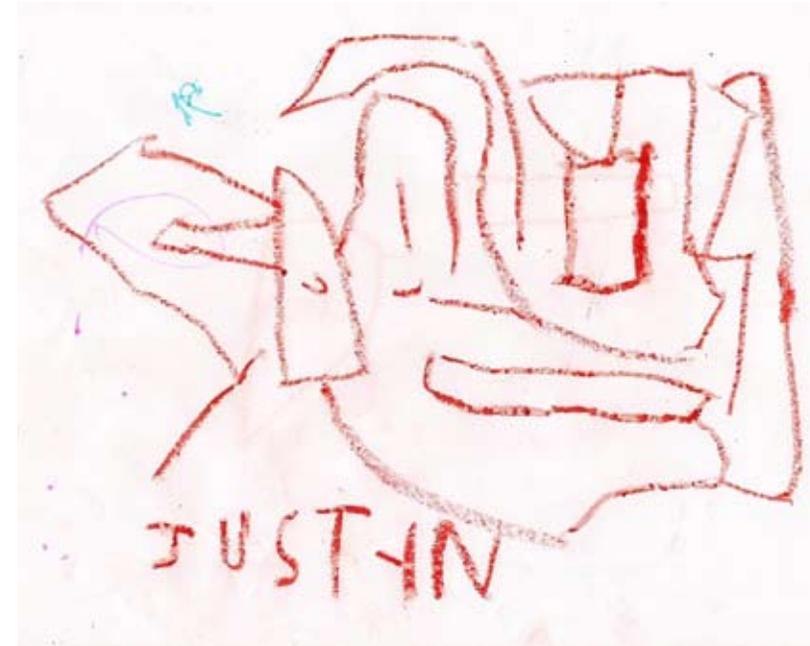
El objetivo de esta actividad es que los párvulos se relacionen con el lenguaje conceptual, de manera que aprendan que a través de composiciones abstractas, de igual modo se puede comunicar una idea. Así aprenden que las formas en sí mismas también cargan contenidos e información.

Observaciones

Esta actividad se realizó los días previos a la navidad y antes de llevarla a cabo, ellos estaban cortando unas botas navideñas y adornándolas, por lo que al momento de pedirles el dibujo, se sintieron más atraídos de dibujar el árbol navideño.

Aunque no se haya llevado a cabo, implica un nivel de complejidad bastante alto, por lo que debiera ser una actividad planteada después de otras de menor dificultad.

Dibujo abstracto que representa el concepto de lo industrial



Conclusiones

La propuesta de la serie de actividades planteadas en el presente informe, sugiere una solución tangible al problema planteado al inicio. Generar una instancia a través de ilustraciones con recursos gráficos que se aproximen a la visualidad de las niñas y los niños, favorece su autoestima y seguridad frente a nuevos desafíos.

A través de un estilo gráfico realizado en base a las figuras que usan las niñas y niños, se busca enseñar a ver de manera activa; para que esto ocurra las educadoras deben tener conciencia de la importancia de los referentes visuales que se les muestran a los párvulos y transmitirlo en los jardines infantiles.

En el caso del Jardín Mi Capullito, fue notorio que los párvulos tienen menos estructuras en sus mentes, por lo que sus dibujos fueron bastante espontáneos; sin embargo, frente a las actividades más abstractas y diferentes a lo que al parecer acostumbran hacer, hubo niños más seguros de sí mismos que otros. Esto puede ocurrir porque a pesar que en el Jardín valoren sus trazos, hubo ocasiones en las que se descalificaban entre los mismos compañeros. El desarrollo de las actividades propuestas, permitió que ellos advirtieran las distintas posibilidades de representación, un

hecho que facilitaría la tolerancia entre ellos y lo diferente.

Asimismo, aprendieron las herramientas necesarias para entender y tomar conciencia sobre lo que dibujan y observan. Vieron que a través de su estilo gráfico pueden comunicarse y realizar representaciones de las cuales se sintieron orgullosos. Revisaron las variadas posibilidades de elementos que podrían reproducir icónicamente a través de los elementos básicos de la comunicación visual. De esta manera, se atrevieron a experimentar y en esa libertad y sensación de seguridad, crecieron y progresaron.

Cuando se les pidió a las niñas y los niños que dibujaran libremente, ellos recurrieron a lo que dibujan generalmente; la mente de las personas tiende a ser cómoda y acudir a las cosas que conoce, sobre todo cuando han sido enfrentados a comentarios que han quebrantado su seguridad. Esto sólo fomenta las representaciones de memoria, lo que incide en la pasividad con la cual se observa el entorno.

Sin embargo, cuando se les pide hacer dibujos a partir de formas que ellos conocen, se sienten con la libertad de poder hacerlo, ya que se les hace fácil dibujar esas formas.



Cuando se les hace tomar conciencia sobre todo el abanico de posibilidades que pueden realizar con esos simples elementos, evidentes en los referentes visuales que se les muestran, se motivan a observar mayor cantidad de detalles y pensar en cómo pueden representarlos a través de líneas. Comienzan a observar el entorno inmediato y buscar otros artificios que puedan retratar a través de los elementos básicos de la comunicación visual.

Tras realizar las actividades se infiere que hubo ciertos cambios en unos niños. Por ejemplo al momento de mostrar sus trabajos, algunos de ellos expresaban inseguridad en las primeras sesiones. En cambio, las últimas semanas, aunque sólo exhibieran una línea recta, la cual hubiese sido mostrada con temor o inseguridad semanas anteriores, eran

exhibidas con orgullo y la nombraban, “Tía, mire, hice una línea recta”. En el aspecto emocional tuvieron más confianza y con propiedad nombraban los dibujos que hacían. Demostraban tener plena conciencia sobre lo que hacían, lo que incidió directamente en su autoestima y seguridad.

Por lo tanto, si en los Jardines Infantiles se apoya la creación de los niños y de manera positiva y constructiva se les enseña sobre lo que ellos mismo realizan, esto les dará la seguridad que necesitan para seguir creando y adaptándose a situaciones nuevas.

En este breve informe se demuestra que niñas y niños son capaces de descodificar un espectro de tipologías visuales mucho más amplio que el que se les acostumbra a digerir.



Bibliografía

SARTORI, Giovanni.

Homo videns, la Sociedad Teledirigida,
Madrid, Santillana, 1997.

DONDIS, Donis A.

La Sintaxis de la Imagen, Barcelona, GG,
1990.

Informe de Actividades Gráficas



Indice

Introducción	2
Desarrollo	5
Conclusiones	15
Bibliografía	17

Introducción

El presente informe expone las distintas actividades realizadas entre octubre y noviembre del año 2010 en el establecimiento, Jardín Infantil Artístico Semillita de la comuna de Puente Alto.

Dichas actividades se realizaron con niñas y niños de los dos cursos del primer nivel de transición, con una frecuencia de una vez por semana, aunque hubo interrupciones por motivos de fuerza mayor.

El objetivo de este informe es dar cuenta sobre la **importancia de los referentes visuales** que se les muestran a las niñas y los niños en las aulas, a través del registro, descripción, objetivos y observaciones de una serie de actividades. No es objetivo de este informe crear un modelo a reproducir.

Para este propósito, en las actividades que se desarrollaron semana a semana se les presentaron a las niñas y niños, referentes visuales contruidos a partir de su propio lenguaje visual, es decir, hechos principalmente en base a figuras geométricas y algunos de los elementos básicos de la comunicación visual.



Jardín Infantil Artístico Semillita

Se ha considerado importante **generar una instancia en la que se les presente a los párvulos un código visual que se acerque al propio**, ya que es recurrente escucharlos decir que no saben dibujar y verlos inseguros frente a un lápiz y un papel cuando se les pide un dibujo. Esto ocurre básicamente porque se les expone a un tipo de visualidad que tiende a ser realista, validada y admirada por la mayoría de las personas; y ellos, por sus capacidades motrices no están aptos para reproducir, lo que tampoco debiera ser un ideal; la autoexpresión de niñas y niños se ve diezmada cuando tratan de imitar dicha visualidad.

Poco a poco estos niños crecen con la idea que no saben dibujar y una vez adultos ya se han alejado completamente de sus capacidades creadoras.

Si bien, el Jardín Infantil Artístico Semillita no fomenta la imitación y busca la autoexpresión de niñas y niños, no se puede obviar el mundo visual en el que vivimos, por lo que ellos pueden tomar en cuenta referentes visuales que de alguna manera también serán nocivos y les coartarán su flexibilidad, por ejemplo las caricaturas o animaciones provenientes del mundo e la televisión.

Sobre las imágenes citadas en el párrafo anterior, Sartori¹, menciona que la cultura audiovisual es inculta, por lo tanto no es cultura. Que del “homo sapiens”, (producto de la cultura escrita) se ha pasado al “homo videns” (producto de la imagen), por lo que el ser humano se ha transformado y ha perdido su capacidad para pensar en abstracto debido a que la imagen lo da todo por hecho y que para verla sólo basta no ser ciego.

Sin embargo, se puede llegar a utilizar la imagen visual como un elemento para pensar y no dar todo por hecho. Las ilustraciones que se les muestren a los niños pueden constituir una herramienta para el pensamiento, la expresión y llegar a ser más que un simple adorno, estímulo para llamar la atención o referente visual para catalogar y memorizar.

Sartori, menciona que una de las consecuencias de esta transformación a “homo videns” es que se puede ver sin entender debido a la inmediatez de las imágenes visuales; por lo tanto, para contrarrestar este efecto se vuelve una necesidad mostrar un tipo de imagen a los niños que requieran de un esfuerzo para entenderlas, o bien, recurrir a la

creatividad para su producción y no la memoria.

Sobre la misma idea, Dondis² afirma: *“Incluso la utilización de métodos visuales en la enseñanza carece de rigor y fines claros. En muchos casos se bombardea a los estudiantes con ayudas visuales (diapositivas, películas, artificios audiovisuales, etc.) pero esta presentación refuerza su experiencia pasiva como consumidores de televisión. Los materiales comunicativos que se producen y usan con fines pedagógicos suelen carecer de criterios para evaluar e interpretar los efectos que se producen”*

Es por esto que las actividades realizadas persiguen la idea de formar receptores activos en su percepción y posterior interpretación. Con dicho fin, las actividades fueron planteadas de un nivel más iconográfico, es decir, reproduciendo la realidad para pasar posteriormente a un nivel más abstracto y simbólico donde los referentes visuales que se les mostraron a los niños tenían como objetivo que ellos experimentaran con las formas, para finalmente llegar a encontrar elementos reconocibles en composiciones abstractas.

¹SARTORI, Giovanni. *Homo videns, la Sociedad Teledirigida*, Madrid, Santillana, 1997.

²DONDIS, Donis A. *La Sintaxis de la Imagen*, Barcelona, GG, 1990.



Además, formar la capacidad de percepción de los párvulos y mostrarles un estilo gráfico con el que se identifiquen, incidirá en su autoestima y como consecuencia, en la seguridad con la que enfrenten nuevos desafíos que se relacionen con su expresión plástica.

En resumen, el relato es parte de una investigación de campo que tiene como objetivo demostrar que es muy relevante para el desarrollo intelectual, creativo y emocional de los niños los referentes visuales que se les muestren.

Lamentablemente por distintas situaciones no se hicieron todas las actividades previstas para el trabajo de investigación. La idea era seguir interiorizando en el campo de lo abstracto y la representación de conceptos a través de los elementos básicos de la comunicación visual, con el objetivo de generar mayor razonamiento frente a la visualidad, de manera de educar y alfabetizar visualmente.

ALGUNAS CONSIDERACIONES

Este registro está escrito a partir del punto de vista del Diseño Gráfico y la Comunicación Visual, una arista que es importante considerar para educar a los párvulos, ya que gran parte de la información que se les entrega es a través de ilustraciones, fotografías o algún otro tipo de imagen visual.

Para este estudio, el código gráfico de las ilustraciones que se les mostraron a niñas y niños del Jardín, tienen relación con educación visual y no se vinculan directamente con ilustraciones que tengan otros objetivos.

De este relato quedan excluidos aspectos del significado psicológico que tengan los dibujos, ya que este informe es parte de una investigación de Diseño y Comunicación Gráfica. En algunos aspectos serán tomados en cuenta, pero siempre desde la perspectiva del Diseño Gráfico.

Desarrollo

Actividad 1: Dibujo a elección

Fecha: Octubre del 2010

Materiales

Se usaron hojas tamaño carta y marcadores script o lápices de madera.

Descripción

Para esta actividad se les pidió a los niños que dibujaran lo que ellos quisieran.

Como era el primer encuentro, se les preguntó si les gustaba dibujar y todos respondieron afirmativamente acotando después sobre los objetos, personas, lugares o animales que les gustaba reproducir o representar gráficamente.

Objetivo

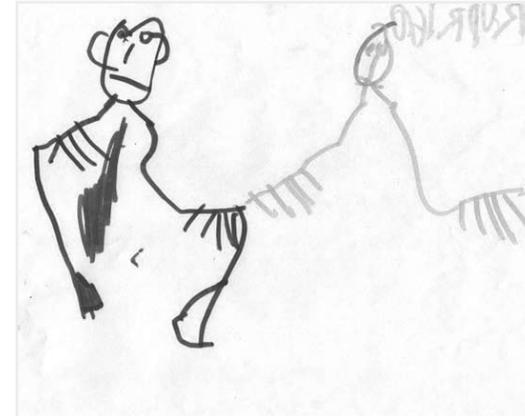
El objetivo fue registrar las formas que utilizan para dibujar y a su vez los temas más relevantes para ellos, o bien los más recurrentes.

De esta manera, en las actividades posteriores a las niñas y los niños se les mostrarían referentes visuales construidos a partir de la visualidad expresada por ellos mismos.

Observaciones

Los temas recurrentes en sus dibujos fueron la familia, casas, y autorretratos.

En cuanto a las figuras que utilizan para comunicar sus ideas a través de sus dibujos, las más recurrentes son las figuras geométricas y otros elementos básicos de la comunicación visual como puntos, líneas rectas y curvas.



Dibujos realizados por los niños del Jardín Infantil Semillita



Actividad 2: Reproducción iconográfica libre en base a figuras geométricas y otros recursos visuales gráficos básicos.

Fecha: Octubre del 2010

Materiales

Como soporte se usaron cartulinas blancas de 53x75 cm, las cuales fueron adheridas al suelo con cinta de enmascarar. Para dibujar se usaron lápices grafito y lápices de colores.

Descripción

Se dividieron a los niños en grupos de 3 o 4 y se dispusieron alrededor de las cartulinas para que dibujaran lo que ellos quisieran, pero en base a figuras geométricas y recursos gráficos básicos como lo son el punto y la línea.

Previamente, se les mostraron una serie de hojas tamaño carta con distintos elementos.

La primera tenía un punto negro en el medio. Se les preguntó qué reconocían en esa lámina y comenzaron a decir “un puntito” o un “círculo chiquitito”. Entonces se les explicó que efectivamente era un

punto y además, un elemento muy importante para dibujar ya que de él nacen todas las otras formas y se les ejemplificó mostrando una segunda lámina que tenía dibujada una línea recta hecha en base a puntos; se les dijo que si ellos repetían muchos puntos también pueden formar otras figuras, como en ese caso una línea recta.

La tercera lámina correspondía a una línea recta, pero hecha con un trazo continuo, de manera de esclarecer cómo era una línea recta. Luego, con la cuarta lámina, se les dijo que la línea también puede ser dibujada de manera curva y se les mostró una línea curva.

En las láminas siguientes se les mostraron las figuras geométricas indicándoles cómo se construían, por ejemplo, el cuadrado y el rectángulo con 4 líneas rectas, el triángulo con 3 y el círculo con una línea curva cerrada.

Finalmente las últimas láminas eran una serie de elementos cotidianos, lugares o personajes conocidos por ellos y dibujados con figuras geométricas.

Una casa, un robot, una puerta, rueda, etc. Eran exhibidas para las niñas y niños mientras se les

pedía que identificaran las figuras geométricas que componían la ilustración.

Después se les entregaba la instrucción de que dibujaran lo que ellos quisieran, pero incorporando las figuras geométricas en los dibujos.



Objetivo

El objetivo de esta actividad es que las niñas y niños se familiaricen con el lenguaje de las formas geométricas y otros recursos gráficos básicos. A pesar de que la mayoría ya los conocían, con algunas formas como el triángulo o el rectángulo, algunos de ellos no mostraban tanta seguridad al nombrarlos; tampoco con el nombrar las diferencias entre una línea recta o curva.

Otro objetivo es que las niñas y niños tomaran conciencia de los elementos que ellos naturalmente utilizan para expresar sus ideas a través de los dibujos, ya que de la primera actividad se extrajeron las principales formas que ellos utilizaban. Al darles nombre y hacer que tomen conciencia de ellas, les permitirá en un futuro al momento de explicar lo que hicieron, sentirse con más propiedad sobre lo que hicieron. Comienzan a nombrar cada elemento con el que realizan su composición, los identifican y comienzan a tomar conciencia además del por qué los usaron y por que los dispusieron en los lugares del formato que eligieron.

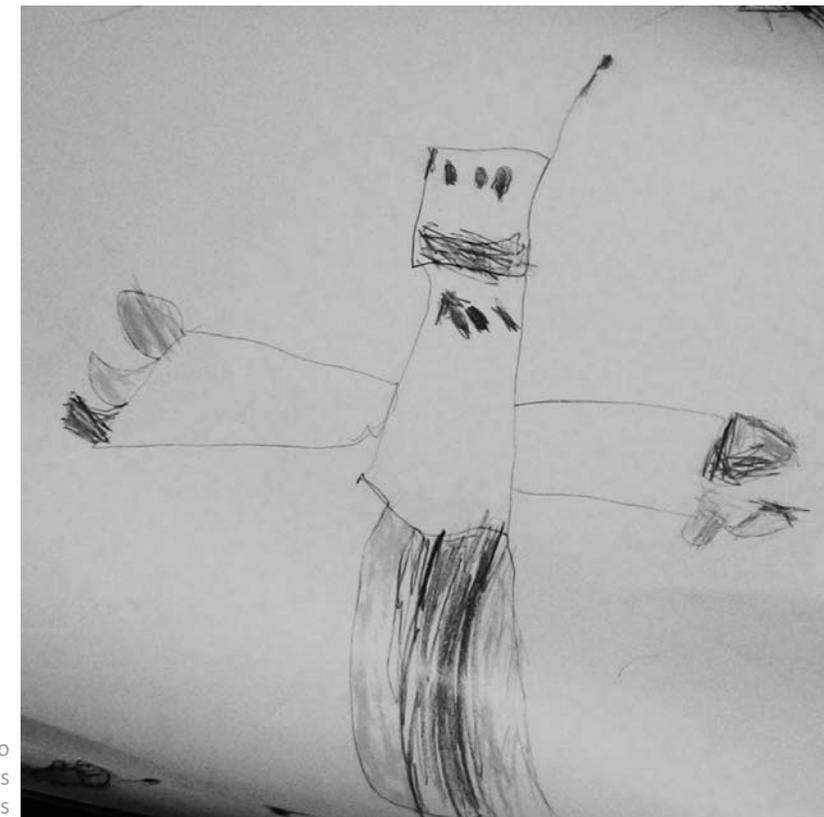
Observaciones

En la medida que se les iban mostrando las distintas láminas a las niñas y niños, ellos comentaban cosas que veía, por ejemplo en la línea recta dibujada con puntos, decían que era como una cuncuna, al ver la línea curva decían que era como una "s" o como una serpiente.

Corresponde a un ejercicio que nació de manera espontánea y es muy importante, ya que permite el hacer trabajar la mente para buscar formas reconocibles para ellos como lo es una serpiente en una simple línea curva. De esta manera los discursos que se generan en torno a las imágenes que se les muestran, van más allá de reconocer lo que son, sino que nombran objetos, lugares, etc. Que podrían construir a partir de esos elementos.

En sus mentes están trabajando virtualmente con esos elementos básicos.

Una ilustración que les gustó mucho a los niños en general fue la del robot y varios se vieron entusiasmados en la idea de retratar uno, ya que esa semana, los niños de la sala de la Tía Hilda estaban viendo una unidad de inventos y la semana anterior habían realizado algunos robots con cajas de cartón, extractos de botellas plásticas, papel y otros elementos de desecho.



Robot hecho
con figuras
geométricas

Actividad 3: Dibujo de máscaras en base a figuras geométricas

Fecha: Octubre del 2010

Materiales

Se usaron hojas tamaño carta y marcadores script.

Descripción

Antes de comenzar la actividad, se hizo un breve repaso de los contenidos vistos la sesión anterior, preguntando a los niños desde los aspectos más generales a otros más específicos. La primera pregunta fue si recordaban lo que se había hecho la semana pasada y comenzaron a nombrar las figuras geométricas o los dibujos que ellos habían realizado. Posteriormente se les pidió que dibujaran imaginariamente en el aire las líneas rectas y las líneas curvas para corroborar que las diferenciaran. Luego de escucharlos se dieron las instrucciones. Se comenzó por preguntar si conocían las máscaras, sobre qué parte del cuerpo se usaban, si acaso ellos habían usado una alguna vez, o en qué

circunstancias podrían usarse. Se les mencionó que podían usarse como disfraz, para ocultar la identidad, como protectoras, entretenimiento o ceremonias.

Después se les mostraron una serie de máscaras dibujadas sobre papel carta en base a figuras geométricas y se les invitó a dibujar su propia máscara con las figuras ya revisadas.

Objetivo

Continuar con la idea de reforzar el lenguaje de las figuras geométricas y elementos gráficos básicos. Otro de los objetivos más específicos de la actividad fue incentivarlos a identificar y dibujar mayor cantidad de detalles en lo que podría ser un rostro humano; así tenían un propósito para observar con mayor atención una cara y ver elementos pertinentes que pudieran dibujar a través de las figuras revisadas. Además, pensar sobre los detalles que pueden dibujar les permite ampliar su repertorio visual para usar las distintas figuras ya señaladas de distintas maneras; pueden explorar distintas y nuevas ordenaciones con elementos que ellos naturalmente usan para dibujar.



Máscara realizada por Jesús.

Observaciones

Hubo algunas niñas o niños que presentaron menos temor en experimentar con las formas. Mientras hubo otros que se quedaron con lo que dibujan siempre, adoptando que es una manera correcta de hacer las cosas. Al ser los referentes visuales distintos a lo que generalmente se les muestra a las niñas y los niños y ser percibidos por ellos además como accesibles, ya que están contruidos en base a figuras que ellos conocen, nombran y reproducen, alentó a la mayoría a dibujar lo que podría ser una cara con elementos que escapan de la realidad, motivando a imaginar y crear rasgos pertinentes de la cara con figuras que antes no habían utilizado.

En una de las salas, los niños habían realizado máscaras relacionadas con su estado de ánimo unos días antes de esta actividad y las habían cortado y puesto sobre la pared. Casualmente fue un evento muy interesante, ya que permitió ver las diferencias que ellos son capaces de establecer gráficamente cuando se trata de un rostro que es real (correspondiente a su propio rostro)

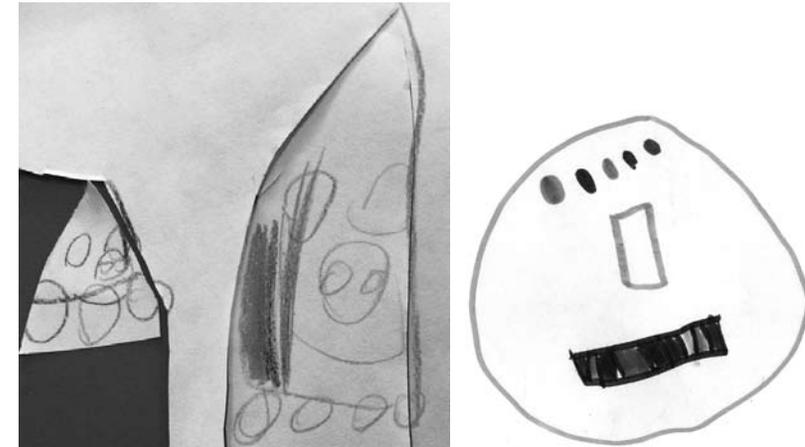
con respecto a uno que podría ser de fantasía.

Además, algunos niños espontáneamente buscaron tijeras para cortar las nuevas máscaras que habían dibujado.

Los trabajos realizados por las niñas y niños en esta actividad, dejan entrever que por parte de la mayoría, hubo un interés en explorar con las distintas formas, ya que varios utilizaron un triángulo por ejemplo como soporte para la cara, cuando la tendencia es realizarlo con un círculo o un óvalo. Los que usaron el círculo o el óvalo como base para la cara, de igual manera agregaron elementos con las figuras, como más de dos ojos, pelo en forma de triángulos, o caras rectangulares.

En cuanto al color, hay una tendencia por llenar los espacios con distintos colores.

Finalmente hubo algunos que respetaron el tamaño de una cara, mientras otros dibujaron en pequeño, lo que denota que mientras algunos pensaron en que podría ser una máscara que podrían utilizar, otros solamente quisieron dibujarla.



Actividad 4: Composición abstracta en base a figuras geométricas y otros elementos visuales gráficos básicos.

Fecha: Noviembre del 2010

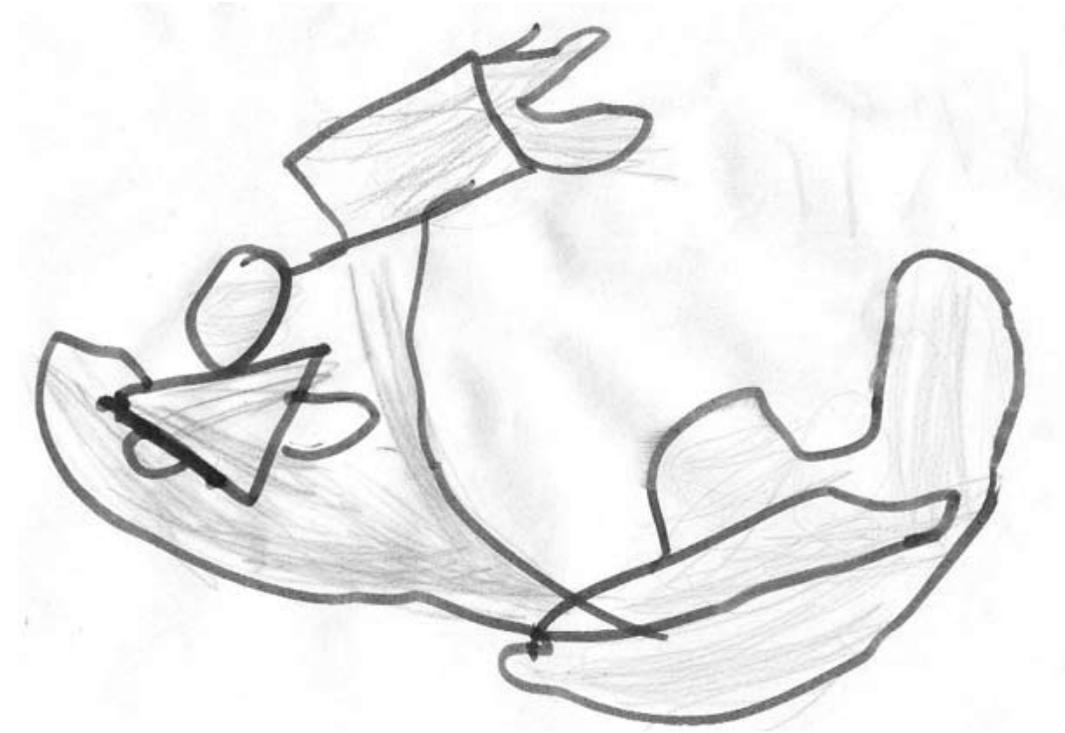
Materiales

Se usaron hojas tamaño carta y marcadores script.

Descripción

Nuevamente antes de comenzar con la explicación de la actividad, se retomaron los contenidos vistos en la sesión anterior. Para esto se les pidió a las niñas y niños que hablaran sobre su experiencia. Luego de comentar la actividad de las máscaras se les dijo que se revisaría un nuevo concepto: lo abstracto.

Se les preguntó si alguna vez habían escuchado esa palabra o sabían lo que significaba. Luego se les explicó diciendo que una composición abstracta era diferente a los dibujos realizados, ya que en los dibujos abstractos no se veía una casa, una persona o un árbol, etc., sino sólo los elementos básicos de la comunicación visual como el punto, la línea, contornos de las figuras geométricas, los distintos tamaños,



Dibujo abstracto de Rodrigo

las direcciones y el color.

Posteriormente se les mostraron una serie de dibujos con composiciones abstractas las cuales fueron exhibidas y al mismo tiempo se identificaron en ellas las figuras presentes, con señalizaciones y verbalmente.

Luego se les invitó a dibujar.

Mientras niñas y niños realizan sus composiciones, es importante apoyarlos en lo que realizan haciéndoles ver lo que van descubriendo con las formas y su disposición sobre el papel.

Objetivo

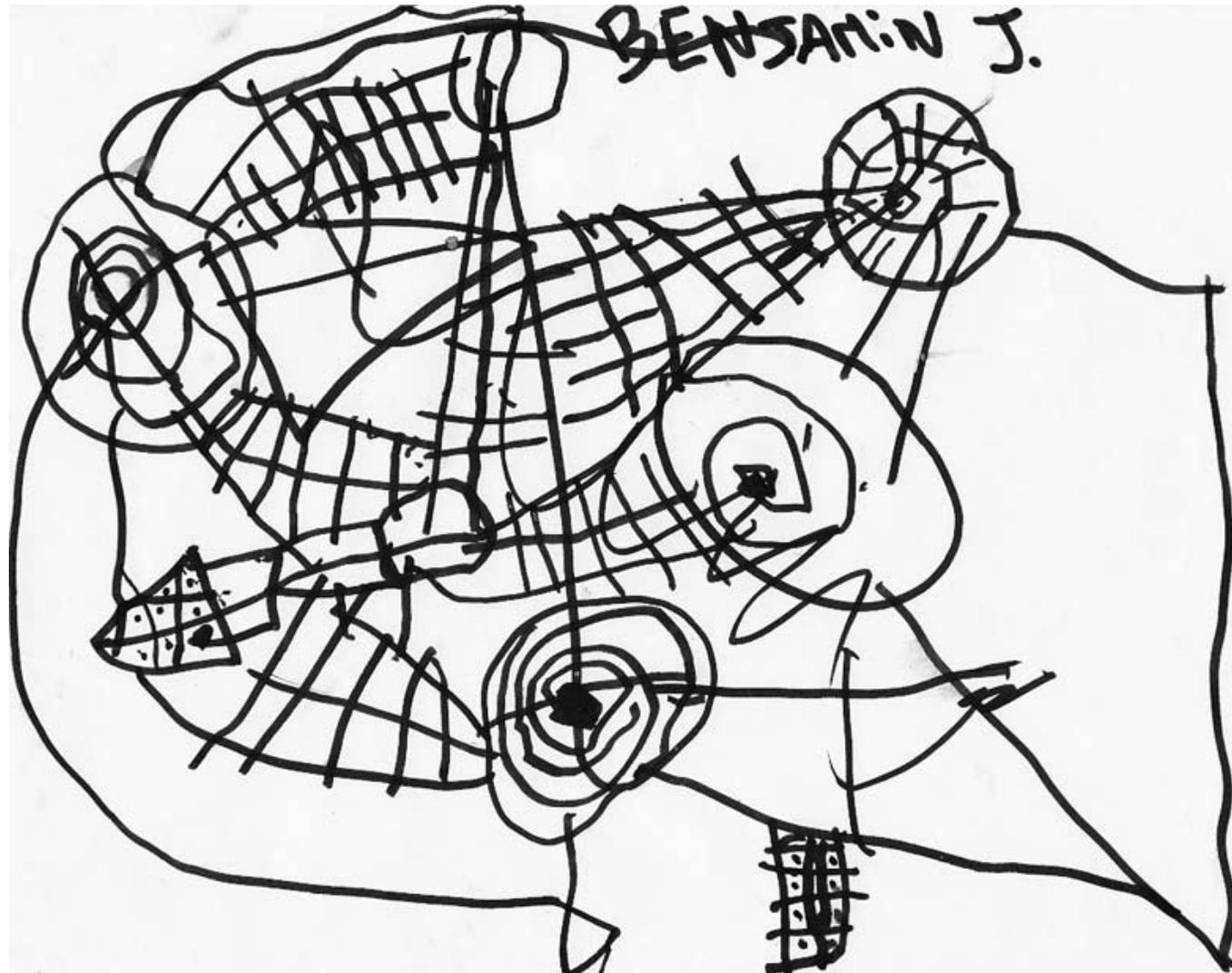
El objetivo de la actividad es que niñas y niños se relacionen con un nuevo concepto: lo abstracto. Con esta actividad se corroborará que referentes visuales adecuados pueden motivar a niñas y niños a experimentar y hacer nuevas creaciones con las figuras que ya conocen y saben reproducir. Además, les otorga libertad de poder expresarse a través del orden que ellos dispongan los diferentes elementos visuales sobre el papel.

Dibujo abstracto
de Benjamín

Al enfrentarse a una visualidad diferente, están más atentos y piensan más sobre los dibujos que hacen; toman decisiones con respecto a la composición que realizan y no recurren a lo que saben dibujar de memoria.

Otro punto importante en esta actividad es que conozcan otros estilos gráficos de representación y que conozcan sus nombres. Si anteriormente han hecho trabajos abstractos y se han sentido incomprendidos, o alentados a tratar de reproducir la realidad, este nuevo concepto les da una herramienta para defenderse frente a eventuales comentarios peyorativos de adultos o compañeros.

El hecho de reconocer otros estilos gráficos permitiría además que niñas y niños fueran más tolerantes frente a otro tipo de trabajos y no descalificar los dibujos de otras personas o compañeros.



Observaciones

En esta actividad, surgieron fundamentos sintácticos de la alfabetidad visual importantes en cuanto a la composición de las láminas. Es un ejercicio que se escinde de los dibujos en los que niñas y niños marcan un cielo y un suelo, lo que determina inmediatamente la composición en un dibujo. Para esta oportunidad, ellos tuvieron que enfrentarse al papel sin pies ni cabeza y ordenar los elementos con los que se estaba trabajando.

De esta manera surge un orden propio en las láminas; orden que disponen según su creatividad, de lo que surge en el momento; de cómo las figuras dialogan para ellos y a su vez entre ellas.

Las niñas y niños deciden si unen una línea recta con un vértice de un cuadrado o si terminan con un punto, etc.

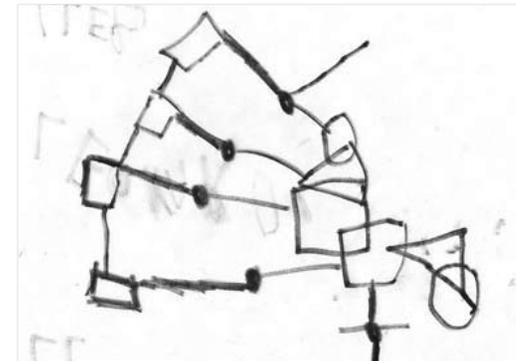
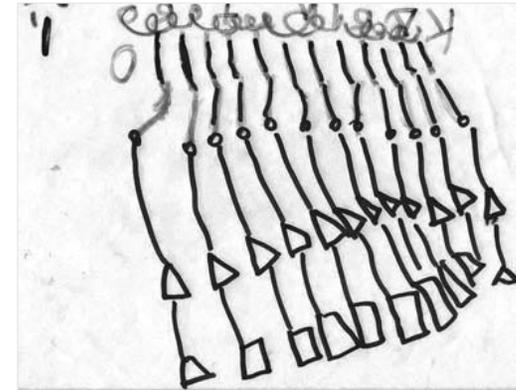
Ellos son creadores de un mundo que jamás han visto, por lo que para algunos fue más complicado que para otros.

Hubo algunos quienes les costó un poco escindirse de lo figurativo, sin embargo la gran mayoría se atrevió a experimentar con las formas y orgullosos de sus trabajos llamaban a las educadoras para mostrar sus logros.

Fue un trabajo que trajo resultados muy positivos, ya que cada niña o niño se sintió con la libertad de experimentar con el orden y disposición de las formas.

Los trabajos denotan que hubo una búsqueda por parte de ellos en establecer un orden entre las figuras. Estas últimas en ningún caso fueron dispuestas al azar, por lo que hubo una intención, lo que es muy relevante en el campo de la comunicación visual.

Las composiciones de las niñas y niños reflejan que fueron capaces de entender rápidamente el concepto de lo abstracto, lo que sugiere que es posible mostrarles este tipo de ilustraciones para determinados fines.



Dibujos abstractos de distintos niños del Jardín

Actividad 5: Reproducción iconográfica a partir de líneas abstractas trazadas azarosamente.

Fecha: Noviembre del 2010

Materiales

Se usaron hojas tamaño carta y marcadores script.

Descripción

A partir de la actividad de la sesión anterior, donde se explicó que era lo abstracto, se repasó el concepto comentando la actividad de experimentar con las formas.

Al ser la palabra abstracta desconocida para ellos, recordaban la palabra de manera aproximada, pero sabían de qué se trataba.

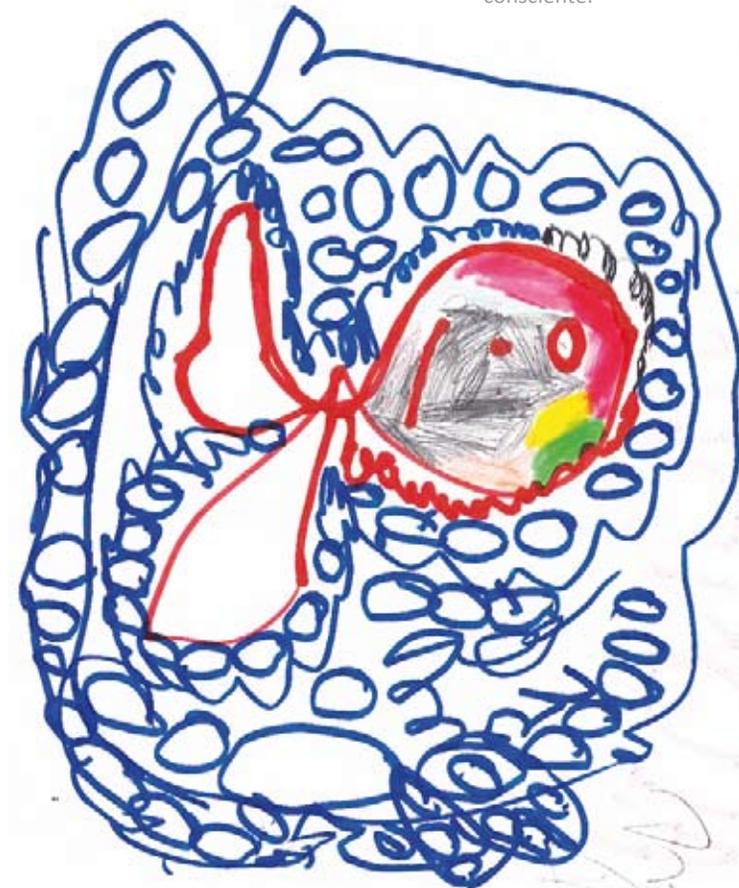
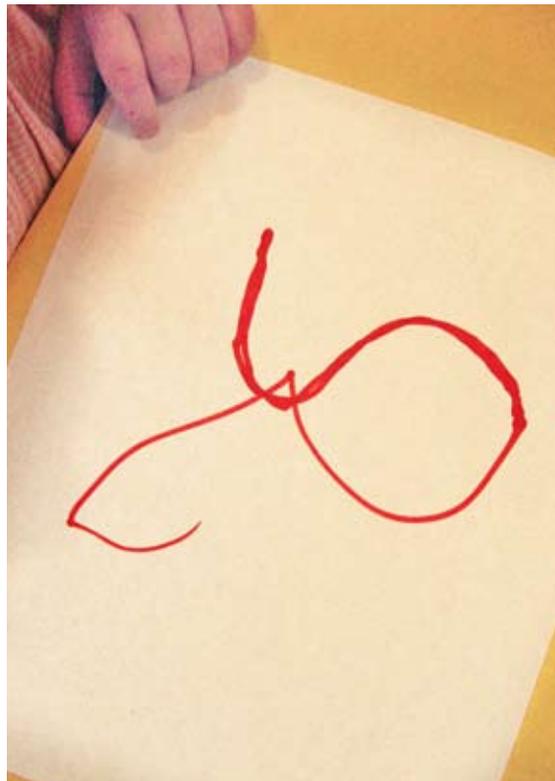
Entonces se les mostró posteriormente una serie de láminas con trazos hechos al azar y se los señaló como composiciones abstractas, ya que no se veía una casa, o una persona o algo reconocible en ellas, más que las líneas en sí.

Luego se les invitó a buscar algo en esos trazos hechos al azar, y se

dibujó con un plumón de otro color, completando las líneas de manera de reproducir icónicamente en mayor o menor grado algo figurativo.

Para reforzar las instrucciones, sobre un papel blanco se trazó una línea al azar para que todos la vieran y luego entre todos se comenzó a opinar comentando en qué podrían convertirse esos trazos.

Finalmente se les invitó a dibujar.



La imagen de la izquierda corresponde al trazo aleatorio antes de convertirse en el pez que Alondra, su autora, completara de manera figurativa y consciente.

Las ilustraciones superiores corresponden a la secuencia desde el trazo aleatorio a lo figurativo

Objetivo

El objetivo de la actividad consistía en alentar a las niñas y los niños que observaran de manera activa las líneas aleatorias e imaginaran en que podrían convertirse; incentivar a dibujar de manera consciente y alentarlos a buscar referentes diferentes a los que están acostumbrados a retratar.



Observaciones

Esta actividad es de una complejidad mucho mayor a todas las anteriores. Esto se vio reflejado en que la mayoría de los niños sabiendo que tenían que encontrar algo figurativo en las líneas aleatorias, se midieron en trazarlas buscando de antemano alguna figura.

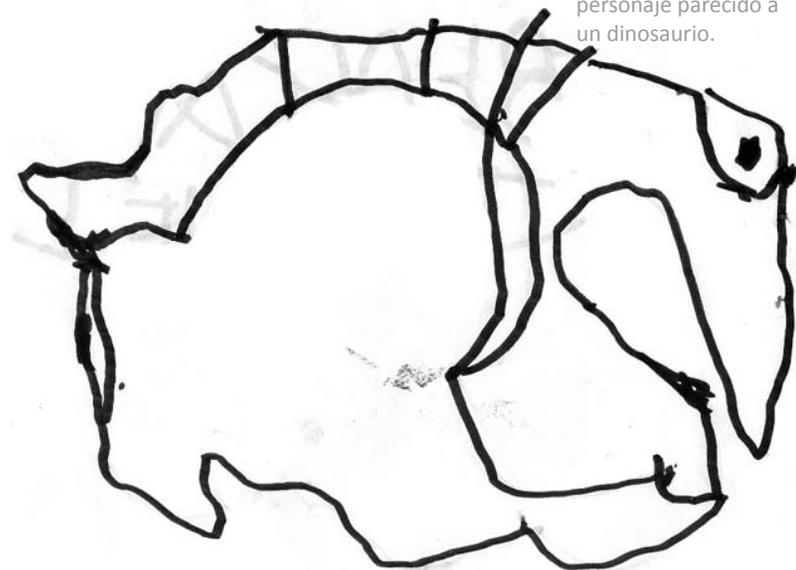
Sin embargo, hubo otros niños que se atrevieron a trazar una línea cualquiera y buscar algún elemento figurativo entre las líneas completando con algunos trazos conscientes. Quienes se atrevieron lograron descubrir y completar dibujos muy creativos y muy distintos a los que habían realizado en sesiones anteriores.

Tal vez se debería haber planteado la primera parte del trazado al azar sin comentar la segunda, hasta que todos hubiesen completado la primera fase, de esa manera se habrían atrevido a realizar un trazo aleatoriamente y no se habrían medido pensando que tenían que buscar algo figurativo posteriormente en las líneas.

Aunque, niñas y niños se hayan medido en el trazo aleatorio, de igual manera es positivo, ya que denota que en el momento que dibujaban esas líneas, estaban pensando en un evento futuro, que sería buscar algo figurativo.

Los conceptos fueron entendidos, por lo que la actividad se llevó a cabo con éxito.

Ilustración de otro niño donde el trazo aleatorio es convertido en un personaje parecido a un dinosaurio.



Conclusiones

La propuesta de la serie de actividades planteadas en el presente informe, sugiere una solución tangible al problema planteado al inicio. Generar una instancia a través de ilustraciones con recursos gráficos que se aproximen a la visualidad de las niñas y los niños, favorece su autoestima y seguridad frente a nuevos desafíos.

A través de un estilo gráfico realizado en base a las figuras que usan las niñas y niños, se busca enseñar a ver de manera activa; para que esto ocurra las educadoras deben tener conciencia de la importancia de los referentes visuales que se les muestran a los párvulos y transmitirlo en los jardines infantiles.

En el caso del Jardín Artístico Semillita, fue notorio que los párvulos tienen menos estructuras en sus mentes, por lo que sus dibujos fueron bastante espontáneos; sin embargo, frente a las actividades más abstractas y diferentes a lo que al parecer acostumbran hacer, hubo niños más seguros de sí mismos que otros. Esto puede ocurrir porque a pesar que en el Jardín valoren sus trazos, hubo ocasiones en las que se descalificaban entre los mismos compañeros. El desarrollo de las actividades propuestas, permitió que ellos advirtieran las distintas posibilidades de representación, un

hecho que facilitaría la tolerancia entre ellos y lo diferente.

Asimismo, aprendieron las herramientas necesarias para entender y tomar conciencia sobre lo que dibujan y observan. Vieron que a través de su estilo gráfico pueden comunicarse y realizar representaciones de las cuales se sintieron orgullosos. Revisaron las variadas posibilidades de elementos que podrían reproducir icónicamente a través de los elementos básicos de la comunicación visual. De esta manera, se atrevieron a experimentar y en esa libertad y sensación de seguridad, crecieron y progresaron.

Cuando se les pidió a las niñas y los niños que dibujaran libremente, ellos recurrieron a lo que dibujan generalmente; la mente de las personas tiende a ser cómoda y acudir a las cosas que conoce, sobre todo cuando han sido enfrentados a comentarios que han quebrantado su seguridad. Esto sólo fomenta las representaciones de memoria, lo que incide en la pasividad con la cual se observa el entorno.

Sin embargo, cuando se les pide hacer dibujos a partir de formas que ellos conocen, se sienten con la libertad de poder hacerlo, ya que se les hace fácil dibujar esas formas.



Cuando se les hace tomar conciencia sobre todo el abanico de posibilidades que pueden realizar con esos simples elementos, evidentes en los referentes visuales que se les muestran, se motivan a observar mayor cantidad de detalles y pensar en cómo pueden representarlos a través de líneas. Comienzan a observar el entorno inmediato y buscar otros artificios que puedan retratar a través de los elementos básicos de la comunicación visual.

Tras realizar las actividades se infiere que hubo ciertos cambios en unos niños. Por ejemplo al momento de mostrar sus trabajos, algunos de ellos expresaban inseguridad en las primeras sesiones. En cambio, las últimas semanas, aunque sólo exhibieran una línea recta, la cual hubiese sido mostrada con temor o inseguridad semanas anteriores, eran

exhibidas con orgullo y la nombraban, "Tía, mire, hice una línea recta". En el aspecto emocional tuvieron más confianza y con propiedad nombraban los dibujos que hacían. Demostraban tener plena conciencia sobre lo que hacían, lo que incidió directamente en su autoestima y seguridad.

Por lo tanto, si en los Jardines Infantiles se apoya la creación de los niños y de manera positiva y constructiva se les enseña sobre lo que ellos mismo realizan, esto les dará la seguridad que necesitan para seguir creando y adaptándose a situaciones nuevas.

En este breve informe se demuestra que niñas y niños son capaces de descodificar un espectro de tipologías visuales mucho más amplio que el que se les acostumbra a digerir.



Bibliografía

SARTORI, Giovanni.

Homo videns, la Sociedad Teledirigida,
Madrid, Santillana, 1997.

DONDIS, Donis A.

La Sintaxis de la Imagen, Barcelona, GG,
1990.