

EL JUEGO ESPONTÁNEO Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA (DIBUJO Y PINTURA):  
ALTERNATIVAS PARA POTENCIALIZAR LA AUTOEXPRESIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS  
CON CAPACIDADES DIFERENTES, DE LA FUNDACIÓN LUNA ARTE DE PASTO.

OSCAR MAURICIO GARCÍA NARVÁEZ  
MARCEL RENÉ ZÚÑIGA TARAPUEZ

UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
FACULTAD DE ARTES  
LICENCIATURA EN ARTES VISUALES  
SAN JUAN DE PASTO  
MARZO 2016

EL JUEGO ESPONTÁNEO Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA (DIBUJO Y PINTURA):  
ALTERNATIVAS PARA POTENCIALIZAR LA AUTOEXPRESIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS  
CON CAPACIDADES DIFERENTES, DE LA FUNDACIÓN LUNA ARTE DE PASTO.

OSCAR MAURICIO GARCÍA NARVÁEZ

MARCEL RENÉ ZÚÑIGA TARAPUEZ

Trabajo de Grado para obtener el título de Licenciado en Artes Visuales

Asesor: Dr. GIRALDO JAVIER GÓMEZ GUERRA

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE ARTES

LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

SAN JUAN DE PASTO

MARZO 2016

## **NOTA DE RESPONSABILIDAD**

Las ideas y conclusiones aportadas en el siguiente trabajo son responsabilidad exclusiva de los  
Autores.

Artículo 1ero del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966 emanado del Honorable Consejo  
Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de aceptación:

---

---

---

---

---

---

---

Firma del Presidente de Tesis

---

Firma del Jurado

---

Firma del Jurado

San Juan de Pasto, Marzo de 2016

## **AGRADECIMIENTO**

Agradecemos especialmente a los docentes del Programa de Artes Visuales de la Facultad de Artes, quienes intervinieron en nuestra formación profesional y personal.

A la Fundación Luna Arte, por abrirnos sus puertas. La Fundación nos permitió adquirir valiosos aprendizajes pedagógicos con población en situación de discapacidad. A la Directora, docentes y en especial, al grupo de alumnos y alumnas denominado “Manchitas”, quienes son la razón de ser de este trabajo investigativo.

A nuestra Alma Mater, por brindarnos las herramientas necesarias que nos permitirán incursionar con seguridad en el ámbito laboral, como licenciados en artes visuales y artistas plásticos.

René y Mauricio

## **DEDICATORIA**

A Dios, por haberme permitido llegar hasta este punto y concederme salud para lograr mis objetivos.

A mis padres, José García y Leonor Narváez, por ser pilares fundamentales en lo que soy, en toda mi educación tanto académica como de la vida. Su incondicional apoyo se ha mantenido a través del tiempo.

A mis hermanos, a Camila López y a mis familiares y amigos que forman parte de mi vida.

Oscar Mauricio García N.

## **DEDICATORIA**

A Dios, por darme la vida y permitirme alcanzar una meta largo tiempo postergada.

A mis padres, Rosa y Alfonso, por su confianza y apoyo incondicional en todas mis decisiones.

A mis hermanos, a Ginna y a todas aquellas personas que forman parte de mi vida.

Marcel René Zúñiga T.

## RESUMEN

La investigación es cualitativa. Integra el grupo de estudio, un alumnado diverso y en situación de discapacidad. Se pretende, por medio de actividades de juego espontáneo y educación artística (dibujo y pintura), mediante la pedagogía del afecto, propiciar el desarrollo cognitivo y potencializar la autoexpresión, en un grupo de niños y niñas de la Fundación Luna Arte de Pasto.

La metodología empleada, se fundamenta en la investigación acción, enfoque crítico-social y se apoya en un compromiso de atención a las necesidades educativas del grupo, a fin de elevar las expectativas personales y el nivel en la calidad de vida de los participantes.

**Palabras clave:** autoexpresión, discapacidad, juego espontáneo, pedagogía del afecto.



## **ABSTRACT**

The research is qualitative. It integrates to study group, a diverse student body class and in handicapped people situation. It is purported, through spontaneous play, artistic education activities (drawing and painting) and the affection pedagogy, to promote cognitive development and to potentiate the self-expression, in a boys and girls group of Luna Arte Foundation in Pasto.

The used methodology is based on the action research, critical-social approach and it is supported by a commitment of attention to group educational needs, in order to raise personal expectations and the life quality level of participants.

**Key words:** self-expression, handicapped people, spontaneous play, affection pedagogy.

## Tabla de Contenido

LISTA DE TABLAS.....	11
LISTA DE FIGURAS .....	12
LISTA DE ANEXOS.....	13
INTRODUCCIÓN .....	14
CAPÍTULO I.....	23
JUGANDO Y EXPRESANDO.....	23
1.1 Entorno de la Fundación Luna Arte.....	23
1.2 El juego .....	25
1.3 Pedagogía del Afecto.....	29
1.4 La autoexpresión .....	31
1.5 Caracterización de la población diversa.....	32
CAPÍTULO II .....	37
EL JUEGO ESPONTÁNEO Y LA AUTOEXPRESIÓN ARTÍSTICA .....	37
CAPÍTULO III .....	50
MIS CREACIONES ARTÍSTICAS.....	50
3.1 Estilos de aprendizaje.....	64
CAPÍTULO IV .....	65
EL AFECTO Y SU INCIDENCIA EN LA AUTOEXPRESIÓN ARTÍSTICA.....	65
CONCLUSIONES .....	76
RECOMENDACIONES .....	77
BIBLIOGRAFÍA.....	78
ANEXOS.....	84

## **LISTA DE TABLAS**

Tabla 1. Clasificación de la Discapacidad en Colombia.	33
Tabla 2. Cronograma semanal de Trabajo. 2 días: martes y miércoles.	51

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fundación Luna Arte.	24
Figura 2. Dos Niños jugando a los fantasmas.	38
Figura 3. Jugando a los jinetes.	39
Figura 4. Jugando al Camarógrafo (Alejandro).	40
Figura 5. Jugando al moto-taxista (Diego Ochoa).	41
Figura 6. Jugando a los aviones (Alejandro y Juan Manuel Benavides).	42
Figura 7. Jugando a la tienda (Juan Felipe Guerrero y M <sup>a</sup> Camila).	43
Figura 8. Jugando con arena (Diego Ochoa y Juan Manuel Benavides).	44
Figura 9. Juego en solitario con ave de papel (M <sup>a</sup> Camila ...).	46
Figura 10. Jugando al caballito (M <sup>a</sup> Camila y Juan Manuel).	47
Figura 11. Agrediendo al compañero.	48
Figura 12. Primer Taller de Dibujo.	52
Figura 13. Boceto de Modelo (Dibujo de Carla Coral).	53
Figura 14. Jugando en el arenero (Juan Felipe Guerrero).	54
Figura 15. Jugando y socializando en el Parque.	55
Figura 16. Trabajos en Taller, segunda sesión.	56
Figura 17. Taller de Esgrafiado. Tema: Mi familia. Autor: Diego Ochoa.	58
Figura 18. Participantes en Taller de Pintura.	60
Figura 19. Taller de Pintura (los participantes se expresan).	61
Figura 20. Taller de Pintura (me expreso con libertad).	62
Figura 21. El placer de pintar (M <sup>a</sup> Camila).	63
Figura 22. Agresión entre compañeros.	65
Figura 23. Compartiendo afecto.	66
Figura 24. Juego asociativo (Jugando a la tienda).	67
Figura 25. Dibujo realizado por Marlon (técnica: dibujo recubierto con aserrín).	70
Figura 26. Lazos de amistad y afectividad.	71
Figura 27. Trabajos de participantes. Técnica: dibujo a lápiz, coloreado con Prismacolor.	72
Figura 28. Trabajo de participante. Técnica: dibujo con rotuladores, relleno con papel picado y aserrín.	73
Figura 29. Trabajos de participantes. Técnica: vinilo aplicado con pincel.	73
Figura 30. Trabajos de participantes. Técnica: vinilo aplicado con pincel sobre kraft.	74
Figura 31. Trabajos de participantes. Técnica: vinilo aplicado con pinceles.	74
Figura 32. Trabajos de participantes. Técnica: vinilo aplicado con pincel y rotuladores.	75

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1. Encuesta a Docentes de la Fundación Luna Arte.	84
Anexo 2. Galería Fotográfica.	86
Anexo 3. Matriz de Conceptualización.	89

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación, requirió de una atenta revisión a la bibliografía relativa a temas educativos y desde un primer momento, fue posible evidenciar la existencia de amplios estudios y teorías, en los campos de enseñanza/aprendizaje y desarrollo integral de los niños y niñas sin discapacidad. Dichos enfoques, se derivan de diferentes áreas del conocimiento: psicología, sociología, antropología, filosofía, etc. No obstante, y en contraste con lo anterior, existen muy pocos estudios que permitan profundizar en estrategias de enseñanza/aprendizaje para orientar adecuadamente, actividades de educación artística con población en situación de discapacidad.

En este documento, para hacer alusión a los niños y niñas en situación de discapacidad, se empleará la acepción “capacidades diferentes”, término que se encuentra ampliamente difundido en el ámbito local y nacional, y el cual es empleado cotidianamente por el equipo de colaboradores de la Fundación Luna Arte de Pasto, entidad en la cual se lleva a cabo la presente investigación. Se aclara que internacionalmente, la Convención Internacional por los Derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas (ONU), dispuso que el término adecuado para hacer referencia a este tipo de población, es personas con discapacidad o en situación de discapacidad. A nivel internacional, el término capacidades diferentes, forma parte de los temas prioritarios en los programas de desarrollo humano y social del Gobierno de México, desde el año de 2004, donde se establecen los siguientes tipos de discapacidad: neuromotora, visual, auditiva, de lenguaje, intelectual, otra y no especificada (Gobierno de México, 2004).

Históricamente, en el campo educativo, las publicaciones de estudios, experiencias y procesos de enseñanza/aprendizaje de los niños y niñas con capacidades diferentes, son escasos. En la actualidad, se habla del concepto “inclusión”, el cual hace referencia a la posibilidad de brindar a esta población de niños y niñas con capacidades diferentes, una incorporación social que facilite el acceso a diferentes ambientes sociales estándares, ya sean escolares o extraescolares. Un ambiente inclusivo, es un espacio que ofrece a la niñez con capacidades diferentes, el apoyo necesario ésta que requiere para optimizar su proceso de aprendizaje y desarrollo. Por regla general, el objetivo de los procesos de inclusión, se concentran en lograr que

el nivel de sociabilidad del niño o niña pueda mejorar y para lograrlo, una de las posibles estrategias a nivel pedagógico lo constituye *el juego*, como elemento de significatividad.

Los pasos investigativos se enfocaron en canalizar el aprovechamiento pedagógico del juego, de manera que las huellas de la actividad del juego, se reflejen en la respuesta cognitiva y emocional de los niños y niñas con capacidades diferentes, en actividades de expresión creativa y concretamente, en los procesos de aprendizaje de Educación Artística. Se advierte que la presente investigación se fundamentó en la importancia del juego espontáneo, entendido como experiencia vivencial y mediante la pedagogía del afecto, se orientó hacia la potencialización de la autoexpresión. El grupo de niños y niñas con el cual se trabajó, se denomina “Manchitas” y lo integran 10 sujetos con capacidades diferentes.

Es oportuno ahora, desde el marco de las múltiples miradas científicas y en particular, desde la perspectiva neuropsicológica, tener en cuenta lo enunciado por *Carlos Alberto Jiménez Vélez* (2003):

El juego es el fundamento principal del desarrollo psicoactivo-emocional y el principio de todo descubrimiento y creación. Como proceso ligado a las emociones contribuye enormemente a fortalecer los procesos cognitivos, pues la neo corteza (racionalidad), surge evolutivamente del sistema límbico (emocionalidad). Por otra parte como práctica creativa e imaginaria, permite que la conciencia se abra a otras formas del ser originando un aumento de la gradualidad de la misma. Desde esta perspectiva, a mayor conciencia lúdica, mayor posibilidad de comprenderse a sí mismo y comprender al mundo (p. 74).

Con fundamento en lo anterior, constituye una base importante de la investigación, la experimentación del juego espontáneo en los niños y niñas con capacidades diferentes. Dicho criterio, permite la planeación de actividades promotoras del fortalecimiento de la autoexpresión artística y la imaginación, además del insuperable placer de “jugar”, dinámica que conlleva a una alegría desbordante y generadora de apegos afectivos. Al jugar, los actores involucrados tienen plena autonomía del tiempo y el espacio.

Con esto, no se pretende afirmar que los niños y niñas con capacidades diferentes no sean autoexpresivos, afectivos e imaginativos. Antes por el contrario, esta investigación buscó

potencializar estas cualidades e incluyó una propuesta direccionada al replanteamiento de algunas metodologías que prevalecían en la Fundación Luna Arte, en la planificación de los diferentes talleres artísticos.

Fue así como se generó la inquietud primera de la cual partió esta investigación; es decir, la formulación de la pregunta, ¿Cómo establecer una relación entre el juego espontáneo y la educación artística (dibujo y pintura) para potencializar la autoexpresión del grupo denominado Manchitas, integrado por niños y niñas con capacidades diferentes, de la Fundación Luna Arte de la ciudad de San Juan de Pasto?

Como antecedente importante que determina el rumbo de la investigación, se describe a los niños y niñas del grupo Manchitas, circunscritos a seguir en forma mecanizada, los lineamientos establecidos para los diferentes talleres artísticos como: dibujo, pintura, modelado, collage, talleres de música, entre otros, bajo la supervisión de un tallerista, en espacios no tan apropiados y con tiempos preestablecidos.

Lo anterior, conduce hacia la búsqueda y adecuación de nuevos entornos, a fin de orientar el pleno desarrollo de la autoexpresión artística, mediante la valoración simbólica de cómo los sujetos con capacidades diferentes expresan sus vivencias, sus emociones, sus afectividades, su interrelación con el otro, principalmente en entornos al aire libre. Se propone entonces, incorporar el juego espontáneo como alternativa para impulsar el desarrollo de los procesos psico-afectivos y de autoexpresión en niños y niñas.

Es pertinente aclarar que los niños y niñas con capacidades diferentes son absolutamente capaces de realizar alguna tarea o valerse por sus propios medios, siempre y cuando sean guiados apropiadamente, con afecto, paciencia y demostraciones de confianza, toda vez que se trata de comprender su particular situación en el mundo. Por otra parte, todos los niños y niñas juegan, “el juego del niño es la forma infantil de la capacidad humana de experimentar creando situaciones modelos y de dominar la realidad experimentando y previendo” (Erikson, 1966, citado en Leif y Brunelle, 1978, p. 52).

El paradigma cualitativo define el tipo de investigación. Se ha implicado una concepción transformadora, derivada del enfoque crítico social. Durante el proceso investigativo, se trató de



comprender el estado de ánimo de los niños y niñas; sus motivaciones, situaciones específicas, carácter, elementos que valorados en el contexto del trabajo, adquieren connotación situada. El anterior planteamiento, concede la mayor importancia al anhelo expresado por cada sujeto, sus gustos particulares, la unicidad manifiesta en la exploración del entorno al aire libre, las cadencias derivadas del juego, de tal forma que asome como una revelación, el mundo experiencial de cada participante.

En la Tesis de María Teresa Gutiérrez Párraga, *La significación del juego en el arte moderno y sus implicaciones en la educación artística* (2004), se esboza el planteamiento del juego como aquello que causa placer y entretiene el ocio. La autora enfatiza en cómo las actividades lúdicas también están comprendidas dentro de la educación y formación personal del individuo. Por lo tanto, el juego abarca aquellas cosas que se aprenden no por necesidad o por trabajo, -sino por ellas mismas (actividad intrínseca)-, entrando este concepto de lleno en el terreno de las formas artísticas, entendidas como el crisol en el cual se mezclan contenidos que provienen de la formación personal, la cultura y el apasionamiento por el campo estético.

Por otra parte, fue necesario recurrir a la revisión teórica del tema del juego para determinar la perspectiva de varios autores: Jean Duvignaud, en su libro *El Juego del Juego* (1997), formula la importancia del juego libre; Roger Caillois, mediante *Los Juegos y los Hombres. La máscara y el vértigo* (1994), establece una interesante definición y clasificación del juego; Carlos Alberto Jiménez Vélez, ya citado, con *Neuropedagogía, lúdica y competencias: nuevos métodos desde las neurociencias para escribir, leer, hablar, estudiar y utilizar pedagógicamente las inteligencias múltiples* (2003), enfatiza en la relevancia del juego. En la obra *El Juego. Su importancia en el desarrollo psicológico del niño y adolescente* (2006), Fergus P. Hugues, centra su atención en los aspectos educativos del juego.

Ahora bien, para otorgar el debido soporte a los conceptos de autoexpresión, afecto y emociones, fue conveniente tener en cuenta los fundamentos teóricos expuestos en *Desarrollo de la capacidad creadora* (1980) de los autores Viktor Lowenfeld y William Lambert Brittain; *Objetivos y didáctica de la educación plástica. Guía para el maestro de grado* (1980) de Dora M. Acerete; el aparte *Deficiencia mental* (1986), de los autores Bueno y Verdugo, capítulo que figura en *Enciclopedia temática de educación especial, Vol. 3*, documento que permite ampliar

varias nociones en el tema de desarrollo socio-afectivo. Las anteriores revisiones teóricas citadas, son determinantes en la orientación de los investigadores hacia la búsqueda de entornos propicios donde los niños y niñas con capacidades diferentes, desarrollen el juego espontáneo.

El juego espontáneo adquiere categoría de alternativa pedagógica, que conduce a establecer la relación juego/capacidad creadora, expresada mediante el dibujo y la pintura, como principales técnicas artísticas. Sin embargo, durante el proceso, para motivar al grupo Manchitas, también se trabajaron otras técnicas artísticas.

En las manifestaciones del juego espontáneo desarrolladas por los niños y niñas con capacidades diferentes, se observó mayor incidencia del juego de tipo simbólico, seguido del juego de tipo solitario. En el capítulo II de este trabajo, se hace una descripción más extensiva de estos tipos de juego. En el despliegue del juego espontáneo, el grupo Manchitas crea diversidad de situaciones ficticias y combina hechos reales con hechos imaginativos, situaciones que forman parte de sus individuales historias de vida.

Ahora bien, conviene precisar que en el manejo de la autoexpresión como herramienta pedagógica, se hizo énfasis en el dibujo y la pintura auto expresivos, facilitando para ello a los niños y niñas, diferentes materiales y soportes. La corriente autoexpresiva permitió evidenciar en las diferentes creaciones artísticas, aspectos importantes en sus vidas, por ejemplo: vínculos afectivos con la familia, gustos musicales, selección de películas, interacción con mascotas, lugares preferidos, etc. Se menciona además, que algunas de las obras del grupo Manchitas, parecen acercarse a las propuestas técnicas de alguna de las vanguardias del arte, como el puntillismo, el fauvismo, el expresionismo abstracto de Paul Jackson Pollock, el primitivismo de Jean Michel Basquiat, entre los más significativos.

La Fundación Luna Arte, carece de un espacio adecuado para las prácticas de juego espontáneo, lo cual representa un obstáculo al derecho a la autonomía, en el juego infantil. Considerando la importancia de ofrecer al grupo Manchitas un entorno apropiado para el juego espontáneo y la ampliación de la socialización con niños y niñas sin discapacidad, los investigadores determinan la utilización de un área de parque público para la actividad de juego. La nueva área de parque, se ofrece a los niños y niñas con capacidades diferentes, como el

entorno en el cual es posible, el desarrollo de la expresión creadora mediante el juego espontáneo. En todo caso, al promover en el grupo Manchitas el juego espontáneo, se logró fortalecer la afectividad, el reconocimiento individual y la práctica de algunos valores como: la amistad, el respeto, el compartir con los demás, entre otros, que facilitaron la sana interacción entre los miembros del grupo.

Para ofrecer resultados pedagógicos ambiciosos, fue preciso eliminar cualquier tipo de barrera, ya sea mental, social o cultural, de forma que la condición de discapacidad no constituya en ningún momento o situación, un impedimento para la inclusión social del grupo Manchitas. Es decir, la particularidad de realizar la práctica pedagógica con sujetos con capacidades diferentes, no constituyó una limitante para trabajar e incidir en el desarrollo cognitivo y psicoactivo de los niños y las niñas y por supuesto, para lograr su activa participación y afianzar su inclusión en la sociedad.

En este sentido, en Colombia, de acuerdo con el Artículo 5° de la Ley 115 de 1994, fines de la educación, todos los colombianos tienen derecho a,

(...) El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos (2011, pp. 34-35).

A esto hay que añadir, el pleno derecho de los niños y niñas a la participación en la vida cultural y demás actividades pertinentes, como lo establece el Artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño, “1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.” (UNICEF, 1989, p. 23). Sin embargo, este derecho no se ha ejercido como quedó establecido y desafortunadamente, la estrechez se refleja en la realización de actividades esquemáticas que por regla general, dejan de lado la creatividad innata de los niños, sus sueños, incertidumbres y las naturales pulsiones que lo dirigen hacia el juego libre.

Ahora bien, no se pretende aquí profundizar en el análisis del juego desde los diferentes enfoques teóricos. El objetivo general de la investigación, se enfoca en identificar la importancia

del juego espontáneo y su relación con la educación artística y el desarrollo socio-afectivo en el grupo de niños y niñas denominado Manchitas, de la Fundación Luna Arte. En concepto de Gutiérrez Párraga (2004), en el juego se sitúa el origen del arte. La proximidad que existe entre arte y juego resulta a todas luces innegable,

La postura lúdica del niño, aquella en la que no hay distinción entre el juego y lo serio, y este impulso de juego proporciona una experiencia vital en la que la creatividad y espontaneidad es uno de los objetivos centrales de la obra (p. 25).

Por lo tanto, el juego está presente en el origen del arte y se le atribuye el aporte de un importante componente de creatividad. Lo anterior, implica el reconocimiento de cómo en la creatividad subyace el juego y con él, los efectos culturales y de plenitud sobre el espíritu. De modo complementario, el sentimiento estético emerge para dar sentido a la obra creativa que se elabora con el dibujo y la pintura.

Es oportuno ahora, referir que en el desarrollo de la presente investigación, se propone a las directivas de la Fundación Luna Arte, aprobar el desplazamiento de los niños y niñas a un entorno más propicio para la ejercitación del juego espontáneo. La propuesta fue admitida y de esta forma, se estableció la programación en el cronograma de actividades semanal, de hora y media de juego libre en el Parque Infantil, ubicado en el barrio San Andrés de la ciudad de Pasto, bajo la supervisión y responsabilidad de los investigadores.

Pasamos ahora a referir de qué manera se llevaron a cabo los procesos de autoexpresión artística: con fundamento en la pedagogía del afecto, los niños y niñas reciben diferentes materiales para el desarrollo del dibujo y la pintura. Los participantes tienen libertad para elegir tanto los materiales como la técnica que emplearán. En el proceso de estimulación lúdica y creativa, se tuvo especial cuidado en observar la disposición favorable de los niños y niñas. Los procesos lúdico-pedagógicos, se fortalecieron con la metodología general de trabajo, cuyas pautas fundamentales se sustentan en: a) búsqueda de nuevos caminos pedagógicos, a través de la flexibilidad en la programación de las actividades de Taller, b) centrarse en todo momento, en la respuesta motivacional e interés de los participantes, variando si era necesario, el tipo de técnica sugerida, c) el intercalado en cada jornada, de dos tipos diferentes de actividades: juego espontáneo y trabajo autónomo individual, d) la estimulación a los participantes, mediante un

diálogo que incorporase PREGUNTAS; es decir, la comunicación con los niños y niñas se establece al indagar acerca de múltiples aspectos de la vida cotidiana, gustos musicales, deportes preferidos, programas de televisión, actividades realizadas en los días de descanso, e) intervención con expresiones de afecto, en todas las actividades desarrolladas durante el proceso investigativo, entre otras.

El rol de los investigadores durante todo el proceso es relevante, para asegurar la vigencia del juego espontáneo y de la autoexpresión artística. En lo posible, toda mediación e intervención de los investigadores, se realizó de manera oportuna e inmediata, situación que generó acciones que permitieron inculcar algunos valores en los participantes, principalmente el respeto hacia el otro, compartir con los demás, pedir perdón cuando se ha cometido una ofensa y el valor de la amistad. Dichos valores, facilitaron la sana convivencia y el acercamiento afectivo entre todos. Se propició en los niños y niñas, un clima más afectivo entre ellos, entre ellos y los docentes y entre los niños y niñas, con sus familiares. Bajo esta perspectiva, los educandos se sintieron más seguros, con más confianza en sí mismos y como efecto de la disposición al juego y al encuentro, los niños y niñas construyen una imagen positiva de su propia persona. Esto fue posible al crear situaciones físico-temporales en entornos adecuados y con actividades dinamizadoras, adaptadas a las posibilidades de los niños y niñas, incorporando la exploración de nuevas experiencias y la manipulación de objetos y elementos.

Para el logro de los objetivos propuestos, fue necesario elaborar una matriz, la cual sirvió de innegable apoyo por el sustento teórico que aportó a la investigación, resaltando categorías como: juego espontáneo, autoexpresión artística, dibujo, pintura, actividades artísticas, entornos lúdicos, expresión creadora, emociones, autoestima, afecto. Dichas categorías son la línea directriz en la contextualización de la investigación. Como instrumentos de recolección de la información, se emplearon los siguientes: a) diario de campo, b) encuesta a docentes de la Fundación Luna Arte y c) entrevista a docentes de la Fundación Luna Arte; instrumentos que permitieron confrontar los fundamentos teóricos, con la realidad del contexto.

La presente investigación se desarrolla en cuatro capítulos. En el Primer capítulo, se aborda el marco teórico, partiendo de la definición de juego; se revisa la importancia del juego espontáneo en el desarrollo integral de los niños y niñas con capacidades diferentes y su relación

con la autoexpresión artística (dibujo y pintura), teniendo en cuenta la pedagogía del afecto, con fundamento en varias fuentes bibliográficas y webgráficas. Así, diferentes concepciones contribuyen en la orientación y manejo de la autoexpresión artística en los niños y niñas del grupo Manchitas, en quienes se busca fortalecer el desarrollo integral, en el marco de sus derechos como personas.

En el Segundo capítulo, se identifican los diferentes tipos de juego espontáneo que realizaron los niños y niñas del grupo Manchitas y su relación con la educación artística (dibujo y pintura).

En el Tercer capítulo, se dan a conocer diversas actividades artísticas y entornos lúdicos que permitieron a los niños y niñas del grupo Manchitas, desarrollar su autoexpresión creadora.

En el Cuarto capítulo, se analiza la relación que existe entre la pedagogía del afecto y la autoexpresión artística (dibujo y pintura) de los niños y niñas del grupo Manchitas, valorando la expresión de sus procesos artísticos, de expresión plástica y lúdico-creativas en el contexto de la pluralidad grupal.

El proceso investigativo, se halla debidamente soportado con los registros fotográficos que se han seleccionado y organizado. Se incluye también, en la parte final del trabajo una pequeña muestra fotográfica, complementaria. Para finalizar, se incorporan las conclusiones, recomendaciones, la bibliografía y los anexos.

## CAPÍTULO I

### JUGANDO Y EXPRESANDO

#### 1.1 Entorno de la Fundación Luna Arte

El Grupo Manchitas está conformado por 10 niños y niñas que se encuentran en la etapa de la niñez intermedia (7 años - 13 años), etapa que se corresponde de acuerdo con el enfoque Piagetiano, a la fase de las operaciones concretas. Esta etapa, es coincidente con la etapa escolar. Además, la población que asiste a La Fundación Luna Arte, es diversa. Los integrantes del grupo Manchitas está conformado por sujetos que requieren atención especializada en la Fundación, debido a las siguientes tipologías: síndrome de Down, retardo mental (severo y leve), autismo (leve), discapacidad auditiva y trastornos de habla.

La Fundación Luna Arte, “Taller de las Artes”, se encuentra ubicada en la carrera 30 # 20-39, Barrio Las Cuadras, Pasto. La entidad, sin ánimo de lucro, registró su labor operativa, el 6 de noviembre de 2004, ante la Cámara de Comercio de Pasto. La Fundación, atiende en sus instalaciones, niños, niñas, jóvenes y adultos que presentan diferentes tipos de discapacidad. El lema de la fundación es “Creatividad del arte para entretejer la vida”. En el año de 2015, la institución atendió a 45 beneficiarios.

A nivel local, desde el año de 2008, la Fundación participa cada año, en el mes de enero, en las fiestas de Blancos y Negros de Pasto, en el desfile del Carnavalito. En este desfile, donde los protagonistas son los niños, niñas y jóvenes, “quienes exteriorizan en sus motivos la herencia cultural del carnaval con sus diferentes modalidades en miniatura: carrozas, grupos coreográficos, murgas, comparsas y disfraces” (Rodríguez, 2011, p. 195), es posible apreciar la creatividad de los educandos de la entidad.

En su estructura organizacional, la misión y visión de la Fundación consiste en:

### **MISIÓN**

Diseñar, promover y desarrollar programas y proyectos que lleven a mejorar la creatividad y recursividad en la población en situación de vulnerabilidad para su habilitación integral, en espacios dinamizadores que generen importantes cambios de actitud y autoestima.

### **VISIÓN**

Derrumbar barreras sociales que generan segregación. Facilitar espacios de visibilidad, intercambio cultural, social, pedagógico y de productividad, que propicie opciones de inclusión equitativa, competitiva y participativa para todas las personas (Luna Arte, 2014, p. 17).

A través de diferentes talleres creativos de habilitación, la Fundación busca que la población con discapacidad, adquiera aprendizajes para mejorar su incorporación a los procesos sociales, económicos y culturales (Luna Arte, 2014).

**Figura 1. Fundación Luna Arte.**



**Fuente:** Oscar Mauricio García Narvárez, Archivo personal, 2015.



## 1.2 El juego

El juego, es una actividad que ha acompañado a todas las civilizaciones. En la literatura, son indudables y están ampliamente documentadas, las implicaciones del juego en el desarrollo integral de la niñez. Históricamente, en el mundo de occidente, los antiguos romanos compartían la idea de los griegos respecto a los niños, considerándolos alegres, juguetones y afectuosos, pero pensaban que los niños necesitaban disciplina (French, 1977, citado en Hugues, 2006, p. 13). El aprecio de los franceses por la infancia, se vio reflejada en la obra de Rousseau, *Emilio* y en su filosofía naturalista, quien consideró que la infancia tiene su propia manera de ver, pensar y sentir. En el siglo XIX, los británicos desarrollan juguetes complejos y en esta época surgen varios juegos de mesa. Pero la seriedad e importancia del juego se da a conocer en el siglo XX por el holandés Johan Huizinga en su obra cumbre, *Homo Ludens* publicada en 1938. Tanto en la actualidad como en el pasado, la inclusión del juego en el ámbito pedagógico es reiterada y en criterio de Hugues (2006), se considera esencial en la edad de la niñez.

No hay ninguna duda de la importancia del juego en la vida humana y de su valor y proyecciones, desde el nacimiento hasta la muerte. El juego apela a la actividad personal y por eso, al involucrar mediante el juego a los niños y niñas en la exploración de sus propias posibilidades, el tema del juego no se agota sino que continúa siendo ampliamente explorado e investigado. La teoría Piagetiana, considera el juego como medio para consolidar las estructuras intelectuales que progresivamente se adquieren. Las teorías de Vygotski respecto al juego, se mueven en el terreno del significado y en el de la interioridad: de esta forma, el pensamiento está más conectado con las ideas que con las cosas (por eso, fácilmente, en la mente de un niño o niña, “un palo es un caballo”). En Vygotski, el juego adquiere connotación sociohistórica y el desarrollo del individuo, sigue un camino trazado a partir de la actividad lúdica (Piaget y Vygostki, citados en Gutiérrez, 2004, p. 13).

Para Piaget (1994), el simbolismo del juego estimula la fantasía y la imaginación, lo cual lleva a deducir la existencia de una relación directa entre la imaginación simbólica y el arte, relación que sirve expresamente para comprender la importancia del juego en el desarrollo de la creatividad (Piaget, 1994, citado en Gutiérrez, 2004, pp. 55-56).

De este modo, concluye Gutiérrez (2004), el juego aporta al acto de creación, un sentido de libertad,

Basado en el desinterés estético que posee la actividad artística y que también posee el juego en sí mismo, lo cual nos lleva a establecer una relación de auténtica libertad en las formas artísticas propias de nuestro tiempo (pp. 25-26).

Por su parte, Winnicott (1979), argumenta que “el juego compromete al cuerpo por la manipulación o de objetos o instrumentos (...) En el juego, y sólo en él, pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona solo cuando se muestra creador” (p. 50). El juego es liberador y detonante de respuestas espontáneas. Jugar equivale entonces, a una actividad propia del vivir mediante la cual, la creatividad se expresa. Asimismo, por su importancia, autores como Jiménez (2003), citan de manera recurrente las apreciaciones de Winnicott “el juego es una actividad incierta y libertaria, que se desarrolla en una zona de distensión neutra propicia para la creatividad” (citado en Jiménez, p. 54).

En los citados autores, se establece la categoría del juego libre y se visualiza la importancia del concepto en los procesos creativos del ser humano, al habilitar la manifestación de las emociones, la fantasía, los temores, los anhelos, entre otros; actividad que además permite desplegar satisfacción y felicidad.

Esa natural expresividad del juego, es resaltada por Gadamer (1991),

La racionalidad existente en el juego es muy especial, pues es una racionalidad libre de fines externos y cuyo fin, es un fin inmanente. De esta forma, lo lúdico solo posee fines internos y no trascendentes, pues cuando se juega “con el fin de...” el juego deja de ser juego y se convierte en un ejercicio (Gadamer, citado en Cabrelles, 2013, p. 8).

Con fundamento en lo anterior, la propuesta del juego espontáneo en los niños y niñas con capacidades diferentes, se asume no con la finalidad de aprender procesos de lectoescritura, lógico- matemática, entre otros; sino para desarrollar procesos psicoafectivos desde los cuales sea posible la exploración de la capacidad creadora aunada al placer de jugar. Al respecto, Jiménez, Dinello y Alvarado, (2004), plantean:

El juego que hace parte de la lúdica, es un sendero abierto a los sueños, a los conocimientos, a las incertidumbres, al sin sentido, a la libertad y por lo tanto, a la creatividad humana. (...) En las prácticas recreativas debe hacerse énfasis en los juegos sin regla como espacios propicios para producir libertad y creatividad y no como mecanismos contrafuncionales de liberación del estrés o del aburrimiento. El juego no es un estado, es toda la existencia humana (p. 16).

El juego se categoriza como un mecanismo que permite alcanzar estados de placer y felicidad. Los enunciados teóricos expuestos, justifican y explican por qué en la presente investigación se optó por seleccionar la actividad del juego espontáneo no como vehículo de aprendizaje, sino como un medio para alcanzar estados de bienestar en los niños y niñas con capacidades diferentes. En esta línea de interpretación, jugar se sintoniza con manifestación sin ataduras, libertad expresiva,

Los juegos pueden ser un instrumento de expresión y creatividad, creando condiciones para organización mental; los juegos pueden ser integradores sociales; los juegos pueden ser experiencias de descubrimiento de valores éticos; los juegos no pueden ser un ejercicio escolar; los juegos no deben ser una perversión de formas laborales, aunque en algunas latitudes se está viendo de todo. Se puede correr detrás de una pelota para sentir la alegría de convivir, se puede jugar al fútbol como profesional de espectáculos deportivos, pero no se debería vestir una camiseta y recibir beneficios de otras escuderías (Jiménez, Dinello y Alvarado, 2004, p. 61).

La importancia del juego espontáneo en la vida de las niñas y niños, al permitirles cierta libertad, incentiva la confianza que tienen en sí mismos. Los espacios públicos como el escenario del parque, promueven la expansión de la autoconfianza y contribuyen al desarrollo integral,

El juego del niño antes y fuera de la escuela es “perder tiempo”, es perderse en el tiempo, es encontrarse con el mundo en una relación excitante, llena de misterio, de riesgo, de aventura. Y el motor es de los más poderosos que el hombre conozca: el placer. Es por eso que un niño, por jugar, puede olvidarse hasta de comer. El juego libre y espontáneo del niño se asemeja a las experiencias más elevadas y extraordinarias del adulto, como la investigación científica, la exploración, el arte, la mística; las experiencias, precisamente, en las en las que

el hombre se encuentra frente a la complejidad, en las que encuentra de nuevo la posibilidad de dejarse conducir por el gran motor del placer (Tonucci, 2015, p. 44).

Acontece además, que ciertas sensaciones placenteras derivadas del juego espontáneo, son experimentadas también por algunos animales, hallándose similitud con la curiosidad que sienten los niños por manipular elementos de su entorno. El ejemplo más significativo lo expone Caillois (1994),

El gato enredado en una pelota de lana, el perro que quiere agarrarse la cola, en los niños el impulso de tocarlo todo, de asir, de probar, de olfatear, de gritar, de correr, de saltar, de rodar, hacer que se derrumbe un montaje y el gusto por que los asusten buscando una angustia psíquica, pero solicitada por él. Pronto viene el deseo de engañar o de desafiar, sacando la lengua, haciendo muecas, fingiendo tocar o tirar el objeto prohibido. Para el niño, se trata de afirmarse, de sentirse causa, de obligar a los demás a prestarle atención (p. 67).

De acuerdo con Cardona, Arambula y Vallarta, (2005), el juego espontáneo canaliza el desarrollo en los aspectos afectivo-emocional, cognitivo y social. No sólo es una actividad de autoexpresión, sino también una forma de experimentación con movimientos y relaciones que permiten la formación de conceptos y favorecen la habilidad adaptativa. Para las autoras, el juego promueve el equilibrio afectivo y la salud mental, como actividad placentera. Además, “permite la asimilación de experiencias difíciles facilitando el control de la ansiedad asociada a estas situaciones. Posibilita la expresión simbólica de la agresividad y la sexualidad infantil. Facilita el proceso progresivo de la identificación psicosexual” (p. 110). Asimismo el desarrollo social a través del juego se logra mediante su empleo como instrumento de comunicación y socialización infantil. Los juegos se clasifican en: a) simbólicos de representación o ficción, b) de reglas y c) cooperativos. De este modo, al jugar se estimula, amplía y facilita la comunicación, ayudando en los procesos de adaptación socioemocional y de control de la agresividad.

Reiterativamente, en la literatura especializada se establece una estrecha relación entre el juego espontáneo y su incidencia en el campo de la expresión artística en niños y niñas. En criterio de Duvignaud (1997), en los niños y niñas expuestos a diversos estados emocionales

derivados del juego espontáneo, se logra motivar significativamente la autoexpresión (dibujo y pintura),

Pero sé muy bien que no me habría ligado al teatro, a la creación artística, a la fiesta, a los sueños, a lo imaginario, si hubiese tratado de elucidar cierta experiencia del ser, cuya raíz está en la libertad del juego (p. 11).

### **1.3 Pedagogía del Afecto**

En este proceso investigativo, no fue suficiente proporcionar situaciones espacio-temporales (parque), recursos materiales, estrategias para estimular el ejercicio creativo de estos niños y niñas, también fue prioritario otorgarles afecto y confianza, a fin de proporcionar un desarrollo socio-afectivo pleno y feliz,

El desarrollo socio afectivo es una dimensión del desarrollo global de la persona. Permite al niño socializarse progresivamente, adaptándose a los diversos contextos de los que forma parte, estableciendo relaciones con los demás, desarrollando conductas en base a las normas, valores y principios que rigen la sociedad. Simultáneamente esta dimensión implica la construcción de su identidad personal, del autoconcepto y la autoestima, en un mundo afectivo en el que establece vínculos, expresa emociones, desarrolla conductas de ayuda y empatía. Todo ello, contribuye a la consecución del bienestar y equilibrio personal (Ocaña y Martín, 2011, p. 1).

A los niños y niñas, se les brindó toda clase de estímulos, en procura de generar en ellos el fortalecimiento de la identidad personal, y para ello, se hizo abierta manifestación de sus logros, y comunicando a los demás la magnitud de sus realizaciones (pintas excelente, que dibujo tan bonito). Desde este punto de vista, Alcántara (2005) sostiene,

Cuando un alumno o cualquier persona gozan de autoestima es capaz de afrontar los fracasos y los problemas que le sobrevengan. Dispone dentro de sí de la fuerza necesaria para reaccionar y superar los obstáculos. En general es poco propenso al desaliento prolongado y, a menudo, obtiene mejores respuestas, que lo conducen a un progreso en su madurez y competencia personal. Sucede todo lo contrario con el joven o adulto desprovisto de autoestima: los golpes que recibe en su vida lo quiebran, paralizan y deprimen (p. 11).

Desde luego que ha sido necesario replantear el rol asumido por los docentes en el desarrollo afectivo de los niños y niñas con capacidades diferentes. En algunos casos, se observaron súbitas variaciones de temperamento y eventualmente, algunos comportamientos proyectaron un significativo desfase entre la edad cronológica y la edad mental. Se requirió total comprensión y aceptación de las situaciones complejas. A través del trabajo artístico, se buscó fortalecer y estimular emociones sociales positivas como simpatía, amistad, camaradería, tolerancia, respeto. En criterio de Tilley (1986),

El arte es particularmente útil para los niños mentalmente disminuidos a quienes les resulta difícil transmitir sus ideas y sus emociones, y que incluso tienen dificultades para comprenderse a sí mismos. Los niños subnormales con un vocabulario muy limitado pueden descubrir que para ellos es más fácil pintar que hablar, y que por medio de la pintura son capaces de expresar ideas, emociones y reacciones ante determinadas situaciones y experiencias (p. 16).

Estas observaciones, conducen a los docentes hacia una reflexión profunda en torno a la tarea de acompañar el desarrollo integral de los niños y niñas con capacidades diferentes. Se necesita que los docentes expresen afecto, para que los niños y niñas respondan con emotividad y afecto y asimismo, sientan protección y confianza, gracias al cariño que reciben.

Desde luego, todos los procesos de educación artística en el cual intervienen niños y niñas con capacidades diferentes, están en estrecha relación con la motivación y el estímulo adecuados por parte de los docentes, quienes deben guiar dichos procesos con un grado alto de afectuosidad. Para Saldarriaga (2010),

La capacidad creativa que está latente en todos los individuos, puede estimularse y expandirse hasta convertirse en una actitud personal. Alcanzar el nivel de personalidad creativa obedece a motivaciones particulares, bien sea del propio individuo, bien sea de las circunstancias de su entorno. La motivación es entonces un factor fundamental en el desarrollo de actitudes creativas que pueden transformarse en personalidades definidas (p. 14).

En el curso de la investigación, se reafirma la importancia de realizar el acompañamiento pedagógico de estos niños y niñas, con la introducción de otras experiencias, diferentes a los

entornos de aula. Los niños del grupo Manchitas, necesitan aprehender mejor el mundo cotidiano y desde esas vivencias, afianzar su personalidad. Autores que han estudiado metodologías inherentes a la educación y creación artística, como Calle y Tobón, (1998), expresan, “No debe existir, por tanto un adulto que dirige y un niño que obedece, sino niños que experimenten y un maestro que los sigue y acompañe para ser aprovechable su espontaneidad” (p. 63).

Ahora, interesa subrayar que los docentes tomaron en consideración diferentes perspectivas, enfoques y puntos de vista de la literatura especializada y a partir de ella, tienen la oportunidad de confrontar aspectos teóricos con la propia experiencia y con los aportes provenientes del registro, documentación, bitácora y testimonios de personas relacionadas con la Fundación Luna Arte (talleristas, padres y madres de familia, directivo).

#### **1.4 La autoexpresión**

La producción artística desarrollada por los niños y niñas durante la fase del proceso investigativo, es el resultado de la creatividad que emerge de la personalidad, potenciada por el juego espontáneo. Como lo sostiene Mitjans (1991), la creatividad también está influenciada por las vivencias emocionales,

En la creatividad se expresa la unión de lo cognitivo y lo afectivo, lo cual constituye la esencia del papel regulador u orientador de la conducta que manifiesta la personalidad. El proceso creativo está pleno de vivencias emocionales que no solo constituyen el resultado del proceso sino parte de éste (p. 29).

Sin embargo, no pretendemos profundizar en el proceso creativo hacia zonas más complejas, sino enfocarnos en la creatividad artística infantil, relacionándola desde la autoexpresividad, “a veces se dice que hay pasos definidos hacia el proceso creador y que uno de los primeros e importantes es la preparación. Sin embargo, es evidente que el niño crea con cualquier grado de conocimiento que posea en ese momento” (Lowenfeld y Lambert, 1980, p. 17).

La autoexpresividad reviste de la mayor importancia, cuando se trata de valorar las creaciones desarrolladas por los niños y las niñas con capacidades diferentes, desde el nivel de conocimiento derivado de la cotidianidad, “un niño expresa sus pensamientos, sus sentimientos y

sus intereses en los dibujos y pinturas que realiza, y demuestra el conocimiento que posee del ambiente, por medio de su expresión creadora” (Lowenfeld y Lambert, 1980, p. 22).

La investigación efectuada, tuvo en cuenta dichas consideraciones y por eso, se dispuso para estos niños y niñas, entornos enriquecidos con elementos naturales como arena, hojas, palos, semillas, agua, entre otros, los cuales generaron experiencias sensoriales que habrán de visualizarse en los temas de los trabajos,

El dibujo, la pintura o la construcción, constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo ve (Lowenfeld y Lambert, 1980, p. 15).

Durante el proceso, estos aspectos se destacan con el uso de algunas estrategias motivacionales suscitadoras de la creatividad: otorgando valor a las obras, promoviendo la continuidad de la libre expresión. De este modo, se incrementa el grado de autoconfianza de los participantes. Al respecto, Alcántara (2005) establece:

- Apreciar cualquier esfuerzo creativo del alumno por muy pequeño que este sea.
- Hacerle ver que sus ideas tienen valor.
- Escuchar con respeto las preguntas que nos plantea.
- Procurarle un clima de seguridad psicológico donde puede pensar, sentir y crear libremente.
- Inspirarle confianza en su capacidad creativa.
- Observar el talento del niño en cualquier campo y hacerle saber.
- Animarlo en sus aficiones.
- Recompensar todo trabajo creativo (p. 12).

### **1.5 Caracterización de la población diversa.**

Para atender acertadamente las necesidades educativas en dibujo y pintura, de los integrantes del grupo Manchitas, se revisaron las descripciones generales del comportamiento de



los niños y niñas con síndrome de Down, provenientes del documento *Guía para la atención educativa de los alumnos y alumnas con síndrome de Down* (CEA, 2003). Se observó que las personas con esta discapacidad, mantienen buenas habilidades de interacción social, son comunicativos y responden a las demandas del entorno. Los niños y niñas con retardo mental (leve y severo), se incorporan sin mayores dificultades en actividades que potencializan el desarrollo de habilidades y destrezas motoras implicadas en la coordinación dinámica general, permiten y aceptan sugerencias para la mejora postural, desarrollan conductas motrices de base, exploran habilidades motrices gruesas y que requieren lateralidad. Los niños y niñas con autismo (leve), establecen una menor comunicación verbal. Los niños y niñas con discapacidad auditiva, demuestran en general, mayores habilidades motrices finas, en comparación con los demás sujetos que integran este grupo de población diversa.

En el estudio de Caicedo y Carrasco (2002), avalado por el Ministerio de Educación Nacional, se expone la necesidad de realizar acciones de integración educativa, de manera que la población con necesidades educativas especiales, pueda contar con suficiente apoyo en sus procesos de integración. Los expertos, recomiendan que las Universidades realicen un invaluable apoyo, mediante el “trabajo de practicantes de carreras afines a la problemática” (p. 16), es decir, se buscará ofrecer mayor preparación a los docentes en el tema de integración escolar o relacionado con la discapacidad de la población que se integra.

En el sistema educativo colombiano, la referencia al estudiante con discapacidad, hace relación a lo consignado en el decreto 366 del 2009, en su definición como un sujeto que “presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar” (MEN, 2015, p. 1). Por otra parte, por disposiciones del MEN (2015), en el Sistema integrado de matrícula, SIMAT, se establecen las siguientes categorías de discapacidad:

**Tabla 1. Clasificación de la Discapacidad en Colombia.**

<b>Categoría</b>
Deficiencia cognitiva (retardo mental)
Baja visión diagnosticada
Síndrome de Down
Hipoacusia o baja audición
Sordera profunda
Lesión neuromuscular
Limitación física (movilidad)
Parálisis cerebral

Ceguera
Autismo
Sordos usuarios de lengua de señas
Enanismo
Sordo-ceguera
Sordos usuarios de castellano oral

**Fuente:** MEN. Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media. Circular 01. (2015, enero 5). *Orientaciones para el reporte efectivo en el SIMAT de los estudiantes con discapacidad.* (p. 2).

El grupo “manchitas” estuvo integrado por niños y niñas con diferentes tipologías de discapacidad. Trabajar con ese grupo, implicó resolver situaciones de al menos, 5 de las clases de discapacidad a las cuales hace referencia la Tabla No. 1. Estas discapacidades, fueron: deficiencia cognitiva (retardo mental), síndrome de Down, sordera profunda, autismo y sordos usuarios de castellano oral.

No obstante, también se trabajó con sordos que no son usuarios de castellano y con sordos que a su vez, no son usuarios de lengua de señas colombiana. La Lengua de Señas Colombiana, LSC, en la Fundación Luna Arte, se emplea mínimamente, apenas incorpora un léxico simbólico de 10 palabras sencillas. El objetivo de la investigación no se centró en la rehabilitación de la discapacidad. Los investigadores fundamentaron el proceso en los beneficios que el juego espontáneo y la educación artística (dibujo y pintura), ofrece a esta población, para su proceso de inclusión y de aprendizaje significativo.

De acuerdo con las disposiciones del MEN (2006), en materia de LSC, como asignatura,

Adquiere una función particular con la población sorda para que aprenda y fortalezca esa primera lengua y, de esta, manera se acerque al conocimiento. Esta asignatura permite que el estudiante sordo trascienda a los niveles de significación a partir de los aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos de la lengua” (p. 21).

La asignatura de LSC, tiene entre otros, los siguientes objetivos directos con los estudiantes:

- Fortalecer su conocimiento y manejo.
- Realizar un trabajo metacognitivo de la LSC permitiendo la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje y el reconocimiento de los niveles de conceptualización alcanzados.
- Posibilitar y fortalecer la identificación como persona sorda y miembro de una comunidad lingüística minoritaria”. (MEN, 2006, p. 22).

De acuerdo con los especialistas, el síndrome de Down es una alteración genética provocada por la presencia de un cromosoma 21 extra en las células, “dicho cromosoma en la mayoría de los casos se encuentra en todas las células de quien presenta esta enfermedad” (Stratford, 1998, citado en Morales y López, 2006, p. 11).

Por otra parte el Síndrome de Down es considerado como una combinación de defectos de nacimiento que incluye cierto grado de retraso mental y rasgos faciales característicos, “cabeza pequeña, ojos rasgados, párpados caídos, sobrepeso, cabello fino, nariz pequeña y aplanada, lengua prominente, orejas, dientes y manos pequeñas, entre otras” (Stratford, 1998, citado en Morales y López, 2006, p. 13).

Los investigadores, se esforzaron en fortalecer el proceso de inclusión desde la educación artística. La Fundación Luna Arte es una entidad privada, con unos principios generales en su programa “artístico-didáctico” para la inclusión de personas con discapacidad. De esta manera, los alumnos y alumnas son beneficiarios de Planes que están más próximos a la educación no formal que al entorno educativo escolar.

El autismo, según la Autism Society of America (2000), es un trastorno de origen neurobiológico,

Que da lugar a un curso diferente en el desarrollo de las áreas de comunicación verbal y no-verbal, las interacciones sociales y de la flexibilidad de la conducta y de los intereses.

Dicho en palabras sencillas, el autismo es un síndrome (conjunto de características), que afectan la capacidad de comunicarse y de relacionarse; además, son personas muy repetitivas tanto en sus intereses como en su comportamiento. Ninguna de estas características por sí sola da lugar al diagnóstico, sino la suma de las tres. (Autism Society of América, citada en MEN, 2016, p. 14).

Durante la investigación, se conoció un solo caso de niña Autista: María Camila. El autismo de María Camila se diagnosticó como de tipo 1: sus expresiones de apego están ausentes, ella se comunicaba mejor con los objetos que con las personas que la rodeaban. Las investigaciones en el campo del autismo, enfatizan justamente en que el niño o niña autista tiene dificultad en su interacción con los otros. En María Camila, se evidenciaron los siguientes problemas:

**Atención.** En las personas con autismo se han encontrado dos características en su forma de atender a los estímulos, que son importantes de mencionar: en primer lugar, presentan lo que se ha denominado atención en túnel, sobreselección de estímulos, o también atención altamente selectiva. (MEN, 2016, p. 15).

**Percepción.** En relación a las sensaciones (auditivas, visuales, táctiles, olfativas, vestibulares, propioceptivas), se ha encontrado un procesamiento diferente en dos sentidos. Por un lado, presentan hiper o hipo sensibilidad sensorial, lo mismo que algunos autores denominan variabilidad en la modulación sensorial. (MEN, 2016, p. 16).

La investigación tuvo entre sus objetivos, mejorar la interacción social de los sujetos con discapacidad, de manera que el juego espontáneo incidiera en el mejoramiento de sus relacionamientos sociales, despertando el interés por los demás y propiciando la comunicación.

## CAPÍTULO II

### EL JUEGO ESPONTÁNEO Y LA AUTOEXPRESIÓN ARTÍSTICA

En la investigación, para entrar en materia en el tema de juego espontáneo, se tuvieron en cuenta las aportaciones de algunos teóricos como Hughes (2006), quien sostiene,

Antes de que una actividad pueda ser descrita como juego primero debe presentar cinco características esenciales: se encuentra intrínsecamente motivado, se elige con libertad, es placentero, no es literal y todos los participantes se involucran de manera activa en él (pp. 33-34).

Lo anterior, permite establecer que la interacción está presente en el juego y la participación en la actividad de juego, es activa, libre, voluntaria y entusiasta.

Se ha planteado que mayores beneficios emocionales y físicos, para los niños y niñas con capacidades diferentes, se obtienen con la actividad del juego espontáneo, al considerarse propicio para impulsar la autoexpresión artística del grupo Manchitas. Respecto a las bondades del juego espontáneo, Monroy y Sáez (2012) conceptúan,

Es aquel que surge por iniciativa propia del niño, es decir, no hay adultos que influyan en la decisión del niño. Un ejemplo de este tipo de juego sería cuando el niño va por la calle y decide pisar un baldosín sí y uno no, o al ir a cruzar por un paso de cebra, pisar sólo las líneas blancas o sólo las líneas negras. Este tipo de juego surge de forma instintiva y, como se ha comentado antes, sin la presencia del adulto.

Cuando se da un juego espontáneo se pueden ver ciertas ventajas, como por ejemplo:

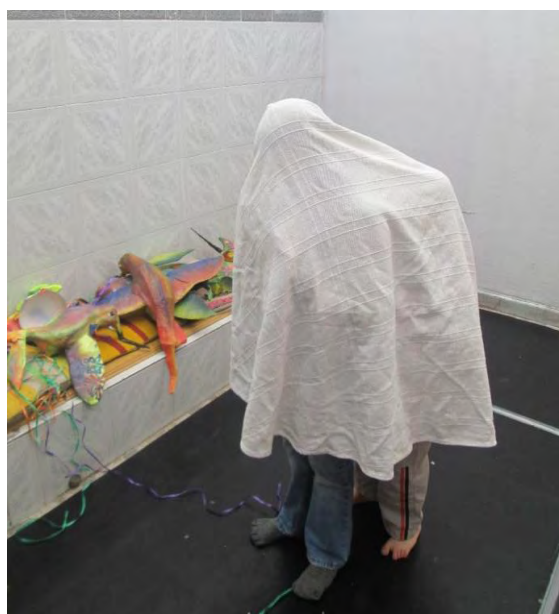
- Ausencia de finalidad, no tiene objetivo concreto.
- Permite conocer al niño y ver cuáles son sus gustos y preferencias.
- Se ve un ajuste perfecto en cuanto a la edad y a la actividad. Es decir, el niño no va a realizar actividades para las que no esté preparado, ya que es él mismo el que diseña o decide el juego.

- Cuando el juego se realiza en grupo, permite conocer las relaciones de éste, si todos participan o solo unos cuantos, quién decide el juego, cómo se hacen los grupos o equipos, etc. (pp. 2-3).

Por consiguiente, parece confirmarse que el juego espontáneo, genera en el grupo Manchitas, múltiples beneficios tendientes a fortalecer, además de la autoexpresión artística, habilidades de tipo motriz, emocional, afectivo y social, como lo exponen claramente, algunos docentes de la Fundación Luna Arte, *“el juego es importante en el desarrollo emocional de los niños con capacidades diferentes ya que estimula su motricidad y la parte socio-afectiva del niño”*. **D2ENFLA, D1ENFLA, D3ENFLA.**

Se determinaron los siguientes patrones generales del juego espontáneo: cada participante se concentra en una actividad, pero también hay actividades en las cuales se comparte, se presta materiales. Se les permite a los participantes la libertad suficiente para desarrollar sus juegos, adecuando los espacios para ello y determinando elementos y materiales de refuerzo del ambiente. Algunos juegos se tornaron cooperativos, con participación conjunta, representando madurez integrativa. En este tipo de juegos se establecen vínculos, se expresan emociones, se construye identidad personal.

**Figura 2. Dos Niños jugando a los fantasmas.**



**Fuente:** Marcel René Zúñiga Tarapuez, Archivo personal, 2015.

Como se observa en la Fig. 2, dos niños se sincronizan con sus movimientos y con las voces, para representar al personaje del fantasma. En esta ocasión, un mantel fue suficiente para construir los atributos escenográficos. La iniciativa les permitió recrear una situación que posiblemente miraron en una película, en algún libro de cuentos o al escuchar historias de fantasmas. El fantasma de cuatro pies, cuatro manos y dos cabezas, no tuvo reparo en asustar a los demás compañeros.

En otra ocasión, los niños y niñas, decidieron jugar a recrear la experiencia de cabalgar (ver fig. 3). Para el desarrollo del juego, se dispuso de máscaras de caballo elaboradas en papel maché, cintas coloridas (para imitar las crines) y unos palos de madera. El trabajo de articular el palo, la máscara y las cintas para crear un símil de caballito de madera, lo realizaron los participantes.

**Figura 3. Jugando a los jinetes.**



**Fuente:** Oscar Mauricio García Narváez, Archivo personal, 2015.

Se evidenció que a pesar de la simpleza de los materiales, primó el espíritu festivo y aventurero de los participantes. Diego, de nueve años, expresó: *Soy el Quijote de la Mancha.... ahora soy Sancho Panza*. Este juego de simulación, despertó la fantasía, al desplegarse también

una cabalgata por terrenos planos y terrenos accidentados, lo mismo que encuentros fortuitos con otros personajes, habitantes del campo. Otro participante simuló ser una piedra que bloqueaba el paso a los caballos y los participantes intervinieron para mover el obstáculo y poder continuar en el camino. En esta jornada, se dio interacción entre los docentes y los participantes. Investigadores como Custer (1996) proporcionan evidencia de que la simulación requiere de actividad mental, planeamiento e intención (Custer, 1996, citado en Hugues, 2006, p. 98).

Por otra parte, los juegos de representación de roles o simulación de roles, surgieron espontáneamente, al proporcionar a los participantes, materiales diversos. Como se observa en la Fig. 4, la cámara de video se articuló con piezas de LEGO. Aún cuando la cámara simulada, no posee todos los componentes, el énfasis del ojo que mira a través de una lente y la posición de las manos, define claramente el objeto representado. En el niño que juega a ser camarógrafo, se aprecia la intervención de la capacidad cognitiva que le permite crear elementos e incorporarlos como juego.

**Figura 4. Jugando al Camarógrafo (Alejandro).**



**Fuente:** Marcel René Zúñiga Tarapuez, Archivo personal 2015.



**Figura 5. Jugando al moto-taxista (Diego Ochoa).**



**Fuente:** Oscar Mauricio García Narváez, Archivo personal, 2015.

En la Fig. 5, vemos a Diego con una moto articulada. En su experiencia cotidiana, a Diego lo transporta un moto-taxista desde su barrio hasta la sede de la Fundación Luna Arte y la misma persona, lo recoge al final de la jornada y lo lleva a casa. Diego suele articular y desarticular la moto frecuentemente: le cambia piezas, la estira, la encoge. Como conductor de la moto, replica actividades de mantenimiento y de funcionalidad: le compra gasolina en la estación, la deja parqueada en zona prohibida y luego, se lamenta por el comparendo. La moto para Diego, es un importante símbolo de la vida cotidiana.

**Figura 6. Jugando a los aviones (Alejandro y Juan Manuel Benavides).**



**Fuente:** Marcel René Zúñiga Tarapuez, Archivo personal, 2015.

El juego cumple una acción importante en el desarrollo motriz de los niños, puesto que al ser la motricidad una acción de movimiento coordinada por los músculos y el cerebro, permite al niño generar mayores movimientos armónicos. En este sentido, al realizar diversidad de desplazamientos creativos, los participantes desarrollaron infinidad de movimientos con manos, brazos, pies, piernas, torso, cabeza. En la Fig. 6, se observa la simbolización en primer plano, a la izquierda, de un aeroplano y a la derecha, de un avión que se prepara para el despegue. En ambos participantes, se potenció el desarrollo físico y cognitivo.

En el plano socio afectivo, el niño y la niña cuando juegan y a través del juego, crean vínculos de amistad y afectividad, teniendo en cuenta la reciprocidad con los compañeros de juego y paralelamente, también la disposición anímica de todas las personas que le acompañan en esta actividad. La integración social de niños y niñas, se favorece con una permanente estimulación afectiva y se refuerza con las demostraciones de reciprocidad. Al brindar afecto a los participantes del grupo Manchitas, ellos se sentirán con más confianza para recrear sus fantasías y responderán con igual o mayor entusiasmo y afectividad. En la Fig. 7, dos

participantes recrean el ambiente de una tienda de barrio: a la derecha, la hula-hula circunscribe el espacio físico de la tienda (en el interior, está la niña vendedora) y a la izquierda, por fuera del perímetro comercial, el niño comprador, sujeta dos de los artículos ya adquiridos.

**Figura 7. Jugando a la tienda (Juan Felipe Guerrero y M<sup>a</sup> Camila).**



**Fuente:** Oscar Mauricio García Narváez, Archivo personal, 2015.

Es importante anotar aquí que durante el curso de la investigación, se observó que el desarrollo de los diferentes tipos de juego espontáneo practicados por este grupo de niños y niñas, depende de las características de los entornos cultural, familiar y social e igualmente, del tipo y grado de discapacidad. En criterio de los investigadores, los participantes manifiestan “*una importante tendencia a la práctica de juego simbólico principalmente, ya sea a nivel grupal o de tipo solitario*”. **DC10FLA- DC13FLA- DC23FLA.**

El juego simbólico se caracteriza por remitir a los niños y niñas a la evocación de situaciones ficticias. Es la simulación de una realidad que existe tan sólo en la mente y al jugar, se crea un mundo paralelo en el cual se están realizando los hechos figurados. En el juego simbólico, los participantes se transmutan en objetos o en personajes representados o inventados y la historia paralela cobra vida propia de acuerdo con sus deseos e imaginarios. Este tipo de

juego se complejiza, madura y posteriormente, da lugar a actividades lúdicas que reflejan el simbolismo inmerso en las actividades de juego. Para Buchelli (2012), el juego simbólico,

es la capacidad de simbolizar, es decir, crear situaciones mentales y combinar hechos reales con hechos imaginativos. Este tipo de juegos es muy importante, debido a que el lenguaje también está presente en ellos. Al curar la “herida” del oso de peluche, y tratar de aliviarlo diciéndole que todo va a estar bien, el niño estimula su lenguaje” (p. 1).

Dicha aseveración, acentúa los beneficios del juego simbólico cuando lo practica este grupo de niños y niñas, en vista de que activan su potencial sociodramático cognitivo al involucrar en los papeles representados, a las personas más allegadas e importantes: amigos, familiares, conocidos, personajes de sus películas favoritas. Complementan la figuración, los gustos musicales, la inclusión de nuevos actores, la intervención de mascotas, la mención o recreación de lugares preferidos o mitificados, entre otros; para introducirlos en el rol simbólico. Un buen ejemplo para ilustrar estos juegos, se evidencia en las actividades realizadas por Diego y Juan Manuel en el arenero del Parque Infantil (Fig. 8). Ambos niños, emplearon vasos desechables que llenaron con arena y adjudicándose a sí mismos, los roles de fabricantes y vendedores de helados, ofrecían el producto en venta, a los demás participantes. En esta vivencia de juego, se dio una particular integración grupal que progresivamente derivó en juegos asociativos.

**Figura 8. Jugando con arena (Diego Ochoa y Juan Manuel Benavides).**



**Fuente:** Marcel René Zúñiga Tarapuez, Archivo personal, 2015.

Lo anterior, permitió establecer que por mediación del juego simbólico, los niños y niñas con capacidades diferentes comunican espontáneamente y sin bloqueos, sus temores, anhelos, fantasías, relacionándose con el mundo que los rodea. En la espiral de los juegos, se identificó que el juego solitario y el juego asociativo constituyen los dos tipos de juego simbólico que más practican los integrantes del grupo Manchitas.

Autores como Parten (1932), realizan una clasificación del juego desde el punto de vista social, clasificación que tiene vigencia en la actualidad por su análisis del juego desde la perspectiva de la relación social, transición que va desde el juego solitario, de espectador, paralelo, asociativo, hasta el juego cooperativo (Parten, 1932, citada en Hugues, 2006, p. 95). En el juego solitario, “el niño se entretiene solo y separado de los demás y su interés se encuentra centrado en la actividad en sí misma. No realiza intentos por iniciar actividades en colaboración con otros niños” (Parten, 1932, citada en Pérez, 2006, p. 295).

En la tendencia general hacia el juego espontáneo, los participantes del grupo Manchitas expresaron una clara preferencia por el juego solitario. A este tipo de juego recurren de modo casi permanente, los niños y niñas con mayor limitación cognitiva (autismo) o severo retardo cognitivo. Ocasionalmente durante la actividad de juego, se observó que algún participante prefirió el aislamiento en los siguientes casos: a) mientras manipulaba un instrumento musical, b) mientras realizaba juegos de movimientos corporales, por ejemplo, al girar sobre sí mismo/a.

Un buen ejemplo para ilustrar el juego en solitario, se relaciona con María Camila, una niña con autismo. Con frecuencia, ella sostenía largas conversaciones con amigos imaginarios a quienes les hablaba y a intervalos, solía mencionar los sucesos de una película (“*Sherman*”). Su comportamiento, era huraño cuando los demás participantes se acercaban a ella. En la Fig. 9, se observa a María Camila, conversando con un colibrí de papel maché, a quien le narra los hechos que enmarcan un viaje que ella realizó al Puerto de Tumaco (Ver fig. 9),



**Figura 9. Juego en solitario con ave de papel (M<sup>a</sup> Camila).**



**Fuente:** Oscar Mauricio García Narváez, Archivo personal, 2015.

En el juego asociativo, “emergen las primeras interacciones entre los componentes del grupo, encaminadas a obtener un objetivo único” (Parten, 1932, citada en Pérez, 2006, p. 296). Todos los participantes intervienen y comparten los distintos momentos de la actividad. En la Fig. 10, se observa una pareja de niños inmersos en el juego del caballito (una niña se encarama en la espalda de un compañero, quien figurativamente representa al caballo), juego con el cual ambos participantes, dieron rienda suelta a la capacidad de asombrarse y al divertimento. Con frecuencia, los miembros del grupo Manchitas recurren al juego asociativo para jugar a la familia, a las ventas, a los superhéroes, entre otros (ver Fig. 10),

**Figura 10. Jugando al caballito (M<sup>a</sup> Camila y Juan Manuel).**



**Fuente:** Marcel René Zúñiga Tarapuez, Archivo personal, 2015.

Mediante el juego espontáneo, los niños y niñas expresan sus emociones. El juego les permite realizar movimientos corporales, gritar, reír, aprender roles, comunicarse con sus compañeros, adquirir modelos de valores y actitudes. También, durante el juego, debido a malos entendidos, pueden llegar a presentarse escenas de agresividad (ver Fig. 11).

**Figura 11. Agrediendo al compañero.**



**Fuente:** Oscar Mauricio García Narváez, Archivo personal, 2015.

El juego espontáneo comporta procesos multisensoriales, lúdico-creativos, de experiencia escenográfica, de exploración de materiales, de relacionamiento, de visualización de entornos. En el juego se descubren ciertas afinidades y preferencias (gustar de la representatividad, de la armada/desarmada de bloques, disfrutar al saltar, gritar, imaginar, inventar, hacer), se aprende a convivir y a compartir espacios y también a cuidar de los objetos lúdicos. Los psicólogos que estudian el desarrollo intelectual infantil reportan que una amplia variedad de habilidades cognitivas subyacentes, se ven mejoradas durante el juego (Hugues, 2006).

De acuerdo con Pérez (2006), la coordinación motriz del niño conlleva el encadenamiento y la asociación de movimientos, de manera que a medida que crece, su motricidad es cada vez más compleja. No obstante, cabe aclarar que el perfil de motricidad observado en los participantes del grupo Manchitas durante el juego espontáneo, es en general insuficiente,



impreciso y a veces, torpe. Esta caracterización, no le resta relevancia al juego espontáneo como experiencia profundamente ligada a la vida.

El objetivo específico: identificar el juego espontáneo que desarrollaron los niños y niñas del grupo manchitas para relacionarlo con la autoexpresión artística (dibujo y pintura), se efectuó mediado por la programación de varias actividades, las cuales se dan a conocer en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO III

### MIS CREACIONES ARTÍSTICAS

En el proceso de investigación, se buscó acentuar la incidencia que el juego espontáneo tiene sobre la educación artística (dibujo y pintura) en los integrantes del Grupo Manchitas. Paralelamente a las actividades de juego espontáneo, los docentes programaron momentos pedagógicos. En este acápite, se establecen actividades y entornos adecuados para que los niños y niñas del grupo Manchitas, desarrollen su autoexpresión creadora, objetivo específico número dos de la investigación.

En relación con el tema de la educación artística en Colombia, autores como Calle y Tobón (1998), exponen así el estado de la cuestión en el ámbito escolar,

En la actualidad nos encontramos frente a una situación crítica con respecto a la educación artística que se proporciona al niño en la edad escolar en nuestro país, puesto que si no se satisface plenamente su necesidad de experimentar el placer y el goce de crear y de manifestarse libremente, desarrollando nuevas posibilidades, se reflejará en su frustración e incapacidad para situarse como ser individual y ser social (p. 15).

Se ha comprobado que tanto el juego espontáneo como la educación artística, son actividades que fomentan el autodescubrimiento y la autoestima en la niñez. Los integrantes del grupo Manchitas, asisten regularmente a la Fundación Luna Arte con la expectativa de aprender, compartir, relacionarse y participar en actividades centradas en la expresión artística. La propuesta pedagógica que formulan los docentes, se inspira en la búsqueda de la armonía emocional, favoreciendo sus posibilidades de expresión. A través del dibujo y la pintura, los sujetos son protagonistas de su propio crecimiento educativo, entendido como el desenvolvimiento de las propias potencialidades.

Algunos psicólogos consideran que el empleo de materiales que carecen de objetivos predeterminados, estimula a los niños a tornarse en general, más creativos (Hugues, 2006). Este concepto, acentúa la importancia que por sí mismas, poseen las creaciones de los participantes y más aún, al tratarse de los trabajos de niños y niñas con capacidades diferentes. Los investigadores, han motivado a los participantes para que expresen libremente sus

manifestaciones artísticas, creando así un enlace entre la actividad lúdica y la respuesta creativa. Aunque para muchos adultos, unas simples manchas, o unos garabatos pueden no representar mayor trascendentalismo, para los participantes del grupo Manchitas, esos trazos, representan un universo, abarcan muchos lenguajes, determinan valiosas manifestaciones de lo subjetivo. En la etapa de las prácticas iniciales, la orientación de los procesos creativos con el grupo, hay que decirlo, no fue tarea fácil, a pesar de que las actividades de expresión artística no eran ajenas a las experiencias previas de los niños y niñas. Para facilitar la incursión en el campo de lo artístico, los docentes determinan conceder a los participantes, autonomía en la selección de los materiales, la temática, los soportes, el formato.

Como línea filosófica y motivacional orientadora, los docentes adoptaron el criterio de Krishnamurti (s.f.) relativo a la educación y al significado de la vida,

Aprender una técnica puede darnos un buen puesto, pero no nos hará creadores; mientras que si hay júbilo, si hay fuego creador, encontrará medio de expresarse (...) Si queremos desarrollar la sensibilidad de los niños (...) debemos aprovechar toda oportunidad para despertar en ellos el júbilo que hay en contemplar no sólo la belleza creada por el hombre, sino también la belleza de la naturaleza (p. 1).

Pues bien: a partir de este momento, se incorporan a las actividades del grupo Manchitas, las prácticas pedagógicas en dibujo y pintura. Para el desarrollo de las actividades, los docentes asisten a la Fundación Luna Arte dos días en semana, con una intensidad de 3 horas diarias. A partir de la tercera sesión de trabajo, el tiempo previsto para las actividades se planificó así:

**Tabla 2. Cronograma semanal de Trabajo. 2 días: martes y miércoles.**

Tiempo empleado	Actividad a realizar
1 hora y media	Juego espontáneo
Media hora	Receso (Refrigerio)
1 hora	Taller artístico

**Fuente:** René Zúñiga y Mauricio García, 2015.

Las actividades de educación artística (dibujo y pintura), se planearon a partir de principios didácticos que hacen referencia a la organización de los materiales y recursos. Los

participantes se incorporan a un ejercicio flexible, abierto, en donde siguen sus propios ritmos y secuencias de aprendizaje.

Con finalidad descriptiva, a continuación se extractan diferentes momentos de Taller, los cuales hacen referencia a situaciones-clave de inflexión. Se han organizado para facilitar la lectura, como sesiones de trabajo. Salvo la primera sesión, que tuvo lugar en la tercera semana de prácticas, a partir de la segunda sesión, a menudo se emplearon no uno, sino hasta tres días de trabajo, en cada propuesta descrita como sesión.

En la primera sesión de taller, se realiza un diagnóstico para verificar el grado de creatividad artística del grupo Manchitas. En esta oportunidad, no se incorporó el factor juego. No se realizó actividad de juego. Se hace entrega al grupo, de hojas tamaño carta, en blanco, lápiz No. 2, colores. Adicionalmente, cada participante recibe una hoja tamaño carta, a la cual se ha adherido previamente la imagen en policromía, de un rostro recortado de revista. *Resultado de proceso:* Unos pocos participantes, añadieron a la imagen partes complementarias: brazos, tronco, piernas. La respuesta más común tuvo relación con trazos sueltos, en desorden. No se observan realizaciones que respondan al nivel primario figurativo (Ver Fig. 12).

**Figura 12. Primer Taller de Dibujo.**



**Fuente:** René Zúñiga y Mauricio García, 2015.

En esta primera sesión, se destacó Carla, quien complementó la imagen con despliegue imaginativo (Ver Fig. 13). Posteriormente, los docentes comprueban que la calidad conceptual de esta creación, se derivó en parte, de la profunda conexión de su autora, con el tema de la moda. Carla es aficionada a hojear revistas de moda femenina, actividad que realiza casi siempre en el intervalo para tomar el refrigerio.

**Figura 13. Boceto de Modelo (Dibujo de Carla Coral).**



**Fuente:** René Zúñiga y Mauricio García, 2015.

Antes del diagnóstico, se tenía previsto trabajar actividades de taller artístico con el grupo, durante una hora y media. No obstante, luego de la evidencia diagnóstica, se resuelve conceder la debida importancia a la exploración del ambiente, por lo cual se determinó reducir el tiempo de taller artístico en media hora, para incrementar el tiempo de juego.

En la segunda sesión de Taller, para la actividad de juego, se solicitó a la directora de la Fundación Luna Arte, autorización para trasladar algunos materiales didácticos y disponerlos en el entorno lúdico del Parque infantil. Durante esta sesión, se observaron múltiples comportamientos en los participantes: E4 (Alejandro) mostró en un principio temor para relacionarse con el entorno (temor a la lluvia, miedo a la arena), después, E4, motivado por sus compañeros interactúa con ellos; E2 (Pipe) encontró una gran fascinación por la arena (Ver Fig. 14) y además hizo amistades, interactuando con dos niñas sin discapacidad. Pipe disfrutó profundamente el juego en la arena y llegado el momento de regresar a la Fundación, se resistía a salir del arenero.

**Figura 14. Jugando en el arenero (Juan Felipe Guerrero).**



**Fuente:** Oscar Mauricio García Narváez, Archivo personal, 2015.

Los demás participantes del grupo, se divirtieron en los diferentes juegos del parque, sin ningún inconveniente, relacionándose unos con otros, expresando seguridad al verse acompañados por los docentes (Ver Fig. 15).

**Figura 15. Jugando y socializando en el Parque.**



**Fuente:** Marcel René Zúñiga Tarapuez, Archivo personal, 2015.

Después de la visita al Parque, se continúa con la actividad Taller de dibujo: los participantes, plasmaron en hojas bond tamaño carta, líneas con trazos más definidos y agrupaciones figurativas ligeramente más complejas. Se evidencia en las agrupaciones, una réplica del área de juegos del Parque. Los investigadores aseveran, “*se observó que la mayoría de los estudiantes plasmaron en el trabajo de autoexpresión artística, la reciente vivencia en el parque. Esto se refleja en las diferentes creaciones de dibujo*” **DC6FLA, DC8FLA** (Ver Fig. 16),



**Figura 16. Trabajos en Taller, segunda sesión.**



**Fuente:** René Zúñiga y Mauricio García, 2015.

En diversos estudios, se afirma que la expresión creativa es inherente a la naturaleza humana, “considerando la importancia de la actividad motora para la adquisición de conocimiento, resulta evidente que el movimiento creativo como forma de juego puede ser una experiencia intelectual enriquecedora” (Hugues, 2006). Los dibujos realizados por los participantes adquieren proyección sustantiva, poseen ahora atributos como medio de expresión de las vivencias más inmediatas y de las formas capturadas en el espacio al aire libre. El mejoramiento cualitativo en el potencial comunicativo, se considera más importante que el nivel estético de la creación artística. Los talleres se orientan, fundamentalmente, hacia la consolidación de lo placentero en el acto de creación artística,



El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, como siente y cómo ve (Lowenfeld, 1980, p.15).

Evidentemente, al facilitar al grupo Manchitas, el entorno adecuado para la realización del juego espontáneo (parque), se ha logrado ensanchar la conexión de los participantes con la naturaleza y con el placer de ver, oler, tocar, manipular materiales: arena, hierba, piedra, asfalto, suelo sintético. Estas experiencias placenteras, estimulan la respuesta creadora y trabajan fortaleciendo la autoconfianza y las habilidades expresivas. Se confirma así, el criterio de un buen número de docentes de la Fundación Luna Arte, quienes sostienen que *“se puede relacionar el juego con la autoexpresión artística de los niños con capacidades diferentes, puesto que el juego en combinación con la expresión artística ha permitido que en los chicos se desarrolle, su seguridad o confianza para crear con el tiempo su autonomía (sic)”* **D1ENFLA, D2ENFLA, D3ENFLA.**

La dupla juego espontáneo/Taller de creación artística se aplicó durante todo el proceso investigativo. Sin embargo, para ahondar en los alcances de la propuesta, se consideró necesario incorporar como elemento comunicativo, la técnica de realizar preguntas a los participantes. A fin de coadyuvar el proceso creador, todos los participantes fueron confrontados con preguntas sencillas, que requerían asociaciones informativas/descriptivas, como por ejemplo,

- ¿Qué hicieron durante el fin de semana?
- ¿Qué ciudades conocen?
- ¿Qué música te gusta?
- ¿Cuál es tu película favorita?
- ¿Quiénes conforman tu familia?
- ¿Tienes alguna mascota?
- ¿Cuál es tu color favorito?

Con lo anterior, se buscó también incrementar las habilidades sociales e interaccionales del grupo Manchitas.

En la tercera sesión de Taller, se programó el trazo con la técnica de esgrafiado, que se realizó sobre cartulina de 120 gramos, tamaño oficio, con aplicación previa de una capa de vinilo negro. La herramienta empleada para esgrafiar, es un punzón grueso de punta roma. En la Fig. 17 se puede observar uno de los trabajos, en el cual se distingue, una mayor figuratividad y representación. El tema esgrafiado, corresponde al grupo familiar de Diego,

**Figura 17. Taller de Esgrafiado. Tema: Mi familia. Autor: Diego Ochoa.**



**Fuente:** René Zúñiga y Mauricio García, 2015.

Como se puede apreciar en la Fig. 17, la familia de Diego es numerosa. Al preguntarle por los personajes, Diego informa que su abuelo y tres tíos, viven en el campo, en Monopamba, “*mi abuelo, Peregrino y mi tía Martha, son panaderos, el tío Pablo es leñador y la tía Carmen, siembra muchas papas*”. Diego ha establecido gráficamente la evocación de su familia residente en el campo. Aunque en el esgrafiado, además de la familia, sólo se alcanzan a divisar unos pocos elementos: árbol (extremo derecho), casa con ventana (extremo superior izquierdo), papas (en primer plano, en desorden), el dibujo refleja lo sostenido por Lowenfeld (1980), “un niño expresa sus pensamientos, sus sentimientos y sus intereses en los dibujos y pinturas que realiza, y demuestra el conocimiento que posee del ambiente, por medio de su expresión creadora” (p. 22).

Es oportuno enfatizar que los docentes han procurado facilitar el proceso creativo, ayudando a los participantes a descubrir la importancia de la inclusión de detalles. Como se puede observar en la Fig. 17, la agrupación se ha tornado más compleja y las líneas son más coordinadas. Para Calle y Tobón (1998),

Todo individuo tiene su propia forma de sentir, percibir y enriquecerse con la belleza del mundo que le rodea así como tiene también un modo propio de actuar, crear o realizar algo a su modo y gusto. Es aquí donde estética y creatividad encuentran su unión en el ser humano, cuando se une lo que se piensa con lo que se siente (p. 51).

Los docentes, tuvieron en cuenta las sugerencias metodológicas planteadas por Acerete (1980), relativas a aplicar con los alumnos de arte, el principio de libertad y la no intervención. Se procuró que los niños y niñas del grupo Manchitas, “tengan experiencias vivas, que provoquen su respuesta afectiva, que se traduce en expresión creadora” (Acerete, 1980, p. 24).

Para la cuarta sesión de Taller, se programa la primera actividad de Pintura. Pintar constituye una de las experiencias más gratas, porque los niños y niñas exploran materiales distintos y se sorprenden con el rendimiento de los materiales. Los docentes, ponen en evidencia que los puntos, las líneas, los colores, tienen reacciones: se matiza en los colores cálidos y en los colores fríos.

En esta oportunidad, se amplía el formato y se cambia el soporte en que se venía trabajando. Materiales que reciben los participantes: cartulina bristol blanca, 1/8 pliego, 1 pincel No. 8, punta plana. Vinilo semiespeso, ligeramente diluido con agua. Vinilo en dos colores primarios: el azul y el amarillo. Los docentes realizan demostración de la obtención de un tercer color, resultado de la mezcla de los colores anteriores. Los docentes efectúan varias demostraciones de la mezcla y de acuerdo a la proporción, obtienen varias tonalidades del color verde. Los participantes, al efectuar la práctica de mezclas, obtuvieron casi todos, una misma tonalidad de verde, como puede observarse en la Fig. 18 (ver Fig. 18),

**Figura 18. Participantes en Taller de Pintura.**

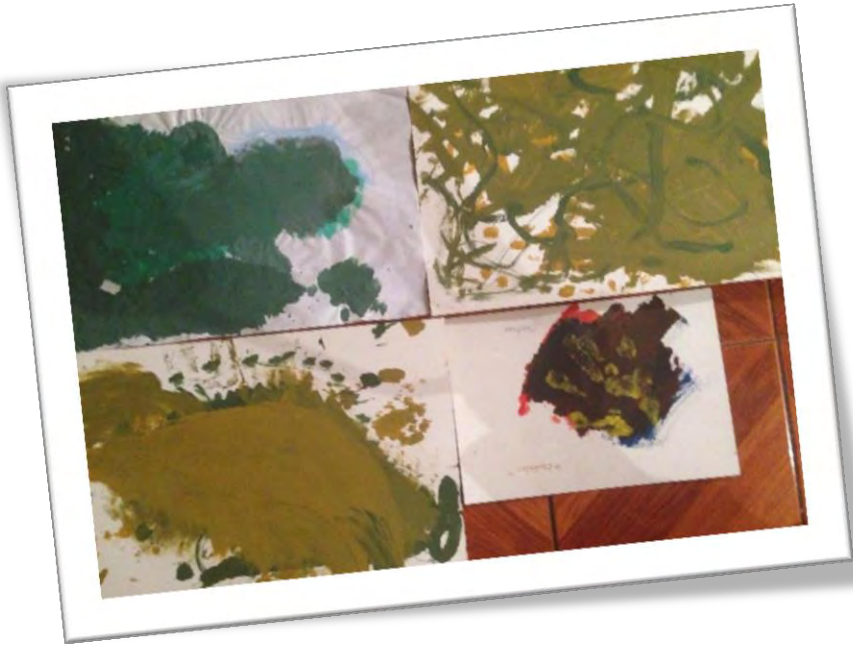


**Fuente:** Oscar Mauricio García Narváez, Archivo personal, 2015.

En esta sesión de Taller, se evidenció un nivel de desempeño mínimo, en cuanto a técnica con pincel. Se observa predilección por la técnica dactilar de pintura. Sobre el soporte, la expresividad de las líneas no está definida, es difusa. Los docentes, indagan a los participantes acerca de la imagen representada y obtienen las siguientes respuestas “*mi mascota*” (Diego) (Ver Fig. 19, mancha superior izq.), “*juego de fútbol*” (Felipe) (Ver Fig. 19, mancha superior der.), “*pájaro*” (Alejandro) (Ver Fig. 19, mancha inferior izq.), “*ciudades*” (Cristian) (Ver Fig. 19, mancha inferior der.). Los participantes han trazado por consiguiente, garabatos-símbolos. La metodología empleada, corresponde a la secuencia: juego espontáneo, preguntas y motivación, taller artístico con tema libre. En esta oportunidad, se ambienta el taller con fondo musical de piano (Erik Satie).

Esta sesión, incorporó técnicas básicas (manipulación del vinilo, obtención de nuevo color por mezcla) y tuvo como objetivo, la iniciación en la expresión, en la superficie.

**Figura 19. Taller de Pintura (los participantes se expresan).**



**Fuente:** René Zúñiga y Mauricio García, 2015.

Se evidencia en el proceso de creación artística, que existe capacidad expresiva en los participantes y esa capacidad se potencia con el estímulo y la libertad en el manejo de los temas y materiales. Autoras como Zapata (2009) plantean que,

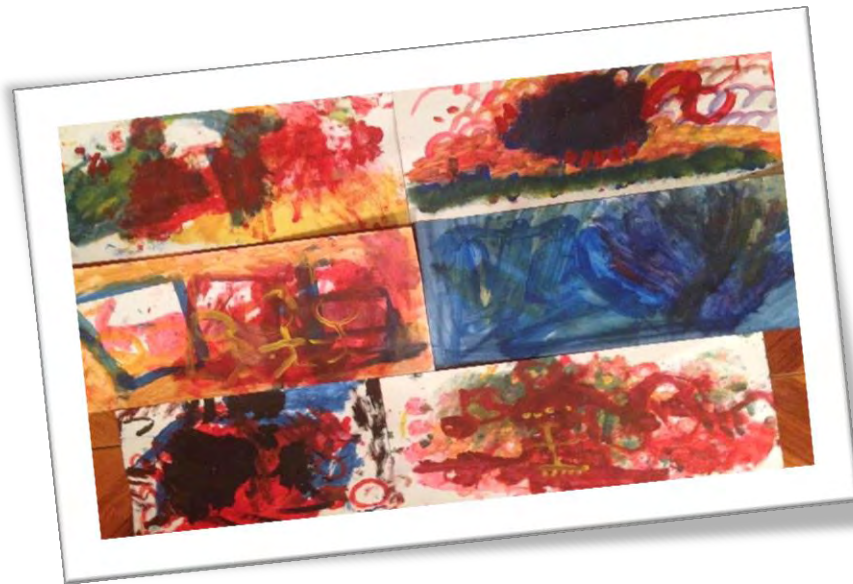
siempre hay que tener en cuenta la relación del niño con el medio en el que vive, para que pueda mejorar el desarrollo de su creatividad; la base de éste desarrollo, se encuentra íntimamente enlazada a los sentidos. Por esta razón se debería dar una mayor importancia a la sensibilidad perceptiva y emocional del sujeto, dentro del proceso educativo, para perfeccionar así su capacidad creadora (p. 71).

Lo expuesto, tiene relación con lo manifestado por algunos docentes de la Fundación Luna Arte y en particular, por la directora, quien afirmó: *“los niños con capacidades diferentes cuando empiezan a desarrollar toda su autoexpresión artística, están conquistando un espacio en su entorno, o sea la relación de ellos con el mundo. Que este es el principal objetivo del grupo Manchitas”* **DIRENTFLA**. Otro docente de la Fundación, sostuvo que *“los niños con*

*capacidades diferentes pintan y dibujan sus entornos, vivencias, vecinos, amigos, familias, todo como lo que a un ser humano lo rodea con igualdad de percepción y sensibilidad” (sic)*  
**DIENFLA.**

Ahora bien, en la quinta y sexta sesiones, se continuó con la misma metodología, pero se fue incrementando progresivamente el número de colores, de manera que los participantes trabajaron en la sexta sesión, siete colores: los tres colores primarios, los tres colores secundarios y el color blanco. El empleo del pincel y el lavado continuo del pincel se hizo más recurrente y mejoró asimismo, la calidad del trazo con pincel. Las primeras manchas, casi uniformes y gruesas, dieron paso a trazos más cortos, puntos y líneas más finos y definidos y a un mayor manejo del contraste cromático, como se puede apreciar en la Fig. 20,

**Figura 20. Taller de Pintura (me expreso con libertad).**



**Fuente:** René Zúñiga y Mauricio García, 2015.

Los mayores contrastes de la Fig. 20, se visualizan en los tres trabajos de la izquierda, en tanto que, en los tres trabajos de la derecha, se evidencian progresos con la técnica de pincel (líneas, puntos, semicurvas). Las capas de pintura en la sexta sesión, son más delgadas porque los participantes han aprendido a no recargar el pincel. La motivación es intrínseca: pintan por pintar y pintan para experimentar. Entre la sesión cuarta y la sexta, se evidencian logros en la seguridad



relativa al manejo de los materiales, se experimenta con el color y se percibe maduración y confianza, en la ejecución de los trazos.

El disfrute implícito en la actividad de pintar solía desbordar en ocasiones el soporte. En la Fig. 21, se puede apreciar los salpicados de pintura en manos, protector de mesa, e incluso, en la frente y en el delantal de una niña participante. Sin duda, los participantes del grupo Manchitas, durante el Taller de creación artística, continúan inmersos en el juego, “el aspecto fundamental del juego y el arte, es la búsqueda del placer” (Párraga, 2004, p. 10).

**Figura 21. El placer de pintar (M<sup>a</sup> Camila).**



**Fuente:** Marcel René Zúñiga Tarapuez, Archivo personal, 2015.

Si bien el juego espontáneo predispone favorablemente el impulso creativo, desde la perspectiva de los docentes, la autoexpresión artística de los participantes se encaminó hacia la aparición de los detalles. Por consiguiente, para efectuar la valoración respectiva, los docentes observaron la progresión de los trazos y compararon las variaciones en las gamas cromáticas. Este criterio de valoración, aunque es simple, permitió evidenciar los progresos.

Precisamente, al permitir a los participantes pintar “en plan de artista” dejándose llevar por la facilidad de manchar y superponer colores, es posible captar las mejoras cualitativas en las pinturas realizadas. No se trata aquí de identificar el defecto por exceso, ni el desequilibrio de algunos tonos cromáticos; ante todo, se trata de generar un clima favorable en los participantes, disposición y buen estado de ánimo. El concepto de lo estético llega a asimilarse a la comunicación estética, encaminada hacia la exploración del material (en este caso, vinilo), imprimando los colores y las formas, en el papel.

Durante todo el proceso, la co-relación juego/taller de creación artística, se acompañó con la pedagogía del afecto, lo cual posibilitó una respuesta favorable en la autoexpresión artística del grupo Manchitas.

### **3.1 Estilos de aprendizaje**

Constituye el estilo de aprendizaje, un conjunto de aspectos que conforman la manera de aprender. Es decir, los educandos se enfrentan a: cómo actuar, cómo desenvolverse en los talleres, desde una perspectiva cognitiva y emocional (CEA, 2003). Por supuesto que los resultados más favorables en el estilo de aprendizaje, se obtienen en aulas con condiciones físico ambientales apropiadas. El aula definida para la realización del Taller de Creación Artística, disponía de sonido ambiental, luz natural directa e indirecta, temperatura ambiente agradable, sin corrientes de aire.

Las favorabilidad de las condiciones físicas ambientales, generaron en los integrantes del grupo Manchitas, mayor capacidad de atención, lo cual repercutió en la disposición anímica durante la ejecución de las prácticas de Taller.

Durante la etapa de la niñez intermedia (etapa en la que se encuentra el grupo Manchitas), el desarrollo psicosocial es un proceso esencial en la formación de los niños y niñas, porque los relaciona con conceptos que atañen a valores y en consecuencia, se establecen intercambios y aprendizajes que inciden en la imagen personal que construyen de sí mismos.



## CAPÍTULO IV

### EL AFECTO Y SU INCIDENCIA EN LA AUTOEXPRESIÓN ARTÍSTICA

En el curso de las tres primeras semanas de práctica docente, se observaron frecuentes situaciones de agresión entre compañeros, en el Grupo Manchitas (Ver Fig. 22).

**Figura 22. Agresión entre compañeros.**



**Fuente:** Oscar Mauricio García Narváez, Archivo personal, 2015.

De acuerdo con la literatura, los factores que se relacionan con la agresión escolar son de tipo individual, familiar, escolar y del ambiente (Cid, Díaz, Pérez, Torruella y Valderrama, 2008). La conducta agresiva es socialmente inaceptable ya que puede llevar al daño físico o psicológico de una persona (Oteros, 2006, citado en Cid, et. al, 2008, p. 23). La agresión es “una respuesta hostil frente a un conflicto latente, patente o crónico” (Cid, *et al*, 2008, p. 22).

Con el fin de determinar los factores de riesgo de agresión escolar, los docentes, indagaron a los sujetos implicados en cada situación de agresión y lograron determinar que los factores de

riesgo eran de tipo individual: temperamento difícil, hiperactividad, tendencia al egoísmo (privatizar una pelota, una silla, un cojín, un juguete).

Para favorecer la adquisición de conductas sociales adaptativas, los docentes optaron por la técnica de modificación de conductas, mediante la pedagogía del afecto y la inculcación de valores como el respeto, el compartir con los demás, demostrar sentimientos de aprecio y cariño mediante el abrazo, enaltecer el saludo afectuoso y cordial, revitalizar la despedida, disculparse al cometer ofensa, entre otros. Por lo tanto, en un diálogo fraternal entre docentes y participantes y entre compañeros, se construye comprensión, tolerancia y amistad. Las conductas socialmente apropiadas y la demostración emotiva, son reforzadas por los docentes mediante el contacto directo.

A partir de la cuarta semana de la práctica docente y hasta finalizar la investigación, se logró evitar el conflicto de agresión entre compañeros y de manera progresiva, en el grupo Manchitas, se propicia el incremento en las acciones de cooperación, tanto en actividades de juego como en las actividades de taller de creación artística. En criterio de Medina, (2002),

Nada forma más al niño que el afecto, la comprensión, nada agradece más que el respeto y la solidaridad con sus propias iniciativas y motivaciones, nada lo indigna tanto como que le coarten la libertad y dispongan arbitrariamente de su vida (p. 66).

El fruto de estas prácticas de sana convivencia, se vio reflejado en actitudes dialogantes, de respeto mutuo y de afecto compartido (Ver Fig. 23).

**Figura 23. Compartiendo afecto.**



**Fuente:** Marcel René Zúñiga Tarapuez, Archivo personal, 2015.

En el área psicológica, investigaciones acerca del desarrollo socioafectivo de los niños y niñas en el ambiente escolar, respaldan la importancia de las demostraciones de afecto y determinan que factores como el temperamento y la socialización influyen en él. Las demostraciones socio afectivas, son convenientemente estimuladas y orientadas por los investigadores. Complementariamente, también se validan abiertamente los trabajos de autoexpresión artística.

De acuerdo con Ocaña y Martín (2011) el desarrollo socioafectivo, es una dimensión global del desarrollo de la persona,

es una dimensión madurativa del individuo referido a la formación de vínculos con otras personas, el desarrollo de las emociones y sentimientos y a la construcción de una personalidad propia que incluye motivaciones, intereses, autoconocimiento y autovaloración (p. 36).

El desarrollo socio afectivo permite al niño y a la niña, socializarse de modo progresivo, a medida que se adapta a la diversidad de contextos en el establecimiento de sus relaciones con los demás y organiza sus propias conductas con base en normas, valores y principios que rigen en la sociedad en la cual se halla vinculado.

En la Fig. 24, se puede observar el nivel de integración de los participantes en una actividad de juego asociativo,

**Figura 24. Juego asociativo (Jugando a la tienda).**



**Fuente:** Oscar Mauricio García Narváez, Archivo personal, 2015.

En la Fig. anterior, la maduración socio afectiva en el momento de juego, se percibe objetivamente en el ambiente y en la disposición de los niños y niñas. Se aprecia la capacidad de los participantes para socializar entre sí, desempeñando los respectivos roles: dos de ellos replican a los tenderos y los demás, representan a los compradores. Antes de iniciar el juego, el grupo diseñó y elaboró un talonario de billetes (símil de dinero, realizado en papel bond, con dibujos a lápiz) y una pila de monedas en varias denominaciones (realizadas con cartulina cuadrada, doblada a dos cuerpos, partes adheridas entre sí). En esta oportunidad, los productos en venta son figurados y cada participante solicita un producto en compra, de acuerdo con la dimensión de su imaginario (*“A vender chocolate”, “véndeme un cuerno de unicornio”, “necesito unas gafas para ver dentro del mar”*).

Así, los niños y niñas del grupo Manchitas, a través del juego crean vínculos de amistad y afectividad, teniendo en cuenta la reciprocidad con los compañeros de juego. La afectividad se retroalimenta entre pares y entre los participantes y los investigadores. Al brindarles demostraciones de afecto, los investigadores valoran al sujeto en función de él mismo, incentivando la seguridad y la confianza; lo cual ayudó positivamente en los resultados de las actividades de creación artística.

Algunos docentes de la Fundación Luna Arte, en respuesta a la pregunta: ¿Por qué es importante el juego en el desarrollo emocional de los niños con capacidades diferentes? Expresaron, *“estimula su motricidad y la parte socio afectiva del niño” D2ENFLA*; *“el juego es el origen del aprendizaje, a partir de la experiencia” D3ENFLA*; *“el juego permite la libertad de los sentimientos, las emociones y es ahí en ese juego donde uno puede observar las capacidades, las potencialidades pero también los anhelos de ese niño” DIRENTFLA*.

Las anteriores afirmaciones, permiten concretar que el ambiente afectivo, emocional y cognitivo al cual los participantes estuvieron expuestos, determinó el positivo nivel de respuesta afectiva y motivacional del grupo Manchitas. Por consiguiente, dentro del ambiente afectivo, los docentes otorgaron particular énfasis al respeto, en la perspectiva de la atención educativa *“en la consideración de las diferencias individuales y a partir de una necesaria evaluación de las necesidades y competencias del alumno”* (CEA, 2003, p. 14).

El respeto constituye uno de los principios de convivencia y el modelo de este principio se origina en el núcleo familiar, puesto que los niños son receptores (y multiplicadores) de las conductas que observan en el hogar. En este sentido, si el niño o niña, escucha decir groserías a su padre y está expuesto constantemente a expresiones de agresividad del padre hacia la madre y hacia otros miembros de la familia (violencia intrafamiliar), entonces el niño o niña, va a interpretar esos comportamientos, por su recurrencia, como normales y los pondrá en práctica de manera simbólica con sus compañeros de juego o de escuela.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que no todas las conductas agresivas de los niños y niñas con capacidades diferentes, obedecen a disfunciones en el comportamiento social; sino también a la existencia de particularidades clínicas y psicosociales de los niños y niñas con síndrome de Down, retardo mental leve o severo, autismo leve, que en ocasiones, puede llegar a expresarse mediante conductas desafiantes.

Una buena convivencia entre los miembros de un grupo, se fragua con la apertura hacia el otro, lo cual dispone a la amistad y la correspondencia mutua. Por otra parte, autores como Armstrong (2012), defienden posturas abarcativas sobre la neurodiversidad y realizan una valiosa aportación al enfatizar en la importancia de aceptar y valorar la diferencia,

En lugar de pretender que en algún lugar, oculto en un sótano hay un cerebro perfectamente normal con el que el resto de cerebros deben ser comparados, hemos de admitir que no existe un cerebro estándar, así como no existe una flor estándar, o un grupo cultural o racial estándar, y que, de hecho, la diversidad entre cerebros, es tan maravillosamente enriquecedora como la biodiversidad y la diversidad entre culturas y razas (p. 16).

En el curso de la atención educativa a los niños y niñas del grupo Manchitas, los investigadores fomentaron los principios para la convivencia, lo cual devino a que en el grupo de participantes, se llegara a generar un clima escolar favorable, con predisposición a una mayor capacidad de atención en el tiempo cerrado de 1 hora, establecido para el Taller de Creación Artística.

A medida que se desarrolla el Taller, los docentes observan mejoras progresivas importantes, cuya evidencia cualitativa es notoria en la técnica del dibujo. En la Fig. 25, se documenta el resultado de un trabajo realizado en una de las últimas clases de Taller de dibujo,

clase en la cual se trabajó con fusión de técnicas: la técnica dibujo y la técnica recubrimiento de la figura con aserrín, empleando colbón. El contorno de las figuras es más visible, figurativo y los detalles sí están presentes (ver Fig. 25).

**Figura 25. Dibujo realizado por Marlon (técnica: dibujo recubierto con aserrín).**



**Fuente:** René Zúñiga y Mauricio García, 2015.

De acuerdo con la teoría de Gardner (1994, citado en Luca, (s.f.), p. 3), en el desarrollo humano es fundamental la promoción de las múltiples inteligencias: lingüística, corporal-kinestésica, espacial, interpersonal, intrapersonal, musical, lógico-matemática, emocional, naturalista. Todos los individuos, poseen dichas inteligencias en mayor o menor medida. Durante la hora de Taller, se buscó, fundamentalmente, fortalecer las inteligencias Interpersonal e Intrapersonal, en los participantes del Grupo Manchitas. La inteligencia Interpersonal, es la que nos permite entender a los demás. La inteligencia Intrapersonal, es la que nos permite entendernos a nosotros mismos. La inteligencia Interpersonal y la Inteligencia intrapersonal,

conforman la inteligencia emocional y juntas, permiten orientar la dirección de la vida personal, de manera satisfactoria (Gardner, 1994).

En múltiples investigaciones, la importancia de la prevención de violencia en el ámbito escolar, ha sido ampliamente investigada,

En una dimensión psicológica, de la que directamente haremos emerger la dimensión educativa, el concepto convivencia permite un cierto análisis sobre los sentimientos y las emociones que se exigen para relacionarse bien con los demás. Se trata de sentimientos de empatía emocional y cognitiva, que se adquieren cuando el aprendizaje y el desarrollo siguen ciertas pautas sociales de apegos, reciprocidad afectiva y elaboración de criterios morales sólidos. Una dimensión de pro-socialidad puede incluirse, pero es suficiente la dimensión social y moral que incluye el reconocimiento del otro como semejante y diferente al mismo tiempo (Ortega, 2006, p. 37).

Los participantes, fortalecieron vínculos de amistad y de respeto, entre ellos y con los demás, al recibir tanto en las actividades de juego espontáneo como en las de Taller de Creación Artística, un trato afectivo mediado por la amistad y el respeto. Inclusive, llegaron a generarse fuertes lazos de apego y de solidaridad entre compañeros, como puede apreciarse en la Fig. 26,

**Figura 26. Lazos de amistad y afectividad.**



**Fuente:** Marcel René Zúñiga Tarapuez, Archivo personal, 2015.



Un vínculo de apego, es una expresión conductual y emocional y en su articulación, cumple con el requisito de la búsqueda de protección, cuidado, seguridad y bienestar dentro de la relación. En investigaciones, se ha descubierto que hay una alta probabilidad de que un estilo de apego significativo vivenciado en la infancia, permanezca a lo largo de toda la vida y determine la calidad de relaciones afectivas cercanas,

El apego es, por tanto, una clase específica de vínculo dentro del conjunto general de los vínculos afectivos, que constituye una unión afectiva intensa, duradera, de carácter singular, desarrollada y consolidada entre dos personas, por medio de su interacción recíproca. Una vez establecida, promueve la búsqueda y mantenimiento de proximidad con la figura de apego, con la finalidad de obtener los cuidados y protección necesarios para lograr una sensación de seguridad y bienestar, tanto física como psicológica (Lafuente y Cantero, 2010, p. 41).

En el curso de las actividades, entre los participantes se crearon fuertes vínculos de amistad y apego. Por otra parte, la empatía y la afectuosidad con los investigadores se evidenciaron en varias ocasiones, cuando llegaron a darse encuentros ocasionales (en el ámbito de la ciudad); en dichas oportunidades, la alegría y efusividad de los niños y niñas del grupo Manchitas, fue muy intensa y expresiva.

Con respecto a los procesos de autoexpresión artística, se observa cualificación progresiva en el área figurativa y mayor complejidad y originalidad en los puntos y líneas y en los contrastes cromáticos. Los resultados son positivos y se derivan de la metodología implementada por los investigadores, fundamentada en el juego espontáneo, la pedagogía del afecto, la libertad expresiva y la subsecuente valoración de las emociones. A continuación, se han seleccionado varios trabajos de los participantes, en los cuales se pueden apreciar las cualidades enunciadas (Ver Fig. 27 a Fig. 32),

**Figura 27. Trabajos de participantes. Técnica: dibujo a lápiz, coloreado con Prismacolor.**



Fuente: René Zúñiga y Mauricio García, 2015.



**Figura 28. Trabajo de participante. Técnica: dibujo con rotuladores, relleno con papel picado y aserrín.**



**Fuente:** René Zúñiga y Mauricio García, 2015.

**Figura 29. Trabajos de participantes. Técnica: vinilo aplicado con pincel.**



**Fuente:** René Zúñiga y Mauricio García, 2015.

**Figura 30. Trabajos de participantes. Técnica: vinilo aplicado con pincel sobre kraft.**



Fuente: René Zúñiga y Mauricio García, 2015.

**Figura 31. Trabajos de participantes. Técnica: vinilo aplicado con pinceles.**



Fuente: René Zúñiga y Mauricio García, 2015.

Figura 32. Trabajos de participantes. Técnica: vinilo aplicado con pincel y rotuladores.



Fuente: René Zúñiga y Mauricio García, 2015.

## CONCLUSIONES

En la praxis docente, se evidenció la estrecha relación que existe entre el juego espontáneo y la educación artística (dibujo y pintura), como alternativas para potencializar la autoexpresión de los integrantes del grupo Manchitas, mediadas por la pedagogía del afecto. Esta experiencia pedagógica innovadora, constituyó un compromiso de atención a la diversidad de los estudiantes, un aporte a su situación de discapacidad y el logro de la tendencia creativa, propiciada por un ambiente idóneo.

El juego espontáneo, estimuló el desarrollo cognitivo, motriz y social de los niños y niñas, experiencias que han sido documentadas en múltiples investigaciones educativas realizadas con sujetos en situación de discapacidad.

Como necesidad educativa especial, se empleó la pedagogía del afecto y la valoración de los estudiantes en función de sí mismos. A través del juego espontáneo, los niños y niñas del grupo Manchitas, se involucraron positivamente al proceso de aprendizaje, planificado en varias sesiones de taller, en una atmósfera creativa, donde se evidencia la unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo.

El empleo de la pedagogía del afecto, además de potencializar la autoexpresión en niños y niñas con capacidades diferentes, facilitó el desarrollo de una pedagogía con contenidos axiológicos (tolerancia, respeto), fundamentales para la convivencia.

Los talleres realizados, pueden ser vistos y comprendidos como espacios para la autoexpresión artística. Los integrantes del grupo Manchitas, recibieron de los docentes el apoyo necesario y la estimulación creativa se basó en el respeto y en la consideración de las diferencias individuales, mediante el empleo de recursos técnicos adecuados a las posibilidades cognitivas y motoras de los estudiantes. Los talleres, propiciaron la experimentación con las cosas: colores, pinceles, papeles, lápiz; estimulando con el empleo de materiales diversos, la capacidad expresiva de los estudiantes.

## RECOMENDACIONES

El juego espontáneo y la educación artística (dibujo y pintura), son alternativas eficaces para promover la independencia, autonomía y autovaloración en niños y niñas en situación de discapacidad. La Fundación Luna Arte, está en capacidad de dar continuidad al modelo pedagógico implementado por los docentes, pero un mayor impacto en el desarrollo cognitivo, motriz y emocional, en este tipo de población, se verá altamente reflejado con la inserción de personal que ofrezca apoyo profesional especializado en los campos de la educación especial, audición, lenguaje, logopedia y pedagogía terapéutica.

A través del juego el niño comprende el mundo y se comprende a sí mismo. De ahí la necesidad de que los niños experimenten entornos al aire libre, para conocer las cualidades de las cosas, experimenten la variedad de sonidos, texturas, olores, etc. El juego infantil es el pilar sobre el cual se sostienen otras habilidades como la imaginación, la creatividad, la perseverancia, el esfuerzo, etc. Por ello, el juego libre es fundamental.

Para que la pedagogía del afecto surta efectos positivos (no restringido únicamente a la educación artística), se recomienda al equipo de docentes, actuar activamente sobre los sentimientos, emociones y motivaciones de los niños con amor; con criterio humanista, espontáneo, altruista. De esta manera, aprenderemos a aceptar y apreciar los sentimientos de los niños; para conocerlos mejor y valorar sus habilidades, estableciendo un vínculo afectivo que permita comprender tanto sus problemas, como sus anhelos, permitiéndoles que tengan independencia de ideas, es decir, sin controlar ni moldear sus vidas. Esto será posible con una comunicación afectiva, donde el docente escucha con atención y respeto, para que esta experiencia tenga un afecto estimulador en el desarrollo cognitivo y afectivo. Demostrar y comunicar verbal o gestualmente que se los ama, es una expresión necesaria y estimulante para los/las alumnos/as.

## BIBLIOGRAFÍA

Acerete, Dora M. (1980). *Objetivos y didáctica de la educación plástica. Guía para el maestro de grado*. Buenos Aires: Kapelusz.

Alcántara, José Antonio. (2005). *Educación la autoestima*. Barcelona: Ceac.

Armstrong, Thomas. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Madrid: Paidós.

Buchelli Rodríguez, Diana. (2012). *El juego simbólico*. Página blog. Recuperado el 17 de marzo de 2015, en: [www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-juegos17.htm](http://www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-juegos17.htm)

Bueno, M. y Verdugo, M. A. (1986). Deficiencia mental. En: Medina y Gómez Tolón, J. (Eds.). *Enciclopedia temática de Educación Especial*, Vol. 3, pp. 1597-1625. Madrid.

Cabrelles Sagredo, María Soledad. (2013). La influencia del juego para potenciar el desarrollo infantil en el ámbito educativo (II parte). *Revista de Folklore*, No 371. Recuperado el 7 de marzo de 2015, en: [www.soledadcabrelles.eu/Articulos;focus](http://www.soledadcabrelles.eu/Articulos;focus).

Caicedo Obando, Lilian Lucía y Carrasco, Gloria. (2002). *Una mirada a la integración del niño con necesidades educativas especiales al aula regular, en el contexto nacional: estudio documental, a partir de la información expuesta por las instituciones educativas que participaron en el concurso PEI sobresaliente 2001, "mérito a la integración educativa", convocado por el MEN*. Documento final. Bogotá: MEN-Universidad Minuto de Dios. Recuperado el 18 de marzo de 2016, de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-84330\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-84330_archivo.pdf)

Caillois, Roger. (1994). *Los Juegos y los Hombres. La Máscara y el Vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Calle Ujueta, Liliana y Tobón L., Lucía Cristina. (1998). *Expresión artística infantil*. Bogotá: Universidad Santo Tomas.

Cardona Echaury, Angélica Leticia, Arambula Godoy, Lourdes Margarita y Vallarta Santos, Gabriela María. (2005). *Estrategias de atención para las diferentes discapacidades*.



*Manual para padres y maestros*. México: Trillas. Consultado el 12 de abril de 2015, en: <http://clea.edu.mx/biblioteca/Cardona%20Echaury%20Angelica%20-%20Estrategias%20De%20Atencion%20Para%20Las%20Diferentes%20Discapacidades.pdf>

Cid H, Patricia, Díaz M., Alejandro, Pérez, María Victoria, Torruella P., Matilde, Valderrama A., Milady. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Revista Ciencia y Enfermería*, No 14, Vol. 2, pp. 21-30. Recuperado el 12 de abril de 2015, en: <http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v14n2/art04.pdf>

Consejería de Educación de Andalucía, CEA. (2003). *Plan de Acción Integral para las personas con Discapacidad en Andalucía. Guía para la atención educativa de los alumnos y alumnas con síndrome de Down*. Recuperado el 12 de junio de 2015, en: <http://www.downgranada.org/downloads/Guia%20para%20la%20atencion%20educativa%20de%20los%20alumnos%20con%20sindrome%20down.pdf>

Custer, W. L. (1996). Una comparación entre la comprensión de niños pequeños en torno a la representación contradictoria en el simulacro, la memoria, la creencia, pp. 678-688. En: *Child Development*, No 67.

Chibás Ortiz, Felipe. (2012). *Creatividad + Dinámica de Grupo = ¿Eureka!* La Habana: Pueblo y educación.

Duvignaud, Jean. (1997). *El Juego del Juego*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Erikson, Erik. (1996). *Enfance et Societé*. París: Delachaux et Niestlé.

French, V. (1977). Historia de la influencia del niño: civilizaciones mediterráneas antiguas. En: R. Q. Bell y L. V. Harper (eds.). *Child Effects on Adults*. N. J.: Erlbaum, Hillsdale.

Fundación Luna Arte. (2014). *Proyecto Educación Artística*. En mimeógrafo.

Gadamer, Hans Georg. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.

Galeano, Astrid Elena y otros. (2006). *Ludoteca, Más allá del juego. Un reto social para favorecer el desarrollo humano*. Bogotá: Kinesis.

- Gardner, Howard. (1994). *Estructuras de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gasso Gimeno, Anna. (2005). *La Educación Infantil. Métodos, técnicas y organización*. Barcelona: Ceac.
- Gobierno de México. (2004). *Plan Estatal de Desarrollo 2004-2010. Personas con capacidades diferentes*. Recuperado el 12 de marzo de 2014, en: <http://www.chihuahua.gob.mx/atach2/sf/uploads/indtfisc/Plan%20Estatal%20de%20Desarrollo%202004-2010/personas%20con%20capacidades%20diferentes.pdf>
- Gutiérrez Párraga, María Teresa. (2005). *La significación del juego en el arte moderno y sus implicaciones en la educación artística*. Tesis Doctoral, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Consultada el 17 de marzo de 2015, en: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t28325.pdf>
- Hughes, Fergus P. (2006). *El Juego: su importancia en el desarrollo psicológico del niño y el adolescente*. México: Trillas.
- Jiménez Vélez, Carlos Alberto. (2003). *Neuropedagogía, lúdica y competencias: nuevos métodos desde las neurociencias para escribir, leer, hablar, estudiar y utilizar pedagógicamente las inteligencias múltiples*. Bogotá: Magisterio.
- Jiménez Vélez, Carlos Alberto, Dinello, Raimundo y Alvarado, Luis Alberto. (2004). *Recreación, lúdica y juego: la neurorecreación, una nueva pedagogía para el siglo XXI*. Bogotá: Magisterio.
- Krishnamurti. (s.f.). *La educación y el significado de la vida*. Consultado el 17 de junio de 2015, en: <http://www.jiddu-krishnamurti.net/es/educacion-y-significado-vida/krishnamurti-educacion-y-significado-vida-08>
- Lafuente, María Josefa y Cantero López, María José. (2010). *Vinculaciones afectivas: apego, amistad y amor*. México: Pirámide.
- Leif, Joseph y Brunelle, Lucien. (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapelusz.



Ley 115 de 1994 (Febrero 8). (2011). Ley General de Educación. Bogotá: Momo.

Lowenfeld, Viktor y Lambert Brittain, William. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Luca, Silvia Luz de. (s.f.). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 17 de mayo de 2015, en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/616Luca.PDF>

Medina Gallego, Carlos. (2002). *Gramática de la ternura. Fundamentos afectivos para la educación infantil*. Bogotá: Rodríguez Quito.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con limitación auditiva. Recuperado el 18 de marzo de 2016, de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691\\_archivo\\_6.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691_archivo_6.pdf)

\_\_\_\_\_. Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media. Circular 01. (2015, enero 5). *Orientaciones para el reporte efectivo en el sistema integrado de matrícula (SIMAT) de los estudiantes con discapacidad. Articulación intersectorial e interinstitucional en las entidades territoriales certificadas*. Recuperado el 18 de marzo de 2016, de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-348003\\_pdf\\_circular\\_012015.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-348003_pdf_circular_012015.pdf)

\_\_\_\_\_. (2016). *Orientaciones pedagógicas para la atención a estudiantes con autismo. Guía No. 13*. Recuperado el 18 de marzo de 2016, de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691\\_archivo\\_3.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691_archivo_3.pdf)

Mitjans Martínez, Albertina. (1991). Personalidad, creatividad y educación. Reflexiones sobre su interrelación. *Revista Educación y Ciencia*, Vol. 1, No 4, pp. 29-38.

Monroy Antón, Antonio y Sáez Rodríguez, Gema. (2012). Juego y Educación Física escolar: intervención del adulto, juego espontáneo y juego dirigido. *Revista Digital EFDeportes.com.*, Año 16, No 165. Recuperado el 18 de mayo de 2015, en: <http://www.efdeportes.com/efd165/intervencion-del-adulto-juego-espontaneo-y-dirigido.htm>

- Morales Martínez, Guadalupe y Ernesto Octavio López Ramírez, Ernesto Octavio. (2006). *El síndrome de Down y su mundo emocional*. México: Trillas.
- Ocaña Viluendas, Laura y Martín Rodríguez, Nuria. (2011). *Desarrollo Socioafectivo*. Madrid: Paraninfo.
- Ortega Ruiz, Rosario. (2006). La convivencia: Un modelo de prevención de la violencia. pp. 29-48. En: *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. España: Ministerio de Educación y ciencia. Recuperado el 27 de julio de 2015, en: <https://books.google.com.co/books?isbn=8436941764>
- Oteros, Alfredo Matías. (2006). La agresividad como conducta perturbadora en el aula. *Revista Digital Investigación y Educación*, N° 26, Vol. 3. Recuperado el 1 de julio de 2015, en: [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_sevilla/archivos/revistaense/n26/26080151.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n26/26080151.pdf)
- Parten, Mildred. (1932). *Juego social entre niños de edad preescolar*. En *Journal of Abnormal and Social Psychology*, No 28, pp. 136-147.
- Piaget, Jean. (1961). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y Representación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez López, Julio. (2006). El desarrollo evolutivo del niño: el primer año, la primera infancia, la segunda infancia, la adolescencia, pp. 255-315. En: *Psicólogo Xunta de Galicia*. Temario, Vol. II. Galicia: MAD. Recuperado el 12 de mayo de 2015, en: <https://books.google.com.co/books?isbn=8466557148>
- Rodrizales, Javier. (2011). *Carnaval de Negros y Blancos. Juego, Arte y Saber*. Pasto: Mados Print.
- Saldarriaga Roa, Alberto. (2010). Una mirada a “Viejos” enfoques. El proceso humano de la creatividad. *Revista La Tadeo*, No 75. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Stratford, B. (1998). *Síndrome de Down: pasado, presente y futuro*. México: Edivisión.
- Tilley, Pauline. (1986). *El arte en la educación especial*. Barcelona: CEAC.
- Tonucci, Francesco. (2015). *La Ciudad de los Niños*. Barcelona: Graó.

UNICEF. (1989, Noviembre 20). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: Nuevo Siglo. Consultado el 15 de mayo de 2015, en: [https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN\\_06.pdf](https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf)

Winnicott, Donald W. (1979). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Zapata Gutiérrez, Margarita María. (2009). *Desarrollo artístico del niño*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1. Encuesta a Docentes de la Fundación Luna Arte.**

#### **ENCUESTA A DOCENTES DE LA FUNDACIÓN LUNA ARTE**

#### **UNIVERSIDAD DE NARIÑO**

#### **FACULTAD DE ARTES. Programa Licenciatura en Artes Visuales**

Agradecemos responder a las siguientes preguntas con claridad, sinceridad y brevedad. La encuesta se utilizará con fines académicos únicamente, en el trabajo de investigación titulado “El Juego espontáneo y la educación artística (dibujo y pintura): alternativas para potencializar la autoexpresión en niños y niñas con capacidades diferentes de la Fundación Luna Arte de Pasto”.

A ¿Cree usted que el juego es importante en el desarrollo emocional de los niños con capacidades diferentes?

B ¿Cree usted que es necesario establecer normas en los juegos o dejar que los niños jueguen espontáneamente?

C. ¿Usted considera que se puede relacionar el juego espontáneo con la autoexpresión artística de los niños con capacidades diferentes?

D. ¿Qué juegos practican los niños y niñas en su tiempo libre dentro de la fundación? ¿Poseen iniciativa propia para desarrollarlos?

E. Los niños con capacidades diferentes, prefieren: ¿pintar, dibujar o jugar?

F. ¿Qué importancia tiene la autoexpresión en la vida de los niños con capacidades diferentes?

G. ¿Los niños con capacidades diferentes, transmiten algún sentimiento, emoción o pensamiento en sus trabajos artísticos?

H. Generalmente, ¿qué pintan y qué dibujan los niños con capacidades diferentes?

I ¿Los niños con capacidades diferentes, utilizan el punto y la línea en la creación de sus trabajos artísticos?

J. ¿Los niños con capacidades diferentes, tienen algún grado de conocimiento en cuanto al manejo del color en la pintura?

K. ¿Los niños con capacidades diferentes, son creativos al desarrollar sus dibujos o pinturas?

L. ¿Cómo es la habilidad manual de los niños con capacidades diferentes en el desarrollo de sus dibujos o pinturas?

M. ¿Las actividades artísticas contribuyen al desarrollo integral de los niños con capacidades diferentes?

N. ¿Los niños con capacidades diferentes comunican oralmente y con facilidad, sus procesos personales y vivenciales?

O. ¿Considera usted que los espacios lúdicos que posee la Fundación, son los adecuados para el desarrollo del juego y la autoexpresión?

P. ¿Cuáles elementos físico-sensoriales considera usted que son los adecuados para desarrollar el juego espontáneo y la autoexpresión de los niños con capacidades diferentes?

Q. ¿Cómo es la creatividad en los niños con capacidades diferentes?

R. ¿Cómo es el carácter de los niños con capacidades diferentes?

S. ¿Los niños con capacidades diferentes se adaptan con facilidad a diferentes estímulos?

T. ¿Los niños con capacidades diferentes relacionan sus vivencias, y reflejan los recuerdos importantes en su expresión artística?

U. ¿Cuál es la confianza, el valor personal y la autoestima que tienen los niños con capacidades diferentes?

V. ¿Cómo es la interacción de los niños con capacidades diferentes con las demás personas?

Muchas Gracias.

### **OBSERVACIONES:**

La información aquí consignada será única y exclusivamente para desarrollar el trabajo de investigación con el grupo de niños y niñas denominado “manchitas” de la Fundación Luna Arte.

**Anexo 2. Galería Fotográfica.**

**Registro de diferentes momentos de Actividad de Juego.**



**Los participantes. Aspectos captados en la hora de Taller de Creación Artística.**





## Momentos de interacción de grupo.



Fuente Galería Fotográfica: René Zúñiga y Mauricio García, 2015.



### Anexo 3. Matriz de Conceptualización.

Objetivos Específicos	Categoría	Conceptualización	Subcategorías	Preguntas Orientadoras	Instrumentos	Fuente de Información
<p>Identificar el juego espontáneo que ejecutan los niños y niñas, sujetos de estudio, para relacionarlo con la autoexpresión artística (dibujo y pintura).</p>	<p><b>Juego espontáneo</b></p>	<p><b>Juego espontáneo</b> Se entiende por juego espontáneo, aquel que el niño o la niña, realiza por iniciativa propia y en el desarrollo del cual, no intervienen los adultos que lo condicionen mediante la búsqueda de cualquier tipo de finalidad ajena al propio juego.</p> <p><a href="http://conocimientojugomotor.blogspot.com/">http://conocimientojugomotor.blogspot.com/</a></p>	<p><b>Juego</b></p>	<p>¿Cómo son los juegos que realizan los niños y niñas con capacidades diferentes?</p>	<p>Diario de campo Encuesta Entrevista</p>	<p>Estudiantes Profesores</p>
			<p><b>Iniciativa propia</b></p>	<p>¿Poseen iniciativa propia los niños y niñas con capacidades diferentes, al desarrollar sus juegos?</p>	<p>Diario de campo Encuesta Entrevista</p>	<p>Estudiantes Profesores</p>
			<p><b>Características propias</b></p>	<p>¿Qué características artísticas presentan los niños y niñas con capacidades diferentes?</p>	<p>Diario de campo Encuesta Entrevista</p>	<p>Estudiantes Profesores</p>

<b>Autoexpresión artística</b>	<b>Autoexpresión artística</b>	<b>Originalidad</b>	¿Cómo es la originalidad en los niños y niñas con capacidades diferentes?	Diario de campo Encuesta Entrevista	Estudiantes Profesores
	La autoexpresión es el conjunto de características propias y genuinas del individuo, que lo hacen original y único a la hora de expresarse. En la construcción de formas, la autoexpresión encuentra una salida que refleja los sentimientos, emociones y pensamientos de un individuo, en el nivel de su propio desarrollo.	<b>Sentimientos, emociones</b>	¿Cómo son los sentimientos y emociones que transmiten los niños y niñas con capacidades diferentes, a través de la expresión artística?	Diario de campo Encuesta Entrevista	Estudiantes Profesores
	En el desarrollo de la expresión plástica se destacan tres aspectos importantes:  a) Un proceso a través del cual se combinan materiales y elementos de experiencias vividas que da un significado nuevo, aporta vivencias y emociones con las cuales se hace crecer el mundo del niño.  b) Una actividad que permite percibir, sentir, pensar y producir un sinnúmero de experiencias reales o creadas por la fantasía.	<b>Pensamientos</b>	¿Qué tipo de pensamientos expresan los niños y niñas con capacidades diferentes en sus creaciones artísticas?	Diario de campo Encuesta Entrevista	Estudiantes Profesores

Esta actividad es la que fomenta en el niño y la niña el equilibrio interior y exterior frente al mundo que lo rodea.

c) Un medio de comunicación y de expresión individual y colectiva, puesto que el niño o la niña, tiene limitaciones de su expresión y este tipo de actividad le ayuda a decir con sus obras lo que no puede expresar con las palabras.

*Expresión Artística Infantil*  
Pag.75

Liliana Calle Ujueta

Lucia Cristina Tobón  
Londoño

Universidad Santo Tomás  
(Bogotá).

	<b>Dibujo</b>	<p><b>Dibujo</b></p> <p>Es la operación que permite representar una imagen tridimensional sobre una superficie plana definiendo los elementos formales básicos: composición, proporciones, efecto de volumen, etc.</p> <p>Constituye la base indispensable para cualquier obra en el sentido más tradicional del término. El dibujo empieza por una sucesión de puntos que forman líneas, y estas se superponen para crear formas, tramas grisados o manchas.</p> <p><i>Fundamentos del Dibujo Artístico. Pág. 6</i></p> <p>Segunda Edición Agosto 2005</p> <p>Parramón Ediciones S.A Barcelona España</p>	<b>Imagen tridimensional</b>	¿Qué tipo de imágenes tridimensionales desarrollan los niños y niñas con capacidades diferentes?	Diario de campo  Encuesta  Entrevista	Estudiantes  Profesores
			<b>Punto y línea</b>	¿Qué tipo de puntos y líneas realizan los niños y niñas con capacidades diferentes, en sus dibujos?	Diario de campo  Encuesta  Entrevista	Estudiantes  Profesores
					Diario de campo	Estudiantes
			<b>Objeto visible o imaginario</b>	¿Qué representan los niños y niñas con capacidades diferentes en sus pinturas?	Encuesta  Entrevista	Profesores

	<p><b>Pintura.</b></p>	<p><b>Pintura</b></p> <p>Es el arte que enseña a representar en una superficie plana cualquier objeto visible o imaginario, o a sugerirlo, por medio de la línea y del color. El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado.</p> <p><a href="http://www.profesorenlinea.cl/artes/pinturadefinicion.htm">http://www.profesorenlinea.cl/artes/pinturadefinicion.htm</a></p> <p><i>Desarrollo de la capacidad creadora</i></p> <p>Víktor Lowenfeld Pag. 15 Editorial Kapelusz.</p>	<p><b>Línea y color</b></p>	<p>¿Cómo utilizan la línea y el color los niños y niñas con capacidades diferentes?</p>	<p>Diario de campo</p> <p>Encuesta</p> <p>Entrevista</p>	<p>Estudiantes</p> <p>Profesores</p>
			<p><b>Experiencia</b></p>	<p>¿Qué experiencia poseen los niños con capacidades diferentes en cuanto a la pintura?</p>	<p>Diario de campo</p> <p>Encuesta</p> <p>Entrevista</p>	<p>Estudiantes</p> <p>Profesores</p>

Establecer una diversidad de actividades artísticas y entornos lúdicos adecuados para que los niños y niñas desarrollen su expresión creadora.	<b>Actividades artísticas</b>	<b>Actividades artísticas</b> Son actividades de participación libre y voluntaria. Su finalidad es contribuir a la formación integral del estudiante desde la experiencia de conocimiento, apreciación y creación artística, a través de la búsqueda personal y comprometida de los participantes. Con base en el sentido educativo y expresivo que debe caracterizarlos, ponen su acento en la calidad de los procesos personales y vivenciales de los participantes más que en las obras o productos realizados.  <a href="http://webcache.googleusercontent.com/">http://webcache.googleusercontent.com/</a>	<b>Formación integral</b>	¿Cuál es la formación Integral de los niños y niñas con capacidades diferentes?	Diario de campo  Encuesta  Entrevista	Estudiantes  Profesores
	<b>Entornos Lúdicos</b>	<b>Entornos Lúdicos</b>	<b>Creación artística</b>	¿Cómo es la creación artística de los niños y niñas con capacidades diferentes?	Diario de campo  Encuesta  Entrevista	Estudiantes  Profesores
			<b>Procesos personales y vivenciales</b>	¿Cuáles son los procesos personales y vivenciales de los niños y niñas con capacidades diferentes?	Diario de campo  Encuesta  Entrevista	Estudiantes  Profesores
			<b>Elementos</b>	¿Cuáles son los		

	<b>Expresión creadora</b>	<p>Los ambientes lúdicos fueron concebidos originalmente como sitios con elementos físicos-sensoriales, como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, que caracterizan el lugar o salón, diseñados de modo que el aprendizaje se desarrolle con un mínimo de tensión y un máximo de eficacia.</p> <p>Lúdica como estrategia didáctica</p> <p>Lourdes del Carmen Martínez González</p> <p><a href="http://webcache.googleusercontent.com/">http://webcache.googleusercontent.com/</a></p>	<p><b>físicos sensoriales</b></p>	<p>elementos físicos sensoriales que ayudan al desarrollo del juego espontáneo y la autoexpresión de los niños y niñas con capacidades diferentes?</p>	<p>Diario de campo</p> <p>Encuesta</p> <p>Entrevista</p>	<p>Estudiantes</p> <p>Profesores</p>
		<p><b>Expresión creadora</b></p> <p>La definición de capacidad creadora depende de quien la enuncie. Los investigadores a menudo se limitan en su definición, estableciendo que la capacidad creadora significa flexibilidad de pensamiento o fluidez de ideas; o puede ser también la aptitud de concebir ideas nuevas o de ver nuevas relaciones entre las cosas; en</p>	<p><b>Flexibilidad de pensamiento</b></p> <p><b>Ideas nuevas</b></p>	<p>¿Cómo es la flexibilidad de pensamiento en los niños y niñas con capacidades diferentes?</p> <p>¿Qué ideas nuevas</p>	<p>Diario de campo</p> <p>Encuesta</p> <p>Entrevista</p>	<p>Estudiantes</p> <p>Profesores</p>

		algunos casos, la capacidad creadora es definida como la aptitud de pensar en forma diferente a los demás. La capacidad creadora se considera, generalmente como un comportamiento constructivo, productivo, que se manifiesta en la acción o en la realización.		tienen los niños y niñas con capacidades diferentes?	Diario de campo  Encuesta  Entrevista	Estudiantes  Profesores
		<i>Desarrollo de la capacidad creadora</i>  Viktor Lowenfeld Pág. 65 Editorial Kapelusz.	<b>Pensar en forma diferente</b>	¿Cómo es la forma diferente de pensar de los niños y niñas con capacidades diferentes?	Diario de campo  Encuesta  Entrevista	Estudiantes  Profesores
Analizar si mediante el juego espontáneo	<b>Emociones</b>	<b>Emociones</b>  Las emociones son	<b>Reacciones psicofisiológicas</b>	¿Cómo son las reacciones psicofisiológicas de los	Diario de campo	Estudiantes



<p>los niños sujetos de estudio potencializan el afecto y la autoexpresión artística (dibujo y pintura) para valorar la expresión de sus emociones, la autoestima dentro de la pluralidad grupal.</p>	<p>reacciones psicofisiológicas que representan modos de adaptación a ciertos estímulos del individuo cuando percibe un objeto, persona, lugar, suceso, o recuerdo importante. Psicológicamente, las emociones alteran la atención, hacen subir de rango ciertas conductas guía de respuestas del individuo y activan redes asociativas relevantes en la memoria. Fisiológicamente, las emociones organizan rápidamente las respuestas de distintos sistemas biológicos, incluidas las expresiones faciales, los músculos, la voz, la actividad del sistema nervioso autónomo y la del sistema endocrino, a fin de establecer un medio interno óptimo para el comportamiento más efectivo. Conductualmente, las emociones sirven para establecer nuestra posición con respecto a nuestro entorno, y nos impulsan hacia ciertas personas, objetos, acciones, ideas y nos alejan de otros. Las emociones actúan también como depósito de</p>	<p>niños y niñas con capacidades diferentes?</p>	<p>Encuesta</p> <p>Entrevista</p>	<p>Profesores</p> <p>Padres de familia</p>	
		<p><b>Modos de adaptación a ciertos estímulos</b></p>	<p>¿Cómo es la adaptación de los niños y niñas con capacidades diferentes, ante diferentes estímulos?</p>	<p>Diario de campo</p> <p>Encuesta</p> <p>Entrevista</p>	<p>Estudiantes</p> <p>Profesores</p> <p>Padres de familia</p>
		<p><b>Recuerdo importante</b></p>	<p>¿Reflejan los niños y niñas con capacidades diferentes, algún recuerdo importante en expresión artística?</p>	<p>Diario de campo</p> <p>Encuesta</p> <p>Entrevista</p>	<p>Estudiantes</p> <p>Profesores</p> <p>Padres de familia</p>

	<p><b>Autoestima</b></p>	<p>influencias innatas y aprendidas, y poseen ciertas características invariables y otras que muestran cierta variación entre individuos, grupos y culturas</p> <p>Levenson, R.W. (1994). Human emotion. A functional view. In P. Ekman &amp; R.J. Davidson (Eds). <i>The nature of Emotions: Fundamental Questions</i> (pp. 123-126). New York: Oxford University Press.</p>	<p><b>Confianza</b></p>	<p>¿Cuál es la confianza que se tienen a sí mismos/as los niños y niñas con capacidades diferentes?</p>	<p>Diario de campo</p>	<p>Estudiantes</p>
--	--------------------------	---	-------------------------	---	------------------------	--------------------

	<p><b>Autoestima</b></p> <p>Es el valor que un individuo se concede globalmente, hace alusión a la confianza fundamental que el ser humano deposita en sus propios recursos, en su eficacia y en sus capacidades.(Reynald Legendre)</p> <p>De modo más concreto, la autoestima puede definirse como la conciencia del valor personal que uno se reconoce. Se manifiesta por un conjunto de actitudes y de creencias que nos permiten enfrentarnos al mundo y a las dificultades de la vida.</p> <p><i>Para quererse más y relacionarse mejor.</i></p> <p>Louise-Anne Beauregard Pag.16</p> <p>Narcea, S.A de Ediciones 2005 Madrid</p>			Encuesta	Profesores
				Entrevista	Padres de familia
		<b>Valor personal</b>	¿Cuál es el valor personal que se reconocen los niños y niñas con capacidades diferentes?	Diario de campo	Estudiantes
				Encuesta	Profesores
				Entrevista	Padres de familia
<b>Afecto</b>	<b>Afecto</b>	<b>Vínculos con otras personas</b>	¿Cómo son los vínculos de los niños y niñas con capacidades diferentes, con los	Diario de campo	Estudiantes

	<p>La afectividad es la necesidad que tenemos los seres humanos de establecer vínculos con otras personas. Un clima afectivo adecuado constituye un factor de protección ante posibles conductas de riesgo.</p> <p>Así mismo, una adecuada expresión de los afectos a lo largo del desarrollo evolutivo de los hijos, incide en otros factores de carácter individual, favorece el desarrollo saludable del autoconcepto, la autoestima, la aceptación personal, la seguridad en sí mismo, etc.</p> <p>Afectividad Guía Para Familias  <a href="http://www.madrid.es/">http://www.madrid.es/</a></p>		demás?	Encuesta  Entrevista	Profesores  Padres de familia
		<b>Expresión de los afectos</b>	¿Cómo es la expresión de afecto de los niños y niñas con capacidades diferentes?	Diario de campo  Encuesta  Entrevista	Estudiantes  Profesores  Padres de familia