

Concepciones sobre el arte infantil y su relación con el proceso de aprendizaje

Conceptions About Children's Art and its Relationship with the Learning Process

Rosalba Rada Páez

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar

rosalba.rada@unisimon.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-7528-2183>

Recibido: 19 de julio de 2021

Aceptado: 01 de abril de 2022

Para citar este artículo: Rada, R. (2022). Concepciones sobre el arte infantil y su relación con el proceso de aprendizaje. *Creatividad y Sociedad*, (35), 27-40.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2022/07/cys-35-2.pdf>

Resumen

El arte está llamado a ocupar un lugar preponderante en las formas de enseñar, y puede favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de los aportes realizados por múltiples áreas del conocimiento, entre las que se encuentran la psicología, la antropología, la filosofía, y las neurociencias, además de las orientaciones de las organizaciones internacionales y la legislación educativa colombiana, el arte infantil no ha logrado permear las prácticas pedagógicas en el nivel preescolar del municipio de Soledad (Atlántico). Entre los muchos factores que pueden explicar la distancia entre la teoría pedagógica y lo que realmente se hace en las aulas de clase, se encuentran las concepciones implícitas de los maestros. De tal suerte, el objetivo de este artículo es identificar las concepciones que tienen las maestras sobre el arte infantil y su relación con el proceso de aprendizaje en la educación preescolar. Los resultados muestran que las concepciones de las maestras sobre el arte infantil en la escuela se relacionan con sus concepciones sobre el aprendizaje. La metodología utilizada fue la teoría fundamentada. Una de las principales conclusiones es la recomendación de incluir en las próximas investigaciones a otros agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso a artistas, para contar con una visión más amplia del problema.

Palabras clave

Concepciones; Arte infantil; Aprendizaje; Educación preescolar.

Abstract

Art is called to occupy a preponderant place in the ways of teaching and can support the learning process of girls and boys. However, despite the contributions that have been made from multiple areas of knowledge, including psychology, anthropology, philosophy, neurosciences, in addition to the guidelines of international organizations and Colombian educational legislation, children's art has not been able to permeate the Pedagogical practices at the preschool level of the municipality of Soledad (Atlántico). Among the many factors that could explain the distance between pedagogical theory and what is actually done in classrooms are the implicit conceptions that teachers have. Its objective focuses on identifying the conceptions that teachers have about children's art and its relationship with the learning process in preschool education. The results show that the teachers' conceptions of children's art in school are related to their conceptions of learning. The methodology used in this article was Grounded Theory. Among the conclusions, it is recommended in future research to include other agents of the teaching-learning process and even artists, to have a broader vision of the problem.

Keywords

Conceptions; Children's art; Learning; Preschool education.

1. Concepciones sobre el arte infantil y su relación con el proceso de aprendizaje

El presente artículo hace parte de la investigación doctoral que busca relacionar el arte infantil y el aprendizaje. Se parte del supuesto que el arte, como acontecer humano, producto de la relación directa o mediata del hombre con su contexto sociocultural (Vigotsky, 1999), puede favorecer el proceso de aprendizaje de las niñas y niños (Bamford, 2009), desde una perspectiva integradora, que involucre el sentir, hacer, pensar y comunicar; es decir, un aprendizaje desde el cuerpo que una lo emocional, racional, funcional, cultural y relacional, que fomente el diálogo entre áreas, denominadas dimensiones en la educación pre escolar. Por consiguiente, el arte está llamado a ocupar un lugar preponderante en las formas de enseñar y puede favorecer el aprendizaje de las niñas y niños.

Es así como el arte en la escuela es valioso en el desarrollo de los procesos de la mente, en la medida en que el infante de preescolar experimente empleando todas las modalidades sensoriales (Eisner, 2004), lo cual favorece una manera de pensar abierta y libre que asiste al pensamiento intuitivo (Gardner, 1997) lo que facilita generar mejores relaciones interpersonales (Lederach, 2008). Por consiguiente, debe ser el fundamento del proceso de aprendizaje (Malaguzzi, 2001).

De tal manera que si a la niña y el niño, desde su nacimiento y en el transcurso de su vida, no se le fomenta la capacidad de manipular, ver, oír y tocar, es decir no se le proporciona una educación a través de los sentidos, el resultado sería un ser “autómata, de mirada obtusa, aburrido e indiferente, que sólo desea la violencia” (Read, 2000, p, 24). En este sentido el valor del arte en la educación preescolar está asociado con el fortalecimiento de lo humano y sensitivo en el desarrollo cognitivo, que en esta edad se traduce en conocer a través del cuerpo, de la experiencia corporizada, donde la acción, la emoción, la cognición forman un todo (Varela, 2002).

El arte infantil a lo largo de la historia ha despertado el interés de la filosofía, antropología, psicología; incluso Darwin estudió los dibujos de los niños, buscando resolver el gran problema del origen de la especie humana (Hernández-Belver, 2002). Pero paradójicamente, solo hasta hace poco, son las maestras y los maestros quienes han comenzado a desarrollar investigaciones sobre el arte infantil desde el contexto de las escuelas (Marín, 2011).

Así, de esta forma los estudios señalan que el arte en la escuela tiende asumirse desde tres perspectivas: Educación en Arte, Educación a través del Arte y Escuelas Creativas (Bamford, 2009). El presente artículo hace énfasis en la línea de investigación Educación a través del Arte, la cual estudia los métodos pedagógicos creativos y artísticos para la enseñanza de todas las asignaturas del plan de estudios a través del arte.

En coherencia con lo anterior, el arte se encuentra relacionado con la creatividad infantil y puede llegar hacer una estrategia para mejorar la práctica pedagógica (Medina et al., 2017). Incluso, la creatividad puede estar relacionada con la inteligencia emocional en la educación infantil (Botella et al., 2017). Es así como el arte, desde manifestaciones como la música —y con ella los movimientos coordinados—, beneficia el desarrollo cognitivo de los estudiantes (Williams et al., 2020). Además, el baile, como práctica educativa, ayuda al proceso de in-

clusión de los infantes (Peña de Hornos y Vicente, 2019). Tanto así, que el arte, desde sus diferentes manifestaciones como la música y con ella los movimientos coordinados, benefician el desarrollo cognitivo de las niñas y los niños (Williams et al, 2020). Además, el baile como práctica educativa, ayuda al proceso de inclusión de los infantes (Padial et al., 2018).

Pero no solamente el baile llega a favorecer el desarrollo infantil, también lo hacen los títeres a través del espontaneísmo creativo que se despierta en las niñas y los niños, favoreciendo la libre expresión a través del juego dramático (Fernández, 2020).

Generalmente estas investigaciones están vinculadas con la Didáctica como área del conocimiento, mas no se abordan las concepciones que tienen las maestras sobre el arte infantil. Estas concepciones pueden estar íntimamente relacionadas con el valor que éstas pueden llegar a otorgarle al proceso de aprendizaje.

Con el fin de utilizar el arte como eje transversal, en Colombia Rodríguez-Bonces (2017) diseñó un plan de estudio que incorporó la música y teatro en la instrucción del idioma inglés para niñas y niños en los procesos de adquisición y retención de una segunda lengua a través de actividades creativas que proporciona el arte. Dado que los elementos teóricos prácticos de la música pueden generar la cientificidad de ésta a partir del aprendizaje en su experiencia (David & García, 2016). Es precisamente esa experiencia con el arte lo que le brinda a las niñas y los niños la oportunidad de descubrir y dar forma a sus expectativas a través de sus propias iniciativas, con la finalidad de desarrollar sus potencialidades, un pensamiento propio y actitudes creativas de diálogo con otros estudiantes y docentes (Ospino, 2018).

Los señalamientos anteriores, de alguna manera reflejan el sentir de algunas organizaciones internacionales, que le han otorgado al arte infantil un valor preponderante, entre ellas se encuentran la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, 2015) que ha impulsado la educación artística en los ambientes de aprendizaje; por su parte, la Organización mundial de Educación Pre escolar (OMEP, 2019) hace énfasis en la necesidad que tiene la educación infantil de dialogar con el arte, mientras la Organización de Estados Ibero Americanos (citado por Sarlé et. al., 2014) se propuso que para el 2021 el arte debía ser un eje transversal en este nivel educativo. El Fondo de las Naciones Unidas para los niños (UNICEF, 2006) señala el derecho que tienen las niñas y los niños de disfrutar de su cultura.

En cuanto a la legislación colombiana, el Ministerio de Educación Nacional diseñó los lineamientos curriculares para el grado de transición (1998) donde la creatividad aparece como uno de los objetivos de este nivel educativo, el Plan Sectorial de 2010-2014 promulgó la Ley de Desarrollo Integral para la Primera Infancia (2016) y con ella el arte como una de las cuatro actividades rectoras, junto con el juego, la literatura y la exploración del medio. Sin embargo, y a pesar de las investigaciones realizadas en distintos contextos, más las recomendaciones de los organismos internacionales y la legislación nacional, éstas no han logrado permear las prácticas pedagógicas en la educación pre escolar del municipio de Soledad (Colombia).

A pesar de toda la intencionalidad legal y las recomendaciones de los organismos internacionales, se observa que en los salones de clase de pre escolar se enfatiza en la tendencia academicista (Zabalza, 2017), de tal manera que se muestra una dedicación casi exclusiva a fortalecer específicamente la lecto escritura y los números.

Entre los muchos factores que pudieran explicar la distancia entre lo que está escrito y lo que realmente se hace en las aulas de clase, se encuentran las concepciones implícitas que tienen las maestras y los maestros (Pozo et al., 2008). Es en este contexto que surge la pregunta que guía el presente artículo: ¿Cuáles son las concepciones que tienen las maestras y maestros sobre el arte infantil y su relación con el proceso de aprendizaje en la educación pre escolar?, con el objetivo de identificar las concepciones que tienen las maestras y los maestros sobre el arte infantil y su relación con el proceso de aprendizaje en la educación pre escolar.

A partir de la revisión teórica y la empírica de la investigadora se establecieron dos categorías de entrada. La primera: los componentes del aprendizaje y la segunda: el arte infantil. La categoría componentes del aprendizaje se asumió desde los resultados, procesos y condiciones (Pozo, 2001). A su vez, los resultados hicieron referencia a los contenidos, los procesos al cómo se aprende y las condiciones a la relación con el entorno o contexto.

En lo referente al arte infantil, se tuvieron en cuenta aspectos tales, como el desarrollo de las habilidades sociales e intelectuales necesarias para una sociedad difícil de predecir (Bamford, 2009). Por otra parte, se revisó el rol de las maestras y los maestros, en cuanto a el valor de la observación y la escucha y como estas se relacionan con la posibilidad de que la niña y el niño se expresen desde su cultura de infante y establezcan un diálogo con la cultura adulta (Vecchi, 2013).

1.1. Estrategias metodológicas y desarrollo del proceso

Las participantes de esta investigación fueron tres maestras, que se encuentran vinculadas al sector oficial del municipio de Soledad (Colombia) provenientes de instituciones educativas diferentes, que ofrecen el servicio de Educación pre escolar, cuyas edades están entre los 40 y 55 años, con más de 5 años de experiencia laborando en este último grado de educación.

La metodología utilizada en la presente investigación fue de índole cualitativa. La ruta que guio el proceso de recolección y análisis de datos fue la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), siendo la entrevista en profundidad la técnica más utilizada. También se realizó el análisis de seis documentos de la Comisión de Evaluación, elaboradas por maestras del nivel de educación pre escolar, con el objetivo de establecer la importancia que las maestras y los maestros les daban a los encuentros sincrónicos enfocados en actividades propias de la Dimensión estética durante el primer período de clases, el cual se realizó durante el segundo año de la pandemia mundial del Covid 19.

El proceso metodológico se desarrolló de manera circular y sistémica. Fueron elementos importantes: la comparación constante, el muestreo teórico, elaboración de memorandos, la sensibilidad teórica y la saturación teórica. A partir de la comparación constante se logró descubrir propiedades y dimensiones de los códigos y categorías, en función de sus semejanzas y diferencias; el muestreo teórico se realizó con el fin de refinar las categorías ya existentes, crear nuevas categorías y ampliar los niveles de abstracción.

Los memorandos se escribieron a partir de la comparación constante, los cuales, al integrarse, aportaron a la construcción de los códigos conceptuales y las categorías que guiaron el muestreo teórico. La sensibilidad teórica permitió generar conceptos a partir de los datos y la teoría. Por último, la saturación teórica se dio en el momento cuando al realizar la comparación de los datos, no emergieron nuevas relaciones o propiedades.

A continuación, se presenta en detalle, cómo se desarrolló el procedimiento:

Los datos se recogieron a través de entrevistas en profundidad, estas fueron mediadas por la plataforma Zoom, debido al distanciamiento social, que como medida preventiva se instauró durante la pandemia suscitada por el Covid-19.

Esta plataforma dio la posibilidad de grabar las entrevistas y posteriormente transcribirlas con la ayuda de un celular huawei con opción de dictado de voz y convertirla en un texto de Word, utilizando el WhatsApp web.

En el momento de la Codificación Abierta la investigadora identificó los fragmentos significativos de contenido, estos fragmentos se nombraron a través de un código que se le asignó, algunos fueron código in vivo, cuando se usaron las expresiones de las mismas participantes o códigos teóricos que se generaron a partir de la subjetividad inductiva de la investigadora (tabla 1).

Tabla 1. *Categorías emergentes*

| | | |
|--|--|--|
| 1. Condiciones de la madre determinan el aprendizaje del niño en pandemia. | 9. Presencia en el aula del arte infantil espontáneo | 17. Arte para transmitir conocimiento |
| 2. Importancia de la maestra en el proceso de aprendizaje | 10. El niño se adaptan a lo académico de la escuela | 18. Motivación del niño |
| 3. Ritmos de aprendizaje | 11. El juego y el arte es para distraer, pero no para aprender | 19. Desvalorización de la espontaneidad del niño |
| 4. Aprendizajes previos | 12. Aprendizaje asociado al comportamiento | 20. El arte para evaluar lo aprendido |
| 5. Expectativas del niño por el aprendizaje mediado por la tecnología | 13. Enseñanza transmisionista | 21. El arte como medio de expresar sentimientos. |
| 6. Estado emocional del niño | 14. Primacía de contenidos | 22. Condiciones físicas del aprendizaje |
| 7. Valorización de los conocimientos académicos | 15. La evaluación busca ver las dificultades | 23. Presencia de la música en el contexto |
| 8. El arte se puede enseñar | 16. El juego, estrategia de enseñanza | 24. Arte como agente de disciplina |
| | | 25. Captar la atención |

Fuente: *Elaboración propia, 2021.*

Los códigos emergentes se analizaron en función de lo que pudo significar las palabras, frases y oraciones particulares de las maestras; para ello se compararon en función de sus propiedades y dimensiones y se agruparon para formar una categoría, incluso algunos códigos fueron convertidos en categorías, de este proceso emergieron 25 categorías.

Cada una de estas categorías fueron conceptualizada de manera más abstracta, en función de especificar sus propiedades y dimensiones. Por cuestiones de espacio no se muestra la conceptualización de las 25 categorías que emergieron del proceso de codificación abierta.

En el momento de la Codificación Axial, las categorías emergentes del proceso de codificación abierta se asimilaron a las subcategorías o preguntas teóricas, que respondieron al ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué?

De esta forma se descubrieron las propiedades y dimensiones de las categorías y se pudo develar las relaciones entre ellas. La Codificación Axial permitió realizar un proceso de síntesis a partir de la correlación de las subcategorías del aprendizaje surgidas del proceso investigativo y las categorías del aprendizaje, tomando como referentes los componentes del aprendizaje planteados por Pozo (2001), de esta manera se dio respuesta a cada una de las subcategorías. La tabla 2 muestra la relación entre las categorías y subcategorías.

Tabla 2. Relación de las categorías con las subcategorías

| CATEGORIAS EMERGENTES | SUBCATEGORÍAS |
|--|---|
| Ritmos de aprendizaje Expectativas del niño por el aprendizaje mediado por la tecnología El juego y el arte es para distraer, pero no para aprender Enseñanza transmisionista El juego, estrategia de enseñanza Arte para transmitir conocimiento | Por qué, dónde, cuándo y cómo se da el proceso de aprendizaje de los niños de educación preescolar. |
| Condiciones de la madre determinan el aprendizaje del niño en pandemia. Importancia de la maestra en el proceso de aprendizaje Estado emocional del niño El niño se adapta a lo académico de la escuela Aprendizaje asociado al comportamiento Motivación del niño Condiciones físicas del aprendizaje | De quién y cómo aprenden los niños de educación preescolar |
| Aprendizajes previos Valorización de los conocimientos académicos El arte se puede enseñar Primacía de contenidos | Qué y por qué aprenden los niños de preescolar. |
| La evaluación busca ver las dificultades El arte para evaluar lo aprendido | Qué y cómo se evalúa. |
| El arte como medio de expresar sentimientos. Captar la atención. Arte como agente de disciplina | Por qué, dónde, cuándo y cómo se presenta el arte infantil en la educación preescolar. |
| Presencia de la música en el contexto | De quién y cómo aprenden los niños de educación preescolar a expresarse artísticamente |
| Desvalorización de la espontaneidad del niño | Qué y por qué aprenden los niños de preescolar a expresarse artísticamente |
| Presencia en el aula del arte infantil espontáneo | Donde se utiliza el arte infantil |

Fuente: Elaboración propia, 2021.

En este punto es importante señalar que las preguntas: por qué, dónde, cuándo y cómo respondieron a las condiciones relacionadas con el arte infantil y su incidencia con el proceso de aprendizaje en la educación pre-

escolar. De tal manera que estas respuestas dispusieron la estructura o situaciones en las cuales están inscritos los fenómenos.

Las preguntas relacionadas con: de quién y cómo, respondieron a las acciones/interacciones, que proporcionaron información sobre los procesos. Mientras que en las consecuencias están incorporadas las respuestas relacionadas con el qué o por qué, suceden o no estas acciones/interacciones (Strauss & Corbin, 2002, p.140).

Para comprender la dinámica y naturaleza del objeto investigado, se hizo necesario estudiar tanto la estructura como el proceso y los resultados.

De esta manera, en el proceso de Codificación Axial se empezaron a reagrupar los datos que habían sido fracturados durante la codificación abierta. Además, el resultado de este análisis se correlacionó con las concepciones mentales de las maestras sobre el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños de educación preescolar y las concepciones de la maestra sobre el arte infantil.

Estas categorías a su vez se agruparon en familias: Familia Concepciones de la maestra sobre el aprendizaje y Familia Concepciones de la maestra sobre el arte infantil, con sus respectivas categorías (tabla 3).

Tabla 3. Relación de las familias con las categorías

| FAMILIAS | CATEGORÍAS |
|---|---|
| Familia Concepciones de la maestra sobre el aprendizaje de los niños de preescolar | Ritmos de aprendizaje Expectativas del niño por el aprendizaje mediado por la tecnología Enseñanza transmisionista El juego, estrategia de enseñanza Condiciones de la madre determinan el aprendizaje del niño en pandemia. Importancia de la maestra en el proceso de aprendizaje Estado emocional del niño El niño se adapta a lo académico de la escuela Aprendizaje asociado al comportamiento Motivación del niño Condiciones físicas del aprendizaje Aprendizajes previos Valorización de los conocimientos académicos Primacía de contenidos La evaluación busca ver las dificultades |
| Familia Concepciones de la maestra sobre el arte infantil | El arte es para distraer, pero no para aprender Arte para transmitir conocimiento El arte se puede enseñar El arte para evaluar lo aprendido Presencia de la música en el contexto |

Fuente: Elaboración propia, 2021.

La codificación selectiva permitió el surgimiento de la categoría central que dio respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son las concepciones que tienen las maestras y los maestros sobre el arte infantil y su relación con el proceso de aprendizaje en la educación pre escolar?

En este momento se relacionaron las categorías y subcategorías con las bases teóricas asumidas en la presente investigación en lo relacionado con los componentes del aprendizaje. La saturación se dio al no seguir emergiendo nueva información, durante el proceso de codificación, los nuevos datos recogidos no aportaban nuevas propiedades, dimensiones, condiciones, acciones/interacciones o consecuencias (Strauss & Corbin, 2002, p.149).

Las entrevistas se realizaron en el horario contrario a su jornada laboral, por un espacio de 45 a 60 minutos. En su totalidad fueron direccionadas por la investigadora, previa información del uso ético de este instrumento como parte de un proyecto de investigación doctoral, donde la información suministrada es totalmente confidencial.

1.1.1. RESULTADOS

Las concepciones de aprendizaje que las maestras y los maestros de educación preescolar tienen, se analizaron desde los componentes del aprendizaje señalados por Pozo (2001): las condiciones, acciones, procesos mentales y resultados.

Condiciones del aprendizaje: Las maestras y los maestros de preescolar tienen la concepción de que el aprendizaje debe darse guiado por un adulto. Antes de la pandemia esta responsabilidad era competencia solamente de las maestras y los maestros, quienes con su creatividad podían solucionar problemas presentados en el aula de clase: “los niños necesitan tener al frente a su profesora”. Lo cual cambió en los momentos de aislamiento social ocasionados por la emergencia sanitaria Covid 19, provocando que a las familias les correspondiera guiar el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños.

Las condiciones ideales para las maestras y los maestros es la absoluta homogenización del ritmo de aprendizaje de las niñas y los niños, es decir trabajar el mismo tema con todos y en los mismos tiempos, “el proceso se hace difícil porque nos toca recibir un curso con niveles mixtos de aprendizaje”.

Otro aspecto que emergió del proceso de investigación es la percepción que las maestras y los maestros tienen de la “inquietud de los niños”, “el desarrollo de la clase en ocasiones se perjudica, porque hay algunos que se mueven demasiado, no se quedan quietos, incluso toca trabajarles intensamente, para que aprendan a quedarse quietos en la silla”, este aspecto se relaciona con la concepción que tienen las maestras y los maestros sobre el cuerpo infantil, un niño inquieto “toca remitirlo a la psicóloga” porque el movimiento en el proceso de aprendizaje se convierte en un problema. En contra posición a lo planteado por Varela, Thompson y Rosch (2000), quienes establecen una relación entre el desarrollo cognitivo y el cuerpo, la capacidad de moverse trae consigo una riqueza que posibilita aprendizajes sofisticados.

De igual manera, otra de las concepciones que tienen las maestras y los maestros de educación pre escolar es que el aprendizaje está determinado por los niveles de adaptación de las niñas y los niños a la escuela, la adap-

tación se traduce en “acostumbrarse a la responsabilidad, a hacer sus compromisos”, que como se observará posteriormente lo relacionan las maestras y los maestros con el aprender a “leer y escribir”.

Acciones y procesos mentales: En este aspecto, los resultados muestran unas concepciones de las maestras y los maestros afines a un aprendizaje tradicionalista, que no tiene en cuenta los conocimientos previos, ni mucho menos el contexto sociocultural, como punto de partida para nuevos aprendizajes. Esto se evidencia en expresiones tales como: “los niños llegan en cero”, “algunos llegan sin saber nada” “él capta lo que uno le dice”, “es importante que todos los niños reciban lo que le vamos a transmitir”.

En este sentido, se observa sobrevaloración docente del aspecto académico al centrar el proceso de aprendizaje en memorizar letras y números. Lo que se precisa en el discurso de las maestras entrevistadas, en los cuales se evidencia que las acciones mentales que reciben mayor tiempo y esmero son la atención y memoria, dejando por fuera la creatividad, que bien puede hacer parte del aprendizaje a través del arte infantil.

Resultados de aprendizaje: Las concepciones de las maestras y los maestros sobre las metas del aprendizaje es que las niñas y los niños “aprendan letras, vocales y números”, ellos dan mayor relevancia a que aprendan a “tomar un lápiz”. Para que estos resultados se den, ellas y ellos manifiestan que tienen unas rutinas definidas que las niñas y los niños deben seguir: “él tiene un horario, que ha aprendido a identificar”.

Lo artístico que la niña y el niño llevan a la escuela es poco valorado. De hecho, en el análisis del informe escrito sobre la comisión de evaluación, las áreas con mayor número de encuentros sincrónicos virtuales en el primer periodo fueron español y matemáticas, fenómeno que ya se presentaba en la presencialidad, donde el mayor número de horas estaban referidas a estas áreas. El resto de áreas, llamadas dimensiones en la Educación Pre-escolar también eran asumidas desde una perspectiva academicista.

Estos resultados no son afines a las expectativas de las niñas y niños cuando llegan al colegio: “ellos no tenían mucho conocimiento de la parte pedagógica, pero sí de la parte lúdica, llegan cantando”. De tal manera que los niños y niñas pronto se enfrentan a la realidad de una escuela que los despoja de sus cantos, juegos, bailes y danzas y los incursiona a un mundo de letras y números a través de unas prácticas pedagógicas que aun mediadas por la tecnología, en la mayoría de los casos son actividades de lápiz y papel.

En cuanto a las concepciones de las maestras y los maestros sobre el arte infantil, lo conciben como un obstáculo para aprender, “algunos llegan con la aptitud de que van a aprender y algunos llegan con el ánimo de que quieren jugar solamente, bailar”, en frases como estas se observa la presencia del arte infantil espontáneo en las aulas de clase de Educación preescolar.

Sin embargo, las maestras y los maestros acuden al arte como última opción ante el desinterés del niño, lo que se hace patente en las siguientes frases expresadas durante las entrevistas: “si el niño está desmotivado, tratar uno de recurrir a la parte que más les gusta”, “por ejemplo de hacerle un títere y uno puede trabajar con eso”, de acuerdo a estas expresiones, las maestras y los maestros son conscientes del agrado de los niños por vivenciar su propio arte “a los niños les agrada hacer representaciones con la plastilina, que uno les haga títeres y jugar al teatro, hacer representaciones de personajes, también les gusta cantar, bailar, la danza les gusta mucho”.

De tal manera que ante esos estados de “desmotivación del niño” las maestras y los maestros recurren a realizar actividades pedagógicas haciendo uso del arte infantil: “como les gusta manejar la transformación de la plastilina, los niños pueden ir haciendo uvas, mientras explico la U”, “cuando estamos viendo los animales también”.

Paradójicamente, tienen la concepción de que el arte ayuda a expresar sentimientos. En una actividad narrada durante la entrevista en profundidad una maestra hizo referencia que a través de la actividad “cantando y bailando con mi mascota, vemos como los niños cantan, bailan y están manifestando lo que están sintiendo”.

En cuanto al aspecto sociocultural, las maestras y los maestros organizan sus actividades sin tener en cuenta el contexto de las niñas y niños, que provienen de un municipio que se caracteriza por tener exponentes del arte a nivel nacional e internacional no solo en folclor como la danza y la música, sino también en artes plásticas, literatura y teatro.

1.1.2. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este artículo fue identificar las concepciones que tienen las maestras y los maestros sobre el arte infantil y su relación con el proceso de aprendizaje en la educación pre escolar. Es importante destacar, en primer lugar, que las concepciones de las maestras y los maestros sobre el aprendizaje en la educación pre escolar influyen en sus concepciones sobre el arte infantil. De tal manera que fue relevante conocer sus concepciones sobre cómo aprenden los niños de educación pre escolar, con quién se da el proceso y qué aprenden las niñas y los niños, los resultados muestran un predominio de creencias tradicionalista en las maestras y los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje, afín a los resultados encontrados en varios estudios citados por un grupo de investigadores del Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora y Universidad de Barcelona (Nistal et al., 2009).

Por otro lado, las concepciones que tienen las maestras y los maestros sobre el arte infantil, es que el arte solo sirve para distraer y motivar a las niñas y los niños para que aprendan *letras y números*, más no es asumido como parte del proceso de aprendizaje, sino como un componente menor, además desconociendo que el arte es un aspecto natural del desarrollo humano, cuya ausencia impide el crecimiento mental y la integración social (Cizek, 1921, citado por Bamford, 2009).

Ahora bien, en cuanto a las concepciones que tienen las maestras y los maestros sobre la relación entre el aprendizaje de las niñas y los niños en la educación Pre escolar y el arte infantil, se encontró que el arte infantil no está relacionado con el aprendizaje, de hecho, los conciben como dos procesos diferentes, es decir asumen el arte como un artilugio de carácter instrumental que tan solo puede ayudar a cumplir con los contenidos programados, más que a un desarrollo integral de las niñas y los niños.

En contraposición a esta perspectiva, se encuentra en la literatura científica abundante información sobre el valor del arte en la formación integral, facilitando habilidades no solo intelectuales, sino también sociales, importantes para vivir en un mundo difícil de predecir (Bamford, 2009).

Además, las maestras y los maestros de educación pre escolar tienen la concepción de que el contexto (Vigotsky, 1999), no es relevante en cuanto al aporte de cultura y folclor en el que los niñas y los niños están inmersos, en el proceso de aprendizaje, así que le restan importancia a la presencia del arte infantil espontáneo que los

infantes llevan a las aulas de clase. De esta manera, las maestras y los maestros organizan sus actividades pedagógicas de espaldas a la riqueza cultural del municipio de Soledad (Colombia), en contraposición del entendido que la educación es un fenómeno complejo que se manifiesta como actividad diversa de todos los miembros de la sociedad (Colomé & Fernández, 2017).

Sería interesante que en próximas investigaciones se incluyeran otros agentes del proceso de enseñanza aprendizaje, como son los padres, directivos docentes, e incluso exponentes del arte, para así ampliar las concepciones sobre la relación entre aprendizaje y arte infantil y plantear alternativas para que el arte infantil permee el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños de educación pre escolar y las prácticas pedagógicas de las maestras y los maestros.

2. Referencias

- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuuu! El papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Octaedro.
- Botella N, A., Fosati P, A., y Canet B, R. (2017). Desarrollo emocional y creativo en la educación infantil a través de las artes visuales y la música. *Creativity and Educational Innovation Review (CEIR)*, (1), 7087. <https://ojs.uv.es/index.php/creativity/article/view/12063/11702>
- Colomé M, J. y Fernández F, A. (2017). El contexto sociocultural en la enseñanza aprendizaje de la lengua materna. *Atenas*, 1(37), 139150. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055147010>
- David, L., y García, J. (2016). Práctica coral como propuesta científica para el aprendizaje musical en el nivel preescolar 1. En *C.C Educación en la primera infancia*, 97. Sello Editorial Coruniamericana.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Fernández N, M., Tuset B, A., Pérez I, R. y Leyva P, A. (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 27(2) 287298. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/132243>
- Fernández, E. (2020). Juegos dramáticos como herramienta pedagógica para la enseñanza de la literatura. *Clases*, 1(1). <https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/clases/article/view/3/5>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (Unicef). (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Unicef. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.
- Hernández-Belver, M. (2002). El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil. *Arte, individuo y sociedad*, anejo 1, 946. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055147010>
- Lederach, J. (2008). *La imaginación moral*. Norma.
- Ley 1804 de 2016. Por la cual se regula la atención de niños y niñas de Cero a Siempre. Agosto 2 de 2016. DO: 49.953. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20>

- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Marín V, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271285. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84820027003>
- Medina S, N., Velásquez T, V., Míriam, E., Alhuay-Quispe, J., y Aguirre C, F. (2017). La creatividad en los niños de preescolar, un reto de la educación contemporánea. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.008>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Serie. Lineamientos curriculares: Preescolar*. MEN. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible*. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>
- Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP). (24 al 26 de julio de 2019). *Identidades y culturas en la educación de la primera infancia*. Memorias - 71º Conferencia Mundial OMEP (Panamá). <https://omeppanama.com/wp-content/uploads/2020/01/Memoria-con-ISBN-71-Congreso-OMEP-2019.pdf>
- Ospino G, O. C. (2018). *Procesos incluyentes de expresión ludicocreativa que generen la autoconfiguración afectiva en niños y niñas de 3 a 6 años* (Tesis doctoral inédita). Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. <http://repositorio.unimagdalena.edu.co/jspui/handle/123456789/1310>
- Padial R, R., Ibáñez-Granados, D., Fernández H, M. y Ubago-Jiménez, J. (2018). Proyecto de baile flamenco: desarrollo motor y emocional en educación infantil. *Retos*, (35), 396401. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63292>
- Peña de Hornos, V. y Vicente N, G. (2019). Danza en educación infantil: opinión de los docentes. *Retos*, (36), 239244. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.69716>
- Pozo M, J. I. (2001). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Pozo, J., Bautista, A., y Torrado, J. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20(1), 5-15. <https://dx.doi.org/10.1174/113564008783781495>
- Read, H. (2000). *Arte y alienación*. Editorial Proyección SRI.
- Rodríguez-Bonces, M. (2017). Una base para el diseño de un plan de estudios que incorpore música y teatro en la instrucción del idioma inglés de los niños. *PERFIL Problemas de perfil en el desarrollo profesional de los maestros*, 19(2), 203223. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.59583>
- Sarlé, P., Ivaldi, E. y Hernández, L. (Coords.) (2014). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. OEI. <https://bit.ly/3AvnK4n>
- Strauss, A. y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Varela, F. (2002). *El fenómeno de la vida*. Dolmen.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (2000). *De Cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y experiencia humana*. Gedisa.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres en educación infantil y sus posibilidades*. Morata.
- Vigotsky, L. (1999). *Psicología del arte*. Martins Fontes.

Williams K., Savage, S. y Eager, R. (2020). Rhythm and Movement for Self-Regulation (RAMSR). intervention for preschool self-regulation development in disadvantaged communities: a clustered randomised controlled trial study protocol. *BMJ Open*, 10(9), e036392. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-036392>

Zabalza, M. Á. (2017). *Didáctica de la educación infantil* (vol. 6). Narcea.