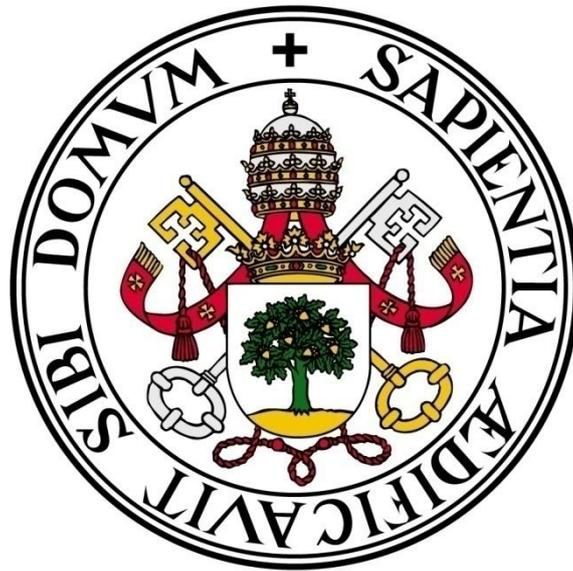


TRABAJO DE FIN DE GRADO:

**LA COMPRENSIÓN Y REPRESENTACIÓN
DE ITINERARIOS URBANOS COMO FORMA
DE CONOCIMIENTO DEL ENTORNO**



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Elaborado por: Marta Vidal Méndez

Dirigido por: M^a Mercedes Valbuena Barrasa

RESUMEN

En el transcurso de este trabajo se desea mostrar la importancia que para los sujetos de Educación Infantil tiene la comprensión del entorno a través del conocimiento y representación espacial del mismo. El eje del trabajo se basa en la puesta en práctica de actividades relacionadas con la representación de la imagen cognitiva del espacio vivido e infiriendo de manera significativa con la creación de un itinerario urbano. Se pretende, así, un mayor conocimiento del entorno generando en ellos un favorable desarrollo integral.

De la misma manera, se realiza un primer análisis de las representaciones de los itinerarios urbanos realizados por los alumnos, considerando las variables de etapa evolutiva, sexo y cultura, con el fin de alcanzar un mayor conocimiento del valor de las representaciones espaciales en Educación Infantil.

PALABRAS CLAVE:

Educación Infantil, comprensión espacial, entorno, itinerario urbano, representación gráfica, croquis.

ABSTRACT

The purpose of this work is to show the importance that the implementation of activities related to understanding the environment has got on preschool pupils. The axis of this work is based in the implementation of activities related to the representation of the cognitive image on the lived space and inferring significantly with the creation of an urban itinerary. Therefore, a bigger knowledge of the environment is intended, causing a favorable development on the children.

In the same way, a first analysis is carried out on the pupils' representation of the urban itineraries, taking into account the developmental stages variables such as: gender and culture. This analysis is carried out in order to reach a better knowledge of the value of spatial representations in preschool education.

KEYWORDS:

Preeschool, knowledge, environment, urban itinerary, sketch, graphic representation.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS	5
3. JUSTIFICACIÓN.....	5
4. MARCO TEÓRICO	13
4.1 LIMITACIONES DEL PENSAMIENTO INFANTIL	13
4.2 LA COMPRESIÓN DEL ESPACIO EN EL/LA NIÑO/A.....	16
4.2.1 Conocimiento del cuerpo	16
4.2.2. Percepción	17
4.2.3. Representación espacial	18
4.3. POSIBLES FACTORES QUE ALTERAN LA COMPRESIÓN DEL ESPACIO.....	27
5. METODOLOGÍA	30
6. ANÁLISIS.....	31
7. CONCLUSIONES	44
8. REFERENCIAS	46
9. ANEXOS.....	50

1. INTRODUCCIÓN

La elaboración de este proyecto pretende reflejar la importancia de trabajar actividades relativas al entorno del/la niño/a para el desarrollo íntegro de éstos, respaldando su importancia en los documentos del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil y en el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, mediante los cuales se trabaja la justificación legislativa de este trabajo.

Se aclara, asimismo, que la alusión al segundo documento curricular es debido a que el contexto trabajado pertenece a la Provincia de Segovia, por lo que se presenta necesaria su inclusión.

Los sujetos elegidos para este muestreo corresponden al segundo ciclo de Educación Infantil, teniendo éstos las edades de 3, 4 y 5 años.

A todos ellos se les pide que realicen una representación de la vivienda propia hasta el colegio y/o a la inversa, con el fin de conocer la magnitud de la comprensión del entorno en éstos e identificar las características de los dibujos siguiendo las pautas de diferentes teorías de autores que hacen referencia a las etapas evolutivas de los sujetos; las limitaciones del pensamiento de los/as niños/as; la comprensión del espacio, para lo cual es necesario el conocimiento y control del propio cuerpo; la evolución de la percepción; la representación espacial, así como sus etapas evolutivas, y las características del dibujo infantil, todas ellas plasmadas en el marco teórico.

Al igual, se aprecia la importancia de la representación ambiental a través de los mapas cognitivos y el itinerario, siendo éste la actividad principal del proyecto y mediante el que haremos presente la trascendencia de su trabajo en el aula, con el objetivo de mostrar las ventajas que representa en la comprensión del entorno de los sujetos y de su posterior desarrollo integral.

Por último, se desarrolla un análisis comparativo teniendo en cuenta las teorías antes citadas y los posibles factores que alteran la comprensión del espacio, los cuales algunos pasarán a ser nuestras variables de investigación (cultura, sexo y edad) y las nuevas

adquisiciones de los sujetos de cinco años que, tras realizar el itinerario, muestran variabilidad positiva en sus representaciones, recogidas detalladamente en el apartado sexto (análisis) y séptimo (conclusiones) de este proyecto.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene un objetivo general: Mostrar la importancia de trabajar el conocimiento del entorno en el aula de Educación Infantil a través de la comprensión y representación de itinerarios urbanos.

Además, se establecen otros objetivos específicos como:

- Conocer los beneficios que pueden presentar la comprensión y representación de un itinerario determinado para el desarrollo integral de la persona.
- Analizar las diferencias de la representación del entorno en distintas etapas evolutivas correspondientes a Educación Infantil, teniendo en cuenta las variables sexo y cultura.

3. JUSTIFICACIÓN

En el siguiente epígrafe se destaca la importancia que tiene el entorno para el desarrollo integral de la persona.

Así, en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil y en el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León se establece que en la Educación Infantil “desarrollo y aprendizaje son procesos dinámicos que tienen lugar como consecuencia de la interacción con el entorno”.

Esto se ve reflejado en el Artículo 4 punto d) del Bocy1 y en el Artículo 3 punto b) del Real Decreto, marcando como objetivo para los niños y niñas “Observar y explorar su entorno familiar, natural y social”, así como en la breve introducción de las áreas del segundo ciclo de infantil del Real Decreto, donde se determina que “el desarrollo de las destrezas y capacidades individuales y su interacción con el medio y con los iguales

contribuyen a la evolución del pensamiento, enseñando a pensar y a aprender (pensamiento crítico, toma de decisiones, resolución de problemas, utilización de recursos cognitivos, etc) y sientan las bases para el posterior aprendizaje”.

Es en el Área III (Conocimiento del entorno) donde se engloba este tema de manera directa. Ambos Decretos manifiestan que dicho área pretende favorecer el proceso de descubrimiento, comprensión y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil, facilitando su inserción en ellos de manera reflexiva y participativa.

Este proceso se llevará a cabo desde la complementariedad de las otras dos áreas, pues, como cita el Real Decreto, “el entorno no puede ser comprendido sin la utilización de los diferentes lenguajes, de la misma manera, la realización de desplazamientos orientados ha de hacerse desde el conocimiento del propio cuerpo y de su ubicación espacial (...) los niños y niñas comparan, ordenan, cuantifican, pasando así de la manipulación a la representación, origen de las incipientes habilidades lógico matemáticas”.

Según este decreto, “el entorno infantil debe ser entendido como el espacio de vida que rodea a niños y niñas, en el que se incluye lo que afecta a cada uno individualmente y lo que afecta a los diferentes colectivos de pertenencia, como familia, amigos, escuela o barrio. Así, las niñas y los niños reconocerán en ellos las dimensiones física, natural, social y cultural que componen el medio en que vivimos”. Por otro lado, estos niños y niñas, “mediante la exploración del entorno más próximo aprenden a situarse y orientarse en el espacio y a localizar elementos respecto a sí mismo, a los demás y a los objetos (...) a través de esa interacción llega a la discriminación de las formas y volúmenes geométricos y a la estimación de medidas”. Todo este proceso fomenta en los niños y niñas el pensamiento crítico y les posibilita para la elaboración de conclusiones que facilitará a la escuela la puesta en práctica de procesos de investigación como, en este caso, la representación, comprensión y realización de un itinerario establecido.

Los objetivos que respaldan esta área, en ambos decretos, son:

- Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento.
- Conocer y valorar los componentes del medio natural y algunas de sus relaciones, identificar sus propiedades y utilidad para la vida, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.

Por consiguiente, los contenidos de dicha área, según el BOCyL y el RD, abarcarán:

Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida.

- Objetos y materiales presentes en el entorno: exploración e identificación de sus funciones.
- Utilización de las nociones espaciales básicas para expresar la posición de sí mismo y de los objetos en el espacio.
- Posiciones relativas. Realización autónoma de desplazamientos orientados en su entorno habitual.
- Reconocimiento de algunas figuras y cuerpos geométricos e identificación de los mismos en elementos próximos a su realidad.

Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza:

- Identificación de seres vivos y materia inerte como el sol, animales, plantas, rocas, nubes o ríos.
- Identificación de algunos elementos y características del paisaje.
- Interés y gusto por las actividades de exploración y juego que se realizan al aire libre y en contacto con la naturaleza.

Bloque 3. La cultura y vida en sociedad:

3.1. Los primeros grupos sociales: familia y escuela.

- La vivienda: tipos, dependencias y funciones.

3.2. La localidad.

- Reconocimiento de las características y elementos y servicios de la localidad.
- Identificación de distintos establecimientos de la localidad y productos que suministran.
- Normas de urbanidad y colaboración con las personas en el cuidado del entorno.

- Identificación de las señales y normas básicas de educación vial.

3.3. La cultura.

- Espacios más representativos del entorno dedicados a actividades culturales.

En relación con el área II e incidiendo en la complementariedad que ésta establece con el resto de áreas, se trabajará de manera integrada los objetivos y contenidos de las otras áreas:

Área I: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal: fundamental para el proceso de comprensión y reconocimiento de entorno, puesto que “hay que tener en cuenta que gran parte de las relaciones que se establecen con el entorno se realizan a través del cuerpo, de ahí la importancia de conocerlo y controlarlo en todas sus dimensiones”, según el primer área del BOCyL.

Objetivos:

- Conocer y representar su cuerpo, diferenciando sus elementos y algunas de sus funciones más significativas, descubrir las posibilidades de acción y de expresión.
- Realizar, con progresiva autonomía, actividades cotidianas y desarrollar estrategias para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa, y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.
- Realizar actividades de movimiento que requieren coordinación, equilibrio, control y orientación y ejecutar con cierta precisión las tareas que exigen destrezas manipulativas.
- Descubrir la importancia de los sentidos e identificar las distintas sensaciones y percepciones que experimenta a través de la acción y la relación con el entorno.

Contenidos:

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen

- Referencias espaciales en relación con el propio cuerpo.
- Utilización de los sentidos: Sensaciones y percepciones.

Bloque 2. Juego y movimiento

- Nociones básicas de orientación espacial en relación a los objetos, a su propio cuerpo y al de los demás, descubriendo progresivamente su dominancia lateral.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana

- Las actividades de la vida cotidiana. Iniciativa y progresiva autonomía en su realización.
- Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas.
- Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo.

Área III: Lenguajes: comunicación y representación: pretende asimismo mejorar las relaciones entre los niños y el medio, pues la comunicación y representación hacen posible la unión del mundo exterior e interior de los niños, lo que les permite a éstos representar la realidad y les evade del pensamiento egocéntrico característico esta etapa.

Objetivos:

- Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos.
- Demostrar con confianza sus posibilidades de expresión artística y corporal.

Contenidos:

Bloque 1. Lenguaje verbal.

- La lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute. Interpretar y etiquetar con sus símbolos y nombres fotos, imágenes, etc. Percibiendo diferencias y semejanzas. Interés por adquirir nuevos códigos, recoger datos, analizarlos, organizarlos y utilizarlos.
- Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica.
- Uso gradualmente autónomo de soportes para el aprendizaje de la escritura comprensiva (juegos manipulativos, mensajes visuales, fotos, carteles, ilustraciones acompañadas de un texto escrito que los identifique, rótulos...).

Bloque 3. Lenguaje artístico.

- Expresión y comunicación, a través de producciones plásticas variadas, de hechos, vivencias, situaciones, emociones y sentimientos.

Bloque 4. Lenguaje corporal.

- Nociones de direccionalidad con el propio cuerpo. Conocimiento y dominio corporal. Orientación, organización espacial y temporal.

Se hace referencia a todo lo anterior en el artículo 3 punto 2 del BOCyL y en el Artículo 2 punto 2 del Real Decreto, manifestando en ambos una de las finalidades de este ciclo educativo: “se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio”.

Como presentan los principios metodológicos generales del BOCyL, “uno de los principios que orientan la labor docente en este ciclo es que el niño realice aprendizajes significativos, para lo cual es necesario que éstos sean cercanos y próximos a sus intereses. Deben propiciarse múltiples relaciones entre los conceptos para que, de manera activa, el niño construya y amplíe el conocimiento estableciendo conexiones entre lo que ya sabe y lo nuevo que debe aprender, y dé significado a dichas relaciones”. Por lo tanto, se llevará a cabo una metodología activa donde, a través de la manipulación, los niños y niñas construyan el conocimiento de las cosas, desarrollen habilidades motrices, creativas, comunicativas y emocionales.

Asimismo, se tendrá en cuenta a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, transitorias o permanentes, necesidades específicas por superdotación, desventaja sociocultural y/o familiar donde se actuará adaptando la práctica educativa a sus características personales, necesidades, intereses y a su estilo cognitivo.

A la atención a la diversidad se hace referencia en los principios metodológicos generales del BOCyL donde explica que “la intervención educativa se adecuará al nivel de desarrollo y al ritmo de aprendizaje del niño y de la niña. Es esencial dar tiempo a los procesos de maduración individual, sin afán de acelerar el curso normal del desarrollo y del aprendizaje” y el Artículo 8 del Real Decreto (Atención a la diversidad).

Se trabajará la colaboración de la familia para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas. En el Artículo 8 punto 6 del BOCyL (Autonomía de los centros) se especifica lo siguiente: “Con el objeto de respetar y potenciar la responsabilidad fundamental de las familias en esta etapa, los centros cooperarán estrechamente con ellas y establecerán mecanismos para favorecer su participación en el proceso educativo de sus hijos”.

En cuanto a la evaluación, como se cita en los Principios metodológicos generales del BOCyL y el Artículo 7 del Real Decreto, ésta se llevará a cabo mediante la observación directa, profundizando en este último Decreto que deberá ser global, continua y formativa, para identificar los aprendizajes adquiridos, el ritmo y las características de la evolución de los niños y niñas en el proceso educativo, así como la propia práctica docente mediante fichas autoevaluatoras.

En lo que respecta a las Competencias del título de Grado Maestro en Educación Infantil, cuyo objetivo fundamental es la formación de profesionales con capacidad para la atención educativa directa a los niños y niñas de Educación Infantil y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el artículo 14 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, como también el desarrollo de estrategias didácticas, tanto para promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva, como para diseñar y regular espacios y situaciones de aprendizajes en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de todos los estudiantes; se recogen las habilidades adquiridas en el transcurso de este título, las cuales citan que los alumnos serán capaces de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética, utilizando procedimientos eficaces de búsqueda de información, con el fin de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa. Las competencias generales del título manifiestan la posterior transmisión de información de tales procedimientos trabajados a un público tanto especializado como no especializado, lo que conlleva el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita en el nivel C1 en Lengua Castellana, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Asimismo, se habrá desarrollado la capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo, la capacidad para iniciarse en actividades de investigación y el fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio como docentes.

Igualmente, los estudiantes del Título de Grado Maestro en Educación Infantil deben adquirir una relación de competencias específicas que, en este proyecto serán las siguientes:

- Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.
- Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 3-6.
- Capacidad para identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención.
- Dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada alumno o alumna y con el conjunto de las familias.
- Reflexionar sobre la necesidad de la eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan la discriminación entre mujeres y hombres y/o entre culturas, motivo por el cual se analizan las variables sexo y cultura como limitadoras de la comprensión del entorno.
- Potenciar en los niños y niñas el conocimiento y control de su cuerpo y sus posibilidades motrices.
- Capacidad para dominar las técnicas de observación, analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.
- Conocer las estrategias metodológicas para desarrollar nociones espaciales, geométricas y de desarrollo del pensamiento lógico.
- Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural.
- Conocer los fundamentos plásticos y de expresión corporal del currículo de la etapa de infantil, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
- Ser capaces de elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad, así como promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.

4. MARCO TEÓRICO

Para situar exactamente las representaciones del mundo del niño, la primera cuestión que conviene plantearse es sin duda ésta: ¿la realidad exterior es en el niño tan exterior y objetiva como en nosotros? O, de otro modo: ¿el niño es capaz de distinguir el mundo exterior de su yo? (Piaget, 2008, p.37)

De acuerdo a Rivero (2011) muchos de los factores que son evidentes para los adultos no lo son tanto para la mente infantil. Esto se debe a la experiencia que posee el adulto al realizar su vida cotidiana, generando en él la comprensión de los componentes del medio a través de distintas fases.

Du Saussois, Dutilleul, y Gilabert (1991, p.175) citan lo siguiente:

J.Piaget afirma que si la escuela infantil lleva a los niños a situaciones de exploración tan ricas y si favorece la acción sin obligar, elimina simultáneamente los obstáculos que pueden existir para mejorar, incluso adelanta la instauración de las estructuras lógicas, con todo lo que esto conlleva de potencia para dominarse y dominar el medio ambiente.

Para favorecer el proceso comprensivo del entorno en el infante, se deberá tener en cuenta los siguientes puntos.

4.1 LIMITACIONES DEL PENSAMIENTO INFANTIL

Según Piaget (2008):

En su manera de razonar, el niño sólo piensa para él, ignorando más o menos los puntos de vista de los demás. Pero, también lógicamente, si el niño lo lleva todo a su punto de vista propio, es porque cree que todo el mundo piensa como él. No ha descubierto la multiplicidad de las perspectivas y permanece encerrado en la suya como si fuera la única posible. Y de ahí (...) la ausencia de razonamiento deductivo; la ausencia de relatividad de las nociones; de ahí, finalmente, el razonamiento transductivo que lleva de lo singular a lo singular, por sincretismo, sin llegar a la necesidad lógica ni a las leyes generales, falto de sentimiento de la reciprocidad de las relaciones.

Hay, pues, dos egocentrismos: el lógico y el ontológico. Del mismo modo que el niño hace su verdad, hace su realidad. (...) La magia en el plano ontológico y la creencia inmediata en el plano lógico, la participación en el plano del ser y la transducción en el plano del razonamiento son, pues, los dos productos convergentes del mismo fenómeno. En la raíz de la magia y de la creencia inmediata se encuentra la misma ilusión egocéntrica: la confusión del pensamiento propio y el de los demás y la confusión del yo con el mundo exterior.

El egocentrismo ontológico es capital para la comprensión del universo infantil. Así como el egocentrismo lógico nos ha dado la clave del juicio y del raciocinamiento infantiles, el egocentrismo ontológico nos dará la de la realidad y la causalidad en el niño (Ibid., 2008, p.148-149)

Hannoun (1997, p.19-20) deduce que:

La confusión en que se halla nuestro párvulo no le permite distinguirse a sí mismo del mundo circundante. Tampoco le permite distinguir, dentro de ese mundo, los elementos que lo componen. Este es un fenómeno que los psicólogos llaman sincretismo. Con las palabras del psicólogo H. Pierón, se expresa que “lo que se destaca y se aísla en el universo indiferenciado del niño, no son sensaciones ni imágenes definidas, sino cuadros que le ofrecen, actualmente, un interés particular”

Como afirman Radrizzani y González (1987, p.51): “El pensamiento sincrético del niño tiende a comprender, explicarse y sentir la realidad a través de sí mismo, antes de distinguir lo que le pertenece a las cosas y lo que resulta de sus propias posibilidades cognitivas y afectivas”

Estos dos conceptos, el egocentrismo y el sincretismo, caracterizan a los niños y niñas pequeños, impidiéndoles una visión objetiva del mundo, así como una comprensión de su entorno. Asimismo, se deberá tener en cuenta el desarrollo mental de éstos.

Morrison (2005), haciendo referencia a Piaget, determina lo siguiente:

Este autor propone una serie de etapas de desarrollo en los seres humanos, donde cada periodo se caracteriza por la presencia de ciertos procesos y estructuras mentales, que maduran y se fortalecen para permitir el paso a la siguiente etapa. Las etapas que diferencian son las siguientes:

Etapa senso-motora (0-2 años):

Los sujetos usan los sentidos y los reflejos motrices para construir el conocimiento del mundo. Ya esta es una etapa basada en el egocentrismo y caracterizada por la dependencia de representaciones concretas (cosas) en vez de símbolos (palabras, dibujos) para la información.

Etapa pre-operacional (2-7 años):

En esta etapa se comienza a acelerar el desarrollo del lenguaje y se tienen una creciente habilidad para interiorizar eventos y pensar en utilizar símbolos representativos como las palabras en lugar de las cosas. Es otra etapa caracterizada por el egocentrismo, donde el conocimiento del sujeto se basa en lo que es capaz de ver, ya que todavía no tienen inteligencia operacional o la habilidad de pensar utilizando imágenes mentales.

Etapa de las operaciones concretas (7-12 años):

Los sujetos comienzan a utilizar imágenes mentales y símbolos durante el proceso de pensamiento y pueden hacer operaciones reversibles. Comienzan los procesos de cambio de opinión, volviendo y “deshaciendo” una acción mental que acaban de realizar (Ibid., 2005, p. 96-98)

4.2 LA COMPRENSIÓN DEL ESPACIO EN EL/LA NIÑO/A

Como sintetiza Tonda (2011, p.188):

El aprendizaje del espacio se enfoca dentro de la Educación Infantil de una manera global y transversal, atendiendo conjuntamente a todos los aspectos implicados desde el conocimiento del propio cuerpo y la adquisición de la lateralidad hasta la exploración del entorno y la representación de formas geométricas que permitan expresarlo gráficamente.

4.2.1 Conocimiento del cuerpo

“El esquema corporal no es una toma de conciencia de sí mismo, sino una simple imagen intuitiva. Es necesario que sea vivido en su totalidad, para que de él nazca una imagen consciente de sí mismo y del mundo”, como explica Hannoun (1997, p.45).

En la etapa de Infantil los niños y niñas analizarán el espacio mediante su cuerpo, utilizando éste para orientarse en espacios conocidos y desarrollando, de esta manera, las habilidades espaciales progresivamente.

Según explica Rivero (2011, p.113) con 3 años los niños suelen tener un importante control sobre los movimientos de su cuerpo, pudiendo crear una imagen mental de su entorno y concebir el espacio en el que ya no se encuentra a través del recuerdo.

Como manifiesta Du Saussois et al. (1991, p.189):

Hacia los 5-6 años, el niño se define preferentemente empleando una de sus manos. A partir de esa edad, puede estructurar el espacio que le rodea, a condición de haber interiorizado su propia dominancia lateral y haber tomado conciencia de ser un cuerpo orientado.

Lerbet (1977, p.203) indica que la lateralización se integra en el conjunto de actitudes que facilitan una rápida adaptación del individuo al medio. Las actitudes lateralizadas son resortes que impulsan a toda la persona en su proceso de adaptación.

Hannoun (1977, p.33) mantiene que la adquisición de la lateralidad es imprescindible para que el niño consiga una comprensión del espacio como algo independiente de su propio cuerpo, y que, por lo general, esto no se logra hasta alrededor de los 9-12 años.

4.2.2. Percepción

Según Lievegoed (1999, p.177):

Con la ayuda del activo proceso de percepción que “extrae” algo del mundo exterior y lo lleva a la conciencia en el propio mundo interno, se presenta un proceso de asociaciones con otras percepciones previamente elaboradas. Así se forma una imagen preliminar del mundo, basada en la experiencia.

La percepción del niño no escapa a la regla fundamental de su evolución general, que avanza en una dirección marcada por tres etapas esenciales (Hannoun, 1997):

- Etapa de lo vivido.
- Etapa de lo percibido.
- Etapa de lo concebido.

Primeramente el niño vive el espacio. Vive las distancias y los recorridos. Esa etapa del espacio vivido es el estadio del “aquí”.

En la misma medida en que la experiencia primaria del niño es siempre experiencia directa del medio, su primera aprehensión del espacio será la del espacio vivido.

Es pues fácil de comprender que ese espacio vivido sólo puede ser un espacio físico con el cual el niño se halla en contacto biológico. Más aún, por lo general, el niño vivencia ese espacio mediante el movimiento. El niño vive el espacio del patio a partir de allí, llegará a la segunda etapa de aprehensión del espacio: la del espacio percibido. En esta etapa el niño llega a ser capaz de percibir el espacio sin tener que experimentarlo biológicamente, como en el estadio anterior. Por lo tanto, si enseñar al niño a analizar el espacio sólo era posible haciéndole vivir esas distancias y posiciones, ahora será suficiente hacérselas percibir. El niño es capaz de distinguir las distancias al observar un paisaje o una fotografía, y de precisar la posición de los objetos por la mera observación.

En esa etapa, el niño descubre no sólo el “aquí” sino también el “allá”, ese “allá” que le transmiten sus sentidos, que su cuerpo ya no tiene que experimentar de forma directa.

A partir de ese estadio, hacia los once o doce años, el niño será cada vez más apto para aprehender el espacio concebido (Ibid., 1997, p.76-77)

Como explica Rivero (2011, p.36):

Normalmente, dentro de esta fase del espacio vivido, los psicólogos especializados en Educación Infantil distinguen varias etapas en función de la actividad del niño en el espacio. Así, hablan de una primera fase sensoriomotriz y una segunda preoperacional, nombradas anteriormente.

4.2.3. Representación espacial

Lievegoed (1999, p.163) explica que:

El párvulo entre 3 y 6 años, al conquistar la conciencia del yo, se halla empeñado en edificar una imagen provisional del mundo, y como ser activo, tiene el ansia de representar exteriormente esa imagen. De ahí que el párvulo sea tan activo y creador en el campo de la imagen: el dibujo, las labores, el trabajo plástico con arena y en una palabra, las artes plásticas, son el área específica de este período.

Lázaro (2000), haciendo referencia a diversos autores, manifiesta lo siguiente:

La técnica del dibujo ha demostrado una y otra vez, a lo largo de la historia de las investigaciones sobre cognición ambiental, su idoneidad como recurso de externalización.

En primer lugar, en comparación con cualquier otro procedimiento empleado en el estudio de la representación del espacio, el dibujo bien utilizado es tan válido o tan poco válido como cualquier otra técnica que se utilice con la metodología observacional para extraer conocimiento sobre la competencia y la actividad humana en el espacio.

Otra razón para defender la técnica es su trayectoria histórica en la investigación del espacio. Así, se ha pensado que los dibujos de trazados del ambiente ofrecen una

información muy rica sobre la representación. Tiene capacidad de mostrar cómo los sujetos estructuran el medio (Appleyard, 1976). Indudablemente, los mapas dibujados ofrecen una información muy importante sobre las estimaciones de distancias subjetivas y la localización relativa de los objetivos (Evans, 1980). Ofrecen una forma fácil y eficaz de obtener datos acerca de las imágenes ambientales de los individuos y proporcionan un formato claro y cualitativamente rico para que los individuos exterioricen en forma gráfica su conocimiento ambiental (Holahan, 1982). Dodds, Howardth y Carter (1982) defienden el uso de los dibujos por la necesidad que todo estudio tienen de basarse en una realidad fácilmente observable y cuantificable, como la que proporciona esta técnica (Ibid., 2000, p.100-101)

Asimismo, como explica Rivero (2011, p.39):

Los especialistas coinciden en destacar el elevado valor didáctico del lenguaje gráfico para la conceptualización espacial, el cual se convertirá en la base para la comprensión de lenguaje cartográfico posteriormente. Adquirir capacidades que permiten realizar una representación gráfica del espacio e interpretar correctamente la información cartográfica constituye una finalidad básica del proceso educativo, que puede empezar a trabajarse desde la Educación Infantil.

a) Etapas evolutivas de la representación espacial y características del dibujo infantil

Gracias a las aportaciones de Hart (1979, p.97-98) y Moore (1974, p.115 de la traducción castellana de 1983), Lebrero (1993, p.163) y Lowenfeld (1981, p.119-217) se crea la siguiente tabla, con fin de aclarar las distintas etapas de desarrollo de la representación espacial y características de los dibujos infantiles.

HART (1979) Y MOORE (1974)	<p>Nivel I: Egocéntrico diferenciado (4-7 años)</p> <p>Dibujos concretos y egocéntricos, ligados a una o dos experiencias concretas e importantes personalmente de la ciudad. Elementos organizados de forma que reflejan movimientos secuenciales. Se conservan algunas relaciones topológicas como las adyacentes, pero no se observa la conservación de otras relaciones geométricas superiores (relaciones proyectivas y euclidianas como ángulos relativos, líneas paralelas, distancias)</p>	
	<p>Nivel II: Diferenciado y coordinado parcialmente en grupos fijos (7-9 años)</p> <p>Representaciones caracterizadas por la presencia de uno o más conjuntos o subgrupos de elementos de la ciudad que corresponden a diferentes áreas o barrios y se caracterizan por la relativa falta de coordinación entre los conjuntos, de forma que el resultado es el dibujo de un mapa en el que las relaciones entre los elementos de cada conjunto tienen un nivel superior de organización que las relaciones entre conjuntos. Estos se organizan alrededor de elementos concretos y los otros elementos de los conjuntos se interrelacionan con una exactitud aproximadamente proyectiva (angular) y euclidiana (métrica). Las relaciones entre los conjuntos sólo son, en generalmente, exactas topológicamente.</p>	
	<p>Nivel III: Coordinado abstractamente e integrado jerárquicamente (9-11 años)</p> <p>Las representaciones en este nivel se caracterizan por una concienciación organizada de la ciudad, basada en un sistema de referencia coordinada y abstracta en el que se relacionan los diferentes elementos y conjuntos. Los elementos del mapa están interrelacionados con una aproximada precisión proyectiva y euclidiana.</p>	
LEBRERO (1993)	3-4 años	<p><u>Líneas-trazos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Etapa del garabato significativo - Descubrimiento de la relación que existe entre lazo y objeto. - Maduración del trazo del gesto gráfico. - Representación de un espacio gráfico desordenado. - Esquemas iniciales realizados mediante figuras geométricas: círculos, triángulos, rectángulos...

		<p><u>Color</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Color para diferenciar objetos - No se asocia el objeto con el color - La elección del color depende: de la accesibilidad del color, del estado emocional, del objeto representado y no de la relación objetiva con la realidad.
	4-5 años	<p><u>Líneas-trazos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Etapa de garabato gráfico con intención representativa. - Evolución del dibujo hacia formas representativas. - Aparece la creación consciente de la forma. - Perfecciona cada vez más esas formas iniciales simbólicas. - Finalmente representa su “yo” y el mundo que le rodea <p><u>Color</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza el color como elemento representativo. - Asocia los colores que percibe con los que utiliza. - Le interesa más los colores que la forma. - Comienza a identificar los colores en relación con el objeto. - No utiliza espontáneamente los matices o tonos
	5-6 años	<p><u>Líneas-trazos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Etapa del realismo visual. - Edad en que comienza la socialización. - Descubre la línea horizontal como base o como línea de horizontes. - Capta realidades ajenas de su entorno. - Toma conocimiento de su existencia y del mundo que le rodea. - Intención representativa fiel de los objetivos del entorno inmediato. <p><u>Color</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comienza a distinguir los colores de las cosas como tales. - Establece esquemas y utiliza siempre el mismo color (el cielo es de color azul, las hojas verdes...) - Usa un determinado color. - Comienza la manipulación de colores, tono, matiz, brillo, saturación.

<p>LOWENFELD</p>	<p>Etapa del garabateo (2-4 años). <u>Comienzos de la autoexpresión.</u></p> <p>Primeros trazos sin sentido, variando en longitud y dirección. El tamaño de los movimientos que se observan en el papel guarda relación con el tamaño del niño. No han desarrollado un control muscular preciso. Los garabatos mismos tienen como base el desarrollo físico y psicológico del niño, no una intención de representar algo. Mientras un niño está en la etapa del <i>garabateo desordenado</i>, trazar un dibujo de algo “real” es inconcebible. En el <i>garabateo controlado</i> el niño descubre que hay una vinculación entre sus movimientos y los trazos que ejecuta en el papel, se descubre un control visual sobre los trazos realizados. Se repiten líneas trazadas horizontalmente, verticalmente o en círculos, los trazos son casi el doble de largos y mezcla colores, usando todo el espacio de la hoja.</p> <p>En el <i>garabateo con nombre</i> comienza a nombrar a sus garabatos, mostrando que el pensamiento del niño ha cambiado (el niño empieza a conectar los movimientos al dibujar con el mundo que le rodea). Alrededor de los tres años y medio el niño cambia su pensamiento kinestésico por el imaginativo, donde desarrolla una base para la retención visual y dibuja con una intención. Durante toda esta etapa el color tiene un papel secundario.</p>
<p>(1981)</p>	<p>Etapa preesquemática. <u>Primeros intentos de representación (4-7 años)</u></p> <p>Se crea conscientemente ciertas formas que tienen alguna relación con el mundo que rodea al sujeto, esto es llamado “comienzo de la comunicación gráfica”. Realiza trazos controlados y se refieren a objetos visuales. Los movimientos circulares y longitudinales evolucionan hacia formas reconocibles. A la edad de 5 años, la figura humana se dibuja típicamente con un círculo por la cabeza y dos líneas verticales que representan las piernas. Esta figura suele ser el propio sujeto, desde la propia perspectiva egocéntrica que le caracteriza a esta edad. La representación del “cabezón” o el “renacuajo” se torna más elaborada con la adición de brazos que salen a ambos lados de las piernas, con el agregado de un redondel que representa el vientre.</p> <p>Durante esta etapa de desarrollo el niño busca continuamente conceptos nuevos y sus símbolos representativos también cambian constantemente: el hombre que represente hoy será distinto del que representará mañana. Esto también se cumple respecto de sus casas y árboles. Normalmente hay poca relación entre el color elegido para pintar un objeto y el objeto</p>

	<p>representado. Los objetos en el espacio tienden a estar ubicados en la forma que el niño los comprende, concibiendo éste como algo que está alrededor suya, por la etapa egocéntrica en la que se manifiesta. El tamaño de los objetos y los materiales que selecciona el sujeto del medio ambiente, y la forma en que los ubica están condicionados por juicios de valor.</p>
	<p>Etapa esquemática. <u>Obtención de un concepto de la forma</u> (7-9 años) Se estructura el proceso mental del sujeto de tal forma que se haya en condiciones de comenzar a organizar y ver relaciones en el medio que lo rodea. Comienza a elaborar sus dibujos y pinturas adquiriendo cierta base para los cambios y la organización. El principal descubrimiento de esta etapa es la existencia de un orden en las relaciones espaciales. De aquí en adelante se incluyen todos los objetos en una relación espacial común, se expresa poniendo todo sobre la importante línea de base (el suelo).</p>
	<p>Etapa del realismo. <u>La edad de la pandilla</u> (9-12 años) Se va tomando conciencia del mundo real, el mundo de las emociones. No se representa un objeto en sí, sino la experiencia que se ha tenido con un objeto en particular. Son dibujos con características vinculadas al sexo y donde la generalización esquemática ya no le es suficiente al sujeto. Se da lugar la acumulación de detalles en aquellas partes significativas para el sujeto, fijando su interés en temas relacionados con animales (en el caso de las chicas) y automóviles (en los chicos). El color cobra un papel importante, pues tiende a caracterizarlo. Se da cuenta que el espacio entre las líneas de base adquiere significado y, además, descubre el plano.</p>

b) Representación ambiental: los mapas cognitivos.

Según Lázaro (2000), sintetizando las ideas de diferentes autores, dispone lo siguiente:

Numerosos aspectos de nuestra conducta en el ambiente indican que poseemos una representación interna del ambiente.

En las tres últimas décadas se ha dedicado una cantidad considerable de esfuerzos al estudio de la representación ambiental. Desde finales de los años sesenta, se ha producido tal cantidad de información sobre el ambiente que hizo su aparición una

nueva área de la psicología: la psicología ambiental. Ésta ha tratado de aglutinar y de dar una visión global de las representaciones espaciales ambientales y de las actividades humanas con ellas relacionadas.

Pocos especialistas son capaces de dar una definición de psicología ambiental. Russel y Ward (1982), por ejemplo, la definen como la “rama de la psicología que se ocupa de suministrar una explicación sistemática de las relaciones entre la persona y el entorno”.

La encrucijada conceptual proviene de la representación y la conceptualización de la psicología del espacio. La representación espacial se orienta fundamentalmente por dos campos. Uno de ellos está centrado en el individuo (el cual lo estudia la psicología cognitiva, tomada ésta en su sentido más amplio), y el otro en el ambiente (del que se encarga de manera especial la psicología ambiental).

El estudio de la cognición ambiental trata de comprender la acción del sujeto en función de la representación que el mismo sujeto tiene de espacios concretos y específicos (de estudiar los modelos que las personas realizan de los ambientes físicos reales) tales como una casa, un pueblo, una ciudad. Es ésta una perspectiva más ecológica que la de la cognición fundamental.

La cognición ambiental contempla la interacción del individuo con entornos específicos de diversos niveles de escala (de mayor o menor cantidad del contexto ambiental) y las mutuas interrelaciones entre el ambiente socio-físico y el comportamiento humano (Moore, 1987).

Una parte importante de la investigación ambiental se ha dedicado a la representación del espacio concreto. A esa representación interna que preserva información sobre el ambiente se le ha denominado mapa cognitivo.

A partir de mediados de siglo comienza el estudio del “mapa cognitivo” y se formula la teoría del desarrollo de la representación espacial ambiental

El término “mapa cognitivo” ha permanecido, pese a las críticas, como el descriptor general de los procesos cognitivos implicados en la adquisición, representación y procesamiento de la información de los ambientes físicos reales.

El mapa cognitivo en su aspecto localizacional contiene información acerca de la distancia y de la orientación o dirección entre lugares. La información localizacional puede organizarse con arreglo a tres tipos de conocimiento espacial. Podemos conocer dónde se encuentra un determinado lugar o punto de referencia, saber la conducta realizada hasta llegar a él, y describir la posición del punto de referencia con respecto a otros puntos o conocer la posición atendiendo a una estructura de referencia.

La funcionalidad de esta representación del medio va a residir en la coordinación de conductas espaciales adaptativas. Esto es lo que va a enfrentar la precisión espacial a la resolución de problemas o planes de acción (Carreiras, 1992)

El sujeto que percibe un ambiente, obtendrá una representación interna por medio del proceso de comprensión, y, a través del proceso de producción, llegará a representar el ambiente (por medio del dibujo, por ejemplo) que se tiene a nivel de conciencia. Esto que el sujeto produce, que es objetivado, puede medirse.

El conocimiento de puntos de referencia implica la habilidad para recordar la existencia o no de un determinado lugar básico del mapa cognitivo, que organizamos según una jerarquía funcional de lugares en la que cobran mayor importancia algunos elementos en función del significado que les otorgamos.

Los lugares o puntos de referencia se suelen adquirir bastante pronto y son representados con mayor precisión y detalle que los restantes lugares, sirviéndonos así para definir el emplazamiento de otros lugares cercanos (Lindberg, 1984).

El conocimiento de puntos de referencia resulta insuficiente para construir una representación espacial articulada a menos que se incorpore a un contexto, es decir, en una secuencia de decisiones que nos permiten desplazarnos de un lugar a otro (Ibid., 2000, p.35-44)

Algunos estudios revelan que los niños manifiestan la capacidad de elaborar y utilizar mapas cognitivos desde una edad muy temprana; además, tanto la forma en que el individuo se orienta en el espacio como la precisión y complejidad de los mapas, progresan durante etapas definidas del desarrollo (Lázaro, 2000, p.53)

c) Actividades para el desarrollo de la comprensión y representación de espacio: itinerarios.

Una de las actividades más interesantes para el desarrollo de las concepciones del alumnado de Educación Infantil y de los aprendizajes y de los contenidos propios del medio sociocultural es la relación de salidas e itinerarios didácticos, a través de los cuales los alumnos relacionan los contenidos que se trabajan en las clases, de hacen significativos y se conectan con la realidad circundante. De esta forma, el medio como objeto y contenido se convierte también en recurso para la enseñanza y el aprendizaje. Junto a ello, se desarrolla un importante proceso de socialización de los alumnos que toman contacto con otros componentes sociales además de los de su entorno más próximo, abriéndose a otras experiencias y expectativas, rompiendo la monotonía y dando un matiz lúdico al proceso educativo que facilita la adquisición de nuevos contenidos.

En una salida el niño observa, toca, se desplaza, se mueve, se pregunta, descubre, piensa, establece relaciones, se expresa, opina,..., actividades relacionadas todas ellas son procesos de investigación/indagación adecuadas a este nivel educativo. El profesorado tiene un papel primordial, potenciando tareas encaminadas a motivar, sugerir, proponer, animar, orientar y coordinar. En todo este proceso la curiosidad innata en los niños de estas edades juega un papel fundamental, pero esto sólo no basta; la labor del docente debe ir encaminada a la potenciación de la misma porque implica la motivación hacia nuevos intereses. Fomentar la curiosidad en el niño favorecerá la formación de individuos capaces de actuar en la realidad, abierto, crítico, con la

capacidad de autoaprendizaje, autónomo... Así, la propuesta de investigación a través de las salidas se convierte en un aliado natural de la docencia (Estorch y otros, 1993)

En este sentido, con respecto a los contenidos que pueden ser objeto de estudio en Educación Infantil, podemos establecer diferentes tipos de itinerarios (Insa, 2004, p.122):

- Itinerarios referidos a determinados períodos o hechos históricos.
- Itinerarios en relación con personajes históricos, literarios o algún tipo de interés específico.
- Itinerarios tecnológicos, centrado en el estudio de materiales y técnicas constructivas, objetos de uso común...
- Itinerarios naturales, para la distinción y clasificación de elementos vegetales, animales y geológicos
- Itinerarios urbanos o interurbanos, para el conocimiento de los diferentes barrios, estructuras, servicios, usos, evolución de la trama urbana, etc.

4.3. POSIBLES FACTORES QUE ALTERAN LA COMPRENSIÓN DEL ESPACIO.

Según Rivero (2011), Arnada (2003) especifica las diferentes limitaciones conceptuales y procedimentales que caracterizan a los niños y niñas a estas edades. Así, se centra en aspectos espaciales, sociales, temporales y culturales.

- Limitaciones espaciales. El medio que el niño puede conocer en el inicio de la Educación Infantil se reduce a aquellos lugares en los que permanece o por los que se desplaza habitualmente (su vivienda y entorno o la de algún amigo o familiar, el camino para ir a la escuela, la misma escuela o el parque donde juega). La influencia de las características del entorno en el que vive el niño es un elemento clave en su desarrollo. Cuanto más amplio y diverso sea el contexto físico de los niños, mayor capacidad de dominio espacial podrá tener, en función del nivel de experiencias que pueda desarrollar.

- Limitaciones sociales. Las relaciones sociales se establecen en principio en relación con los contactos con los padres, familiares, compañeros, amigos y personas del entorno. Al igual que sucede con el ámbito espacial, como ya hemos visto, respecto al desarrollo del dominio de lo social por el niño, las experiencias con las que cuentan marcan su evolución más o menos acelerada. Cuanto más amplios sean los contactos sociales, mayor capacidad de adaptación a las normas y relaciones tendrán en este ámbito.
- Limitaciones temporales. Este tipo de limitaciones están muy ligadas a la capacidad de recuerdo que puedan tener los niños. Los primeros contactos con los aspectos temporales se desarrollan en relación con la imposición de ritmos.
- Limitaciones culturales. Este ámbito se encuentra muy relacionado con el social, ya que los referentes identitarios de los grupos sociales a los que pertenecen darán a una primera imagen de filiación cultural. Las dificultades en este ámbito son muy amplias, en cuanto que los referentes son, en su inmensa mayoría, de carácter inmaterial (Ibid., 2011, p.113-114)

Otra variable que repercute en la comprensión y representación del entorno podría ser la variable sexo. Lázaro (2000, p.76) afirma que:

Hay ciertas tendencias que sugieren una superioridad masculina en el conocimiento espacial, aunque parece que puede explicarse por los roles sexuales tradicionales que impulsan a los hombres a adoptar una posición más objetiva e impersonal en su acercamiento al mundo fuera de la casa, mientras que en las mujeres se fomenta una actitud más subjetiva y personalizada en la esfera doméstica.

Asimismo, el nivel socioeconómico es nombrado por Aragonés (1985, p.115) en un estudio empírico en la Comunidad de Madrid, señalando éste que las clases bajas dibujaron menos área y con menos elementos de Madrid que las personas de clases medias.

Por último, el mismo autor, manifiesta que:

El grado de instrucción o nivel de educación interviene como factor influyente en la ejecución de los mapas cognitivos, haciendo referencia a investigaciones de Moore (1974), en las cuales se encuentra una relación significativa con el grado de escolaridad en los niveles de desarrollo de los mapas: a menor grado de escolaridad, menor nivel de desarrollo evolutivo (Aragonés, 1986, p.115)

Como ponen de relieve Espinosa, Ochaita y Huertas (1991) o señalan Montalbán, Hombrados y Gómez (1991, P. 230):

La familiaridad del entorno es una de las variables fundamentales al hablar de la adquisición de la información del ambiente, de la exactitud de esa información y del modo en que la organizamos.

Sin embargo, la familiaridad no es el único factor crítico para la construcción de la representación espacial. Muy diversos factores, desde los procesos cognitivos, a los tipos de interacción exploratoria (activo-pasivo) con el ambiente o la cultura , el nivel educativo, el estatus socioeconómico; etc., parecen intervenir en el incremento de la estructuración y la precisión del mapa cognitivo.

5. METODOLOGÍA

Para la puesta en práctica de este proyecto ha sido necesario un muestreo base de dibujos elaborados por niños y niñas de entre 3 y 6 años de edad, componentes del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, con características diferenciales entre ellos que pasarán a ser nuestras variables a investigar (sexo, cultura y edad).

En primer lugar se realiza un análisis de las representaciones que previamente se ha pedido a los niños y niñas de cada edad con el tema central “dibuja libremente el camino de casa a la escuela” con el fin de conocer la formación ambiental de su entorno y saber el punto del que partimos.

Se pasará a analizar de manera minuciosa cada uno de los dibujos aportados, teniendo en cuenta las características de éstos siguiendo las etapas de Hart (1979) y Moore (1974), Lebrero (1993), Lowenfeld (1981) y las etapas evolutivas del niño descritas por Piaget y citadas posteriormente por Morrison (2005). Asimismo, se realiza el análisis comparativo valorando las variables antes nombradas y haciendo referencia a los autores Rivero (2011) Arnada (2003) y Lázaro (2000) que encuentran varianza entre las representaciones gráficas de los niños y las niñas según estas características.

Una vez analizados las representaciones gráficas iniciales, se programa una actividad de comprensión del entorno para el alumnado de 5 años, en este caso, a través de un itinerario urbano cercano al centro escolar (*Anexo III*), trabajado previamente de manera orientativa con el plano del pueblo en el aula (*Anexo II*), ya que dicha comprensión “se trata de un conocimiento que no adquirimos espontáneamente sino a través del estudio y la reflexión sobre su representación: el mapa” (Vilarrasa, 1988, p.5).

Después de la realización del itinerario se les vuelve a pedir una representación gráfica con idéntico tema, “el camino de casa a la escuela”, que nos aporta la información necesaria para realizar el análisis cualitativo [pretende explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan los niños y niñas] de la evolución favorable en la comprensión del conocimiento del entorno próximo de los/as distintos/as niños/as. Este análisis sigue las pautas realizadas en las representaciones iniciales, teniendo en cuenta cada una de las variables y haciendo hincapié en las nuevas adquisiciones de representación espacial y/o del entorno.

Cabe destacar que, aunque la muestra ha sido de 60 alumnos y alumnas correspondientes a seis clases seleccionadas para este proyecto, se han elegido los tres dibujos más representativos de cada nivel (3, 4 y 5 años).

6. ANÁLISIS

Todos los niños y niñas de nuestro muestreo corresponden a la etapa evolutiva preoperacional (2-7 años) que Piaget identifica con la independencia de acciones externas del pensamiento infantil y donde los niños y niñas comienzan a interiorizar. Las formas de representación internas que se suceden al principio de este periodo son: la imitación, el juego simbólico, la imagen mental y un rápido desarrollo del lenguaje hablado. A pesar de notables progresos en el funcionamiento simbólico, la habilidad infantil para pensar lógicamente está marcada con cierta inflexibilidad, debido a que es muy egocéntrico.

Asimismo, todos los sujetos corresponden a la etapa del espacio vivido según Hannoun (1977), caracterizada por la experiencia directa del individuo con el medio que le rodea y a través de su cuerpo. El niño es todavía incapaz de distinguir las distancias al observar un paisaje o una ilustración, y de precisar la posición de los objetos simplemente al observarlos.

Dentro de la etapa del espacio vivido, nos basamos en la segunda subetapa en función de la actividad del niño en el espacio Rivero (2011), llamada “preoperacional”, mencionada por Piaget.

En cuanto al desarrollo de la expresión creadora infantil, los sujetos de este muestreo pertenecen a la etapa del garabateo (aquellos con edades de 3 y 4 años) y a la etapa pre-esquemática (aquellos con edades de 5 y 6 años).

A continuación se realizará un análisis detallado sobre las características de las representaciones gráficas elegidas para llevar a cabo la “investigación” de este proyecto, siguiendo las pautas de Kellogg (1986) y los autores antes citados.

SUJETO 1: Niña española 3 años

Se muestra una asociación céntrica entre dos estructuras (casa-colegio) mediante un camino de dos líneas paralelas irregulares que las une. En la estructura principal, representada en la base hacia la izquierda de la hoja, el sujeto dibuja agregados de figuras geométricas (cuadrado-rectángulo) para realizar la casa o el colegio, cuyas ventanas son realizadas por combinaciones de cuadrados y diagramas de cruz griega con el cruce centrado y, en la otra estructura de menor tamaño, combinaciones de cuadrados con diagrama de cruz griega con el trazo vertical correcto.

Junto a la estructura que queda a la izquierda se representa un árbol con una circunferencia y una línea vertical de un solo trazo y cercano a éste, en el centro y base de la hoja hay dibujado un garabato en círculo con una circunferencia de línea múltiple que podría ser un mandala, entendido éste como “varias estructuras lineales, especialmente a las figuras geométricas dispuestas en estructuras concéntricas” (pag 76). Este mandala es el inicio para, más tarde, representar la figura humana.

SUJETO 2: Niño ecuatoriano 3 años

El sujeto representa, ocupando toda la hoja, una gran estructura a la izquierda con forma rectangular en cuyo interior dibuja diversas ventanas mediante figuras geométricas (cuadrados/rectángulos/triángulos) que forman las ventanas y banderas del colegio. Llama la atención del tamaño del centro respecto al resto de las representaciones.

Desde el colegio al lado opuesto de la hoja se marca, mediante una línea irregular paralela inicial que más tarde pasa a ser una sola línea formada por varios trazos verticales y horizontales. A ambos lados de este camino se representan árboles formados por un círculo y un trazo irregular. También se representa un semáforo mediante una combinación de cuadrados y una línea, en cuyo interior se muestran tres círculos. A partir del semáforo asciende la línea, hasta llegar casi al borde superior de la hoja y donde representa dos casas que más tarde borra. Las dos estructuras son muy parecidas, formadas mediante combinaciones (cuadrados/triángulos/rectángulos) que representan las ventanas, puerta, la estructura de la casa, la antena en una de ellas mediante líneas multicruzadas e imágenes de cruces en T y la chimenea y el humo mediante una mezcla de línea con varias presillas y una línea circular extendida.

SUJETO 3: Niño español 3 años

Se representa dos estructuras claramente diferenciadas ocupando la mitad superior del espacio de la hoja: la casa, a la izquierda, dibujada con la combinación de un cuadrado y una especie de triángulo para simular el tejado y formas circulares, rectangulares y ovaladas en su interior para representar las puertas y ventanas. Se unen las dos puertas por un camino a través de dos líneas paralelas irregulares. El colegio es representado con un rectángulo cuyo interior está completo de ventanales formados por cuadrados irregulares y una puerta. En la base superior hay representadas tres banderas realizadas mediante trazos independientes que forman las figuras de los triángulos y los palos de éstas.

Este sujeto incluye el color azul oscuro para colorear las ventanas.

SUJETO 4: Niña española 4 años

De manera céntrica se representa una casa a la izquierda formada por la combinación de rectángulo-triángulo, con ventanas a base de dos cuadrados y una puerta muy bien dibujada. Se representan detalles como la chimenea y el humo que sale de ésta mediante una línea ascendente con varias presillas.

Desde la casa al colegio se dibuja un camino irregular gracias a dos líneas paralelas que parecen representar las curvas del camino, así como un árbol de tres copas y tronco rectangular realizado con gran contorno y en cuyo interior aparecen detalles como las frutas de éste (manzanas con ramo y hojas).

El colegio es dibujado en la base del folio, en un plano inferior a la casa y al árbol, mediante un rectángulo irregular de un trazo continuo y en su interior cinco cuadrados realizados en dos trazos que simulan las ventanas y una puerta triangular. El sujeto identifica al edificio nombrándolo como “cole”.

Los colores utilizados no se corresponden a la realidad (casa rosa con tejado violeta/colegio rosa), exceptuando el árbol y el camino (árbol con tronco marrón, copa verde y manzanas rojas/camino negro).

SUJETO 5: Niño polaco 4 años

Se realiza un dibujo muy céntrico que representa la unión de un colegio (a la izquierda) y un edificio (a la derecha) mediante un camino realizado en media luna. El colegio se realiza gracias a un cuadrado en cuyo interior permanecen ventanas rectangulares y una puerta rectangular también con el detalle de un pomo circular. Se realiza una base inferior al colegio y unas banderas en la base superior. El edificio parece simular unos pisos mediante un rectángulo irregular con ventanas y puerta en su interior, con idéntico detalle del pomo. Se representa en la base superior una antena con líneas multicruzadas y una chimenea con humo a través de garabatos circulares. Asimismo, se dibuja una combinación de figuras geométricas rectangulares agregadas a la derecha edificio.

En el centro del camino, representado éste con detalles como las líneas discontinuas de las carreteras, se encuentra un semáforo cuyos colores se representan a la inversa (de arriba abajo: verde-amarillo-rojo).

El uso del color corresponde totalmente a la realidad (colegio marrón y base roja/semáforo verde con sus tres colores/edificio marrón) aunque dista el camino en dos tonalidades azules.

SUJETO 6: Niña española 4 años

Se representa la unión de dos estructuras, a la izquierda la representación de la casa (se cree que es la casa porque a diferencia de la otra, ésta tiene una chimenea rectangular y humo a través de una línea con una sola presilla) mediante la combinación de un cuadrado y un triángulo, ambos irregulares, y en cuyos interiores se presentan ventanas rectangulares con una línea vertical añadida en cada diagrama y una puerta con un punto que representa el pomo.

Desde la casa desciende un camino realizado con líneas paralelas irregulares mediante diferentes trazos que une ésta con el colegio, representado por idéntica combinación (cuadrado-triángulo) sin detalles en su interior, aunque parece haber dibujado una puerta que más tarde ha borrado.

En dicho camino se representa también un semáforo, cercano al colegio, con sus colores en correcto orden.

Se realizan detalles como el sol con centro despejado y líneas que cortan el perímetro de diversos diagramas y las nubes mediante diferentes diagramas.

El sujeto utiliza libremente mezcla constante de colores alegres que no corresponden a la realidad, tanto para los dos edificios como para el camino. El sol sí que es coloreado en amarillo y el cielo en azul, como también en verde el semáforo y sus colores interiores en rojo, amarillo y verde.

SUJETO 7: Niña española 5 años (Dibujo inicial)

Utilizando todo el espacio del folio, se representa la unión de una estructura nombrada “colegio” y otra “edificio” mediante un camino repleto de ilustraciones.

Ambas estructuras se realizan con un rectángulo de distintas dimensiones, combinando, en el caso del colegio, con otro rectángulo que simula el tejado. Ambas puertas son redondeadas y con pomo y las ventanas realizadas mediante cuadrados, que en el caso del edificio llegan a ser circulares. Se destacan tres banderas en el colegio y una antena en la base superior del edificio mediante líneas multicruzadas e imágenes de cruces en T.

En la base del camino, efectuado mediante dos líneas paralelas que realizan una curva ascendente, se representan los siguientes dibujos: un coche (mediante la combinación de diagramas circulares que simulan la puerta y ruedas del automóvil), un semáforo (dos rectángulos irregulares unidos por líneas múltiples cuyo trazado puede hacerse sin levantar el lápiz), otra especie de coche (combinación de diagramas circulares), un árbol (línea recta vertical con una pequeña copa realizada con presillas que forman un diagrama circular), dos personas (figuras humanas mandaloides, con brazos equilibrados y anatomía realista, con la cara dibujada mediante agregados con trazos separados para representar la nariz, la boca, los ojos, las orejas y trazos superiores para el cabello), un tercer coche (combinación de diagramas de óvalos, media circunferencia y diagramas circulares que representan las ruedas, además de una línea vertical que simula la ventanilla del automóvil) y un árbol (tronco mediante un rectángulo irregular que se une a una copa realizada por una línea circular compuesta por varias presillas).

También se representan dos corazones irregulares y un sol con centro despejado y líneas que cortan el perímetro de diversos diagramas.

El color sólo está presente en el cielo azul y en uno de los corazones, de color rojo.

SUJETO 7 (Dibujo realizado después de llevar a cabo el itinerario)

Se realiza, utilizando todo el espacio del folio, un recorrido desde la estructura nombrada “colegio” hasta otra estructura nombrada “casa de Mateo”, pasando por la farmacia, la panadería y el edificio del sujeto que éste nombra “mi casa”.

De izquierda a derecha se presenta, a ambos lados del camino: el colegio (combinación de diagrama rectangular en cuyo interior aparecen las ventanas cuadradas y banderas, y un cuadrado irregular inferior con dos ventanas cuadradas y una puerta circular con pomo), un árbol (combinación de rectángulo irregular unido línea circular con varias presillas que forma la copa), un coche (combinación y agregado de diagramas circulares y rectángulos irregulares para las ruedas), farmacia (diagrama circular en cuyo interior aparece una cruz griega con el cruce centrado y formas circulares implícitas cubriendo toda la base), un semáforo (dos diagramas irregulares realizados en dos trazos diferentes y en cuyo interior aparecen dos círculos coloreados), una panadería (combinación de dos diagramas rectangulares, en el diagrama inferior se agregan dos ventanas rectangulares y una puerta circular, en el superior líneas de cruces en T que podría simular una barra de pan), un árbol (rectángulo-línea circular con presillas), edificio nombrado por el sujeto como “mi casa” (diagrama rectangular con multitud de agregados cuadrados/rectangulares que representan las ventanas, y una puerta circular/ovalada con pomo, en la base superior se representa una antena como las anteriores) y una estructura nombrada “casa de Mateo” (combinación de diagrama cuadrado con agregados que forman dos ventanas y la puerta y un diagrama triangular para el tejado).

Todo el camino está caracterizado por las líneas discontinuas, como en el dibujo inicial, al igual que el dibujo de tres corazones y dos pájaros representados con características de las plumas, pico y cola plumada.

En cuanto al color, sólo se colorean los tres corazones rosados, el cielo azulado y los dos círculos del semáforo (rojo/verde).

SUJETO 8: Niño ecuatoriano 5 años (Dibujo inicial)

Se representa en un eje diagonal la unión de una estructura nombrada “cole” en el borde izquierdo superior de la hoja con otra estructura nombrada “casa” en el borde derecho inferior, mediante un camino descendente de líneas paralelas irregulares que representan una carretera de curvas. El colegio se dibuja gracias a la combinación de dos diagramas (cuadrado-rectángulo) y con agregados de diagramas rectangulares en cuyo interior se representan cruces griegas con el trazo vertical correcto para las ventanas. La casa, en lado opuesto, se representa mediante la combinación de un diagrama rectangular con un triángulo para el tejado y en el interior de ambos se agregan dos cuadrados para las ventanas (la inferior con cruz griega de trazo vertical correcto) y una puerta circular/ovalada. El tejado es caracterizado, aparte de la ventana, por una chimenea triangular con humo realizado con una línea vertical con varias presillas. A la izquierda de la casa hay agregada una valla dibujada mediante múltiples líneas verticales en el interior de un rectángulo.

En el centro del camino se presenta un semáforo doble con círculos en su interior, así como un pequeño árbol, éste más cercano al colegio, y un cuadrado coloreado de negro que podría ser las pistas de éste. También se representa un sol con centro despejado como los dibujos anteriores y una nube a la izquierda de éste.

El color utilizado es realista (colegio marrón anaranjado, ventanas azules, camino negro, árbol con tronco marrón y copa verde, sol amarillo, cielo azul, casa amarilla y tejado marrón. Sólo representa el color verde de los tres correspondientes al semáforo.

SUJETO 8 (Dibujo realizado después de llevar a cabo el itinerario)

Representación en eje diagonal inverso al dibujo inicial, la unión entre la estructura nombrada “mi casa” y otra nombrada “colegio” a través de un camino de líneas paralelas irregulares que presentan curvas donde se dibujan (de izquierda a derecha): dos semáforos (ambos formados por combinaciones de diagramas rectangulares con formas circulares implícitas en su interior y una línea vertical que apoya en el camino), una estructura nombrada “edificio” (combinación de diagramas rectangulares que representan la fachada y chimenea con humo mediante una línea irregular con presillas y una antena a través de una línea vertical con ramificaciones; numerosos agregados cuadrados con cruces griegas irregulares que simulan las ventanas y una puerta ovalada con pomo) y un huerto nombrado por el sujeto (caracterizado por tres árboles cuyo tronco es una línea vertical y la copa una circular con presillas, en su interior se dibujan círculos que parecen representar limones).

La estructural final, donde acaba el camino, es el colegio, representado éste por medio de agregados rectangulares y cuadrados para la fachada, la puerta y las ventanas (todas ellas compuestas de cruces griegas). También se caracteriza el colegio con las tres banderas en su parte superior.

La casa es representada con mayor tamaño, a diferencia de las demás ilustraciones, con combinaciones de un diagrama rectangular para la fachada y la chimenea con humo realizado como en el dibujo inicial, un diagrama triangular para el tejado y agregados de figuras cuadradas con cruces griegas en su interior para representar las ventanas. La puerta se realiza mediante un agregado circular/ovalado y un pomo.

Se representa el sol y la nube, con iguales características que el dibujo inicial, y el uso del color es semejante, a excepción de la chimenea azul, el color del tejado y el huerto rosa que, evidentemente, no corresponde con la realidad.

SUJETO 9: Niña española 5 años (Dibujo inicial)

En la mitad horizontal de la hoja se dibuja, a la izquierda, una casa de pequeño tamaño a través de la combinación de un diagrama cuadrado (en cuyo interior aparecen agregados para formar las ventanas y la puerta con pomo) y otro triangular (que a su vez se combina con otro diagrama irregular para formar la chimenea y su humo, representado por una línea ascendente con varias presillas). Desde la casa se dibuja un camino mediante líneas irregulares simulando una carretera con curvas y en que aparece una figura extraña compuesta por formas circulares implícitas y tres líneas irregulares verticales. En la parte inferior del camino se representa la figura nombrada “cole” mediante un rectángulo en cuyo interior aparecen agregados de cuadrados que simulan las ventanas (la primera de ellas con la cruz griega) y la puerta triangular con pomo. En el lado opuesto, hay tres árboles mediante rectángulos para el tronco y línea circular con presillas para las copas. En el cielo se representa un sol y una nube con características iguales a los dibujos ya analizados.

El color se utiliza de manera realista en las figuras naturales como los árboles, el sol, la nube y el cielo, además de la fachada del colegio (ésta de color naranja). No ocurre así con el camino que se dibuja de amarillo ni con la casa (fachada rosa y tejado y puerta amarillas).

SUJETO 9 (Dibujo realizado después de llevar a cabo el itinerario)

El sujeto utiliza todo el espacio de la hoja representando la unión del “cole” (nombrado por él mismo) y lo que parece ser una iglesia.

De izquierda a derecha se presenta: línea base en la que se dibujan unos columpios mediante la unión de líneas y círculos, un tobogán, un árbol con la unión de una línea vertical y un diagrama circular, el colegio (representado éste mediante la combinación de rectángulos y agregados rectangulares en su interior que parecen representar las escaleras, la puerta y las banderas), tres árboles como el anterior, un semáforo compuesto por un diagrama rectangular en cuyo interior aparecen tres óvalos (colores del semáforo) y una línea vertical que apoya en el camino, un edificio rectangular con agregados cuadrados para las ventanas y un diagrama circular/ovalado para la puerta con pomo, dos especies de hierbas en forma de abanicos sobre la línea base, una casa gracias a combinaciones de diagramas rectangulares con agregados cuadrados y circulares para las ventanas y la puerta y un diagrama triangular para el tejado, caracterizado por una chimenea con humo mediante una línea vertical de varias presillas y una diminuta antena con líneas cruzadas.

Descendiendo el camino, continúa, al centro inferior de la hoja, lo que parecen ser dos vallas compuestas por cuadrados irregulares y líneas verticales apoyadas en el camino, otra hierba de igual características que las anteriores y una iglesia a través de combinaciones de diagramas cuadrados en cuyo interior aparece una cruz griega de cruce centrado, una puerta con pomo y un diagrama circular con puntos en su interior.

Todo el camino, a diferencia del dibujo inicial, está marcado por líneas discontinuas.

El cielo se representa completo de nubes a lo largo de la hoja y con un sol con características iguales a los otros dibujos. Además, se dibuja lo que parece ser un ángel o una mariposa con forma humana (mediante combinaciones de diagramas rectangulares, circulares y líneas que definen las extremidades).

El color se utiliza de manera real en aspectos como el cielo, nubes, sol, iglesia, árboles, hierbas y los colores del semáforo, aunque no ocurre lo mismo para los edificios (fachada rosa del colegio, verde y ventanas naranjas y/o casa rosa con tejado amarillo)

El análisis comparativo se recoge en la siguiente tabla, según las variables (edad, sexo y cultura) y, en el caso de 5 años, la diferencia entre el dibujo inicial y el representado después de la actividad del itinerario:

ANÁLISIS COMPARATIVO			
EDAD	3 años	4 años	5 años
	<p>Unión de dos estructuras (vivienda-colegio) mediante un camino irregular.</p> <p>Se representan objetos que les llaman la atención (semáforo, árbol)</p> <p>Dibujos bastante céntricos, ocupando casi todo el espacio o la mitad horizontal, todos ellos con una base.</p> <p>Colegio caracterizado con muchas ventanas y banderas.</p> <p>Casas mediante la combinación cuadrado/rectángulo/triángulo</p> <p>No se usa el color</p>	<p>Unión de dos estructuras (vivienda-colegio) mediante un camino irregular.</p> <p>Representación de objetos que causan impresión en los sujetos (semáforo, árbol)</p> <p>Dibujos muy céntricos con bordes más espaciados.</p> <p>Colegios por rectángulo/cuadrado (a diferencia del sujeto 6) con numerosas ventanas y banderas (sujeto 5)</p> <p>Representación de casas con combinación cuadrado/triángulo</p> <p>Se incluye la chimenea con humo en todas las casas y antena (sujeto 5)</p> <p>Uso del color, a veces correspondiente a la realidad</p> <p>Representación de los colores del semáforo, a</p>	<p>Unión de dos estructuras (vivienda-colegio) mediante un camino irregular.</p> <p>Se representan objetos del entorno (árboles semáforos, vallas, sol, nubes, figuras humanas, automóviles...)</p> <p>Dibujos globales (extendidos por todo el papel)</p> <p>Colegio realizado por rectángulos y con numerosas ventanas y banderas.</p> <p>Casas mediante combinación rectángulo/triángulo con detalles de puerta con pomo, chimenea, humo y antena</p> <p>Colores correspondientes a la realidad en la mayoría de los objetos, en especial, los naturales</p>

		veces en la forma inversa.	(sol, árboles, cielo...) Se nombran los dibujos
SEXO	Niños	<p>Representación del colegio mediante un rectángulo con muchas ventanas en su interior, de color anaranjado o sin color.</p> <p>Dibujo de señales viales (semáforo) en todas las ilustraciones (excepto el sujeto 3).</p> <p>Todos caracterizan el colegio con banderas (excepto el sujeto 8 en su dibujo inicial)</p> <p>Colores correspondientes a la realidad, a excepciones de casos puntuales (huerto rosa)</p> <p>Uso de colores estereotipados al sexo femenino (huerto rosa)</p> <p>La mayoría de viviendas son caracterizadas con chimenea, humo y antena.</p> <p>Sólo la mitad de sujetos representan árboles</p>	Niñas
			<p>Se representa el colegio a través de combinaciones rectangulares con agregados cuadrados para las ventanas y puerta ovalada</p> <p>Dibujo de semáforos en la mitad de las representaciones</p> <p>En tres dibujos de siete, se representan banderas en el colegio</p> <p>Uso de colores alegres que no suelen corresponder con la realidad, excepto en detalles naturales (nubes, cielo, árboles...)</p> <p>Dibujos más detallados: columpios, hierbas, iglesia, farmacia, panadería, pájaros, figuras humanas, automóviles, ángeles/mariposas, manzanas...</p> <p>Dibujos más representativos</p>
CULTURA	Español/a	<p>Colores que no corresponde, en su mayoría, con la realidad (excepto detalles naturales como cielo, nubes, sol, árboles...)</p> <p>No todos los sujetos realizan chimeneas y antenas en una misma vivienda (excepto el sujeto 9 en su dibujo final)</p>	Extranjero/a
			<p>Uso de colores que corresponden con la realidad (excepto huerto rosa).</p> <p>Detalles viales (semáforos) en todas las representaciones</p> <p>Todas las viviendas caracterizadas con antenas y chimeneas con humo</p> <p>En tres de cuatro dibujos se realizan árboles</p>

	<p>Excepto en dos dibujos, en todos se representan árboles</p> <p>Representación de figuras humanas, automóviles, comercios...etc.</p>	
Actividad itinerario	ANTES	DESPUÉS
	<p>Sujeto 7</p> <p>Se representa el colegio con un rectángulo y otro para el tejado</p> <p>Tronco de árbol dibujado sin contorno y otro con contorno</p> <p>Se realizan dos estructuras (colegio-edificio) nombradas.</p> <p>Se nombra la propia vivienda como “edificio”</p>	<p>Colegio dibujado con dos rectángulos que le da altura, realiza más ventanas y coloca las banderas donde corresponde</p> <p>Se dibujan todos los árboles con contorno</p> <p>Se representan nuevos edificios (panadería, farmacia, casa de Mateo)</p> <p>Se nombra la vivienda como “mi casa”, además de nombrar los otros edificios.</p> <p>Se profundiza en detalles como la cruz de la farmacia y los colores del semáforo.</p>
	<p>Sujeto 8</p> <p>Representación en eje diagonal (colegio borde superior izquierdo/ casa borde inferior derecho mediante un camino irregular descendente)</p> <p>Colegio dibujado sólo con numerosas ventanas</p> <p>Representación de un solo árbol y semáforo</p>	<p>Representación en eje diagonal inverso (casa borde izquierdo inferior/colegio borde derecho superior mediante camino un ascendente)</p> <p>Colegio dibujado con ventanas, puerta o pista y banderas</p> <p>Dibuja tres árboles con detalles frutales cuyo color corresponde a la realidad y dos semáforos</p> <p>Se representa, además, un edificio entre la vivienda y el colegio y un huerto y se nombran todas las</p>

		ilustraciones
	<p>Sujeto 9</p> <p>Se representa sólo una casa y el colegio mediante un camino</p> <p>Tres árboles sobre ninguna base</p> <p>Una sola nube y un sol</p> <p>Colegio sin banderas</p> <p>Colores que no corresponden con la realidad, excepto objetos naturales (árboles, cielo, sol...)</p>	<p>Representación de un edificio nombrado “cole”, otro edificio, una casa y una iglesia.</p> <p>Detalles significativos como columpios y tobogán y/o vallas publicitarias</p> <p>Dibujo de un semáforo con sus tres colores</p> <p>Árboles y hierbas sobre la base del camino con líneas discontinuas</p> <p>Representa una figura humana o una mariposa</p> <p>Numerosas nubes y un sol</p> <p>Colegio con banderas y lo que parece ser escaleras y tejado</p> <p>Uso de color sigue sin corresponder, en gran medida, a la realidad (excepto objetos naturales)</p>

7. CONCLUSIONES

Después de llevar a cabo el análisis comparativo de las etapas evolutivas y teniendo en cuenta el sexo y la cultura de los individuos, se puede deducir que en la edad de tres años los niños representan aquello que más les llama la atención, haciendo un nexo mediante un camino desde su vivienda hasta el colegio, que representan con numerosas ventanas y alguna que otra bandera. La casa, a su vez, es dibujada con la típica fachada cuadrada o rectangular y un triángulo o rectángulo como tejado, incluyendo en su interior los ventanales y la puerta.

En el paisaje del entorno se suelen representar las figuras viales que más interiorizan como en este caso el semáforo, así como naturales que casi todos dibujan, los árboles, a veces incluso con el detalle de sus frutos y/o hierbas. También se representan las nubes y el sol en casi todos los dibujos en todas las edades y de forma muy similar.

Todos los dibujos son realizados mediante combinaciones (unidades de dos diagramas) o agregados (unidades de tres o más diagramas). Estas unidades, según explica Kellogg (1981) son características del estadio del dibujo del arte espontáneo, donde el sujeto suele hacer mandalas, soles y radiales.

Cabe destacar el evidente progreso desde la edad de tres años a cinco años, donde los sujetos de ésta última etapa presentan numerosos objetos del entorno que son dibujados sobre el camino de casa a la escuela o distribuidos de manera aleatoria por el espacio de la hoja.

En lo que respecta a la variable sexo, podemos apreciar que los niños representan en mayor medida las señales viales (semáforos), características del centro escolar como las banderas y de las viviendas como las antenas y las chimeneas con humo, que en las niñas parece ser de menor relevancia. Aun así, las chicas suelen dibujar más detalles del entorno como columpios, figuras humanas, pájaros, edificios como farmacia, panadería...etc y de manera más representativa.

El uso del color es más real en los niños, sin embargo en las niñas se tiende a fantasear más con la gama de colores (fachadas rosas, tejados amarillos...) aunque en ambos sexos el color de los elementos naturales suele corresponder a la realidad (cielo azul, árboles de tronco marrón y copa verde, nubes azules, sol amarillo...).

Asimismo, no se asigna colores diferentes según el sexo, y, aunque las niñas tienden a elegir colores más cálidos, se hace un uso general del color, como podemos comprobar con el sujeto 8 que colorea el huerto de rosa, el famoso color que se le asigna por estereotipo a las niñas.

Centrándonos en la variable cultura, vemos que los sujetos españoles representan más detalles del entorno (figuras humanas, automóviles, edificios...) pero los extranjeros caracterizan en mayor grado tanto la casa como el colegio (realizando cada sujeto una chimenea con humo y una antena) y las normas viales. En ambos se representan árboles en su mayoría y en el caso de los sujetos extranjeros se asemejan mucho más al uso de los colores correspondientes con la realidad.

Por último, podemos apreciar el gran avance representativo que sufren los niños de cinco años desde el dibujo inicial al elaborado una vez realizada la actividad del itinerario. Se muestra la asimilación de nuevos componentes del entorno así como nuevos detalles que se reflejan en la segunda representación como el perfeccionamiento de la estructura escolar, se añaden más elementos naturales, se amplía el camino de casa al colegio incluyendo en su recorrido nuevos edificios y elementos, además del hecho de nombrar las ilustraciones.

Por lo tanto, teniendo en cuenta el análisis presente y las aportaciones de Rivero (2011) y Arnada (2003) donde hacen referencia a las limitaciones culturales, podemos decir que en nuestro muestreo no se establece ninguna dificultad para la comprensión y representación del entorno por parte de alumnos/as extranjeros/as, llegando incluso a captar más características ambientales que los sujetos españoles.

Asimismo, la variable sexo nombrada por Lázaro (2000) donde se indica una superioridad masculina debido a los roles sexuales tradicionales queda descartada por completo, siendo uno de los dibujos más representativos y completos el realizado por el sujeto número 7 (antes y después de realizar el itinerario) correspondiente a una niña. A su vez, sí que es cierto que el uso del color corresponde con la realidad en el caso de los chicos, mientras que las niñas utilizan colores que normalmente no corresponden con la realidad, por lo tanto tienen una visión más subjetiva, como manifiesta Lázaro (2000)

8. REFERENCIAS

- Appleyard, D. (1976). *Styles and methods of structuring a city. Environment and Behavior*, 2, en *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*.
Lázaro, V. (2000). Universidad de la Rioja.: Egido.
- Aragonés, J.I. (1985). *Mapas cognitivos de ambientes urbanos: un estudio empírico sobre Madrid*. Madrid, Universidad Complutense.
- Aragonés, J.I. (1986). *Cognición ambiental*, en Jiménez, F. y Aragonés, J.I. (Eds) *Introducción a la psicología ambiental*. Madrid: Alianza Psicología.
- Arnada (2003) en *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil*. Rivero, M.P. (2011). Zaragoza: Mira Editores.
- Carreiras, M. (1992). *Mapas cognitivos y orientación especial*, en Mayor, J. y Pinillos, J. L., (eds.), *Tratado de Psicología General* (Vol. 4) “Memoria y Representación”. Madrid: Alhambra Universidad; en *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*. Lázaro, V. (2000). Universidad de la Rioja.: Egido.
- Doods, A., Howardth, C. y Carter, D. (1982). *The mental maps of the blind: the role of previous visual experience*, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, en *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*. Lázaro, V. (2000). Universidad de la Rioja.: Egido.
- Du Ssussois, N., Dutilleul, M.B. y Gilabert, H. (1991). *Los niños de 2 a 4 años en la escuela infantil*. Madrid: Narce.
- Echeverría, H. (1987). *Colección Alternativas en Salud Mental*.
- Estorch, P. y otros (1993). *Salimos y aprendemos*. Sevilla: Conserjería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Evans, G. (1980). *Enviromental cognition, Psychological Bulletin*, 88, 2, p. 259-287. Tra. Cast.: *Cognición ambiental. Estudios de Psicología*, 1983, en *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*. Lázaro, V. (2000). Universidad de la Rioja.: Egido.
- Evans, G., Smith, C. y Pezdek, K. (1982). *Cognitive maps and urban form, APA Journal*, en *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*. Lázaro, V. (2000). Universidad de la Rioja.: Egido.

- Hannoun, H. (1997). *El niño conquista el medio. Actividades exploradoras en la escuela primaria*. Kapelusz.
- Hart, R. y Moore, G. (1971, p.283) en *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*. Lázaro, V. (2000). Universidad de la Rioja.: Egado.
- Hart, R. y Moore, G. (1973). *The development a spatial cognition: a review*. Worcester, Massachusetts: Graduate School of Geography, Clark University, Place Perception Reserch Report n°7, 1971. (Abbreviated versions in Downs, R. y Stea, D. (eds.), *Image and environment. Cognitive mapping and spatial behavior*. Chicago, Aldine Publishing Co., 1973 and in Ittelson, W., Proshansky, H. y Rivlin, L. (eds.), *Envitonmental psychology*, New York-. Holt, Rinehart & Winston, 1976); en *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*. Lázaro, V. (2000). Universidad de la Rioja.: Egado.
- Hart, R. (1979). *Children's experience of place*. Nueva York, Irvington, en *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*. Lázaro, V. (2000). Universidad de la Rioja.: Egado.
- Holahan, C. (1982). *Environmental Phycology*. New York: Random House. Tra. Cast.: *Psicología ambiental. Un enfoque general*. México: Limusa, 1991 en *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*. Lázaro, V. (2000). Universidad de la Rioja.: Egado.
- Insa, Y. (2004) en *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil*. Rivero, M.P. (2011). Zaragoza: Mira Editores.
- Kellog, R. (1986). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Biblioteca de Psicología y Educación. Madrid: Cincel.
- Lázaro, V. (1988). *Organización espacial de los planos cognitivos en niños de un medio rural: su desarrollo y las influencias de las variables edad y sexo*, en Aragonés, J.I. y Corraliza, J. (Eds.), *Comportamiento y Medio Ambiente. La Psicología Ambiental en España*. Madrid: Conserjería de Política Territorial de la Comunidad de Madrid.
- Lázaro, V. (2000). *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*. Universidad de la Rioja: Egado.
- Lebrero, M.P. y otros (1993). *Educación Infantil. Comunicación y representación, diseño curricular*. Escuela Española.
- Lerbet, G. (1977). *La lateralidad en el niño y en el adolescente*. Alcoy: Marfil.

- Lievegoed, B. (1999). *Las etapas evolutivas del niño*. SITIO: Rudolf Steiner
- Lindberg, E. (1984). *Acquisition of cognitive maps of large-scale environment* (Doctoral Dissertation), University of Umea, en *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*. Lázaro, V. (2000). Universidad de la Rioja.: Egado.
- Lowenfeld, V. y Lambert, B. (1981). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Montalbán, F.; Hombrados, M. y Gómez, L. (1991). *Familiaridad y conocimiento espacial progresivo en la ciudad*, en De Castro, R. (ed.), *Psicología ambiental: Intervención y evaluación del entorno*. Sevilla: Arquetipo; en *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*. Lázaro, V. (2000). Universidad de la Rioja: Egado.
- Moore, G. (1974). *The development of environmental knowing: an overview of an interactional-constructivist theory and some data within-individual development variations*, en Canter, D. y Lee, T. (eds.), *Psychology and the built environment*. Nueva York, Halstead Press. Tra. Cast.: “*El desarrollo del conocimiento del ambiente: revisión de la teoría constructivista-interaccional y algunos datos sobre las variaciones evolutivas intraindividuales*”. *Estudios de Psicología*, 1983, 14/15; en *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*. Lázaro, V. (2000). Universidad de la Rioja.: Egado.
- Moore, G. (1987). “*Environment and behavior research in North America: History, developments, and unresolved issues*”, en Stokols, D. y Altman, I. (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology*. New York: Wiley-Interscience; en *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*. Lázaro, V. (2000). Universidad de la Rioja.: Egado.
- Moore, G. (1987) y Carreiras, M. (1992). *Mapas cognitivos y orientación espacial*, en J. Mayor, J. y Pinillos, J. (Eds.), *Tratado de Psicología General (Vol. 4) “Memoria y Representación”* Madrid: Alhambra Universidad; en *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*. Lázaro, V. (2000). Universidad de la Rioja.: Egado.
- Morrison, G. (2005). *Educación Infantil*. 9ª edición. Madrid: Pearson Educación.
- Ochaita, E., Espinosa, M. A. y Huertas, J. (1991). *Condicionantes personales y físicos*

- sobre la representación del ambiente, en De Castro, R. (ed), *Psicología Ambiental: Intervención y evaluación del entorno*. Sevilla: Arquetipo; en *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*. Lázaro, V. (2000). Universidad de la Rioja.: Egado.
- Piaget, J. Etapas sobre la representación espacial en *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*. Lázaro, V. (2000). Universidad de la Rioja: Egado.
- Piaget, J. (2008). *La representación del mundo en el niño*. Ediciones Morata.
- Radrizzani, A.M. y González, A. (1987). *El niño y el juego I. Las operaciones infralógicas espaciales y el juego reglado*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Rivero, M.P. (2011). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil*. Zaragoza: Mira Editores.
- Russel, J. y Ward, L. (1982, p.652. Environmental Psychology. Annual Review of Psychology, 33) en *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*. Lázaro, V. (2000). Universidad de la Rioja: Egado.
- Tonda (2011) en *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil*. Rivero, M.P. (2011). Zaragoza: Mira Editores.
- Vilarrasa, A. y Colombo, F. (1988). *Ejercicios de exploración y representación del espacio*. Grao.

9. ANEXOS

ACTIVIDAD:

Comprensión y recorrido de un itinerario desde el colegio al centro urbano del pueblo, conociendo las características, edificios y marcas viales de éste, así como aspectos varios del entorno.

Para la puesta en práctica de esta actividad será necesario el trabajo previo en el aula, tanto del recorrido que se va a llevar a cabo con el plano real del pueblo y el croquis exacto sobre el que se actúa, como con aspectos relativos a la educación vial, edificios representativos del pueblo y comercios de éste.

De la misma manera, se trabajarán actividades posteriores como grandes murales donde se permita la intervención familiar generando una línea de acción familia-escuela para lograr un favorable desarrollo integral de sus hijos/as.

DESTINATARIOS:

La presente actividad se dirige a alumnos correspondientes al tercer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil de un colegio perteneciente a la provincia de Segovia.

De manera indirecta, esta actividad también se dirige a los familiares de nuestro alumnado con el deseo de que éstos sean partícipes en el proceso educativo de sus hijos/as.

METODOLOGÍA:

Esta actividad posee un carácter constructivo desde un enfoque globalizador en el que, a través del juego, la acción y la experimentación, el alumnado es capaz de descubrir propiedades y relaciones del entorno con el fin de comprenderlo y lograr la construcción y asimilación de nuevos conocimientos.

Así mismo, consideramos al sujeto como un ser activo que, mediante un aprendizaje significativo y explorador es capaz de establecer conexión entre lo nuevo y lo ya aprendido, considerando las ideas previas y su evolución.

La actividad debe entenderse una propuesta o situación que invite a los sujetos a elaborar representaciones de lo que se pretende hacer o de lo que se podría hacer, para ayudarle a ser capaz de obtener información, representar, comunicar y reflexionar sobre su propia actividad, recordar experiencias o predecir consecuencias. Así, éstos conocerán el mundo que les rodea, estructurando su propio pensamiento y produciendo, en definitiva, procesos de desarrollo y aprendizaje.

Se deberá tener en cuenta que la correcta organización del ambiente, incluyendo espacios, recursos materiales y temporalidad, será fundamental para la consecución de las intenciones educativas.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

La finalidad de esta actividad es facilitar el desarrollo integral del alumnado a través de la comprensión, representación y puesta en práctica de un itinerario urbano.

Además, esta actividad tiene como objetivos:

- Conocer elementos relacionados con el entorno.
- Identificar marcas viales trabajadas anteriormente en el aula.
- Apreciar los edificios y comercios de la zona.
- Identificar el trayecto del centro escolar a la propia vivienda, así como desde el colegio a otros comercios.
- Reconocer espacios naturales.
- Fomentar la experimentación y la actitud crítica ante retos planteados

CONTENIDOS DIDÁCTICOS:

En base a los objetivos didácticos marcados se establecen los contenidos, que son los siguientes:

- Conocimiento de elementos del entorno.
- Identificación de elementos relacionados con educación vial.
- Reconocimiento de edificios y comercios cercanos al colegio.
- Realización del trayecto colegio-vivienda del sujeto y/o colegio-otras zonas de interés.
- Reconocimiento de espacios naturales en el entorno.

- Experimentación y resolución de retos marcados, fomentando el pensamiento crítico de los sujetos.

TEMPORALIZACIÓN:

El itinerario se lleva a cabo durante toda una mañana de horario escolar, con salida a las 10:00h del centro y vuelta a las 13:00h, realizando tres horas de recorrido y estableciendo distintas paradas con el fin de apreciar los edificios representativos del entorno, que serán nuestros puntos de referencia desde la salida y vuelta al colegio:

- El parque
- La iglesia y su plaza
- Correos
- Cementerio
- Farmacia
- Banco
- Taller

Además, centraremos la atención en otros comercios como bares, una óptica, una tienda de ropa para bebé, una tienda de fotografía, una cafetería, una librería, una confitería, la panadería, el supermercado y la pescadería.

EVALUACIÓN

Se realizará una evaluación observacional, continua y formativa de la comprensión del entorno en los sujetos, mediante un análisis comparativo de las representaciones iniciales del trayecto casa-escuela con los dibujos realizados después de haber efectuado la presente actividad y con fin a identificar los aprendizajes adquiridos, el ritmo y las características de la evolución de los niños y niñas en el proceso educativo, así como la propia práctica docente mediante una ficha autoevaluadora.

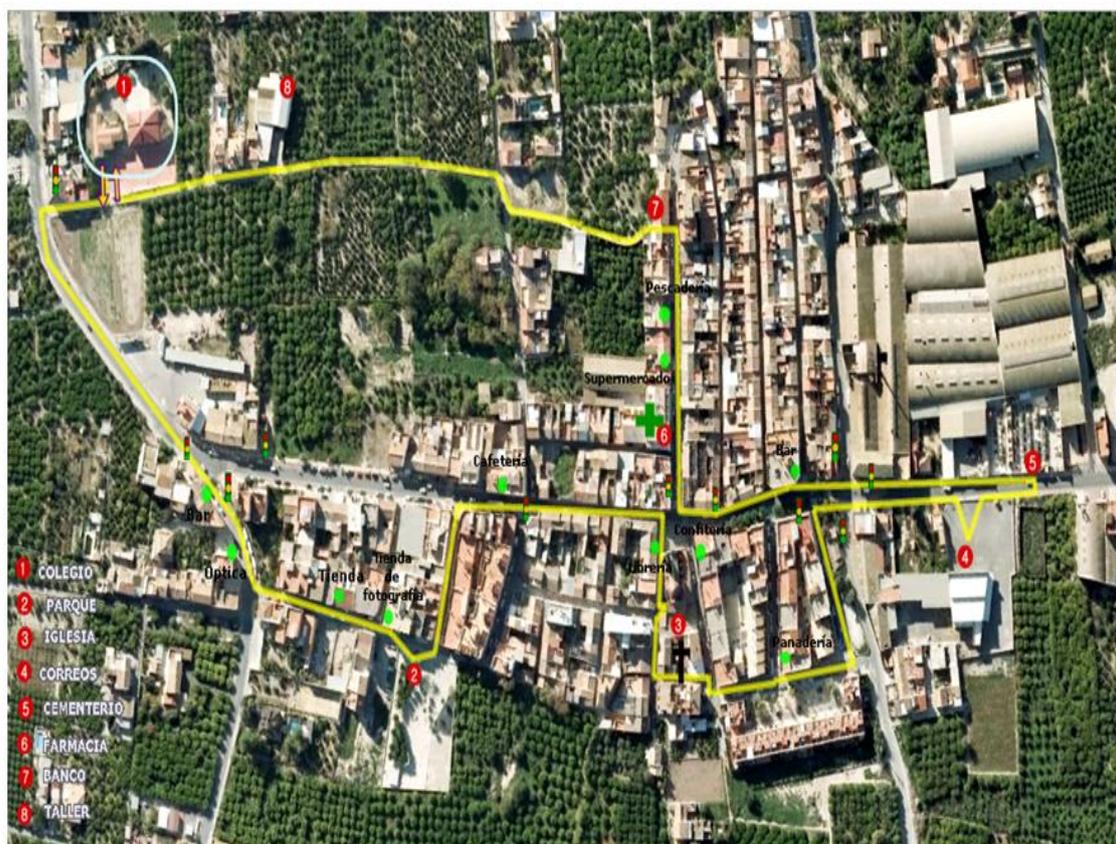
TABLA DE AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

ACTIVIDAD:

FECHA:

INDICADORES		VALORACIÓN	OBSERVACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORAS
1	Se realiza la programación de la actividad educativa teniendo en cuenta los objetivos y contenidos didácticos marcados.		
2.	Se formulan los objetivos didácticos expresando claramente las habilidades que el alumnado debe conseguir como reflejo y manifestación de la intervención educativa.		
3	Se lleva a cabo una metodología globalizadora a través del juego, la acción y la experimentación, que permite al alumnado la asimilación de nuevos conocimientos.		
4	Se planifica la actividad del itinerario urbano de modo flexible, en base a unos puntos de referencia que son ajustados a las necesidades e intereses de los alumnos.		

5	La actividad se adapta a las necesidades educativas y características del alumnado.		
6	Se establecen, de modo explícito, los procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes.		
7	En la puesta en práctica de la actividad, se cumplen todos los objetivos.		
8	En la puesta en práctica de la actividad se sigue la ruta marcada y se trabaja la reflexión en los puntos de referencia.		
9	En la puesta en práctica del itinerario, se fomenta una actitud de respeto hacia el medio, creando también situaciones de reflexión para la comprensión del entorno		





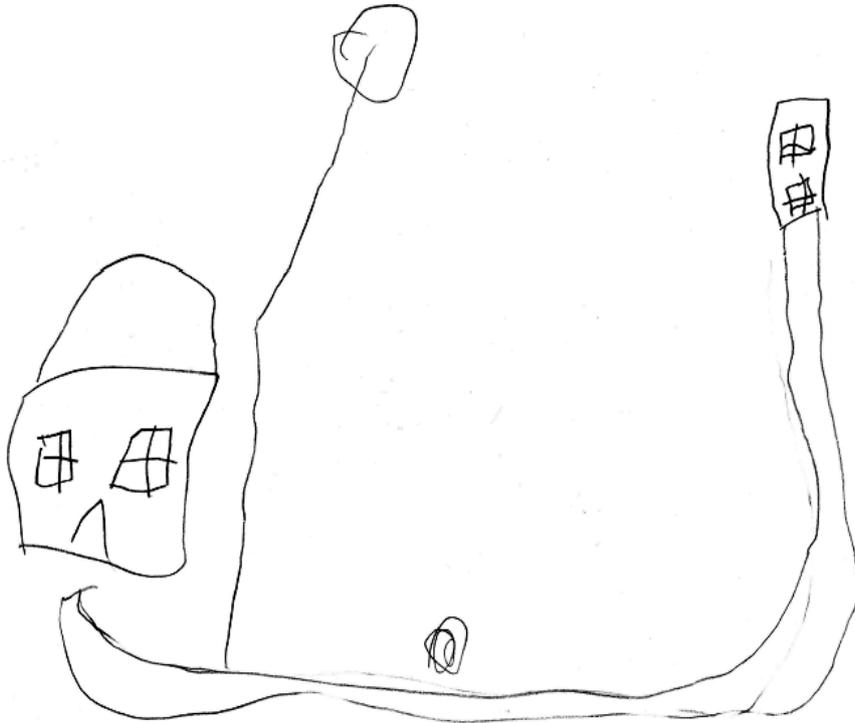
REPRESENTACIONES

GRÁFICAS

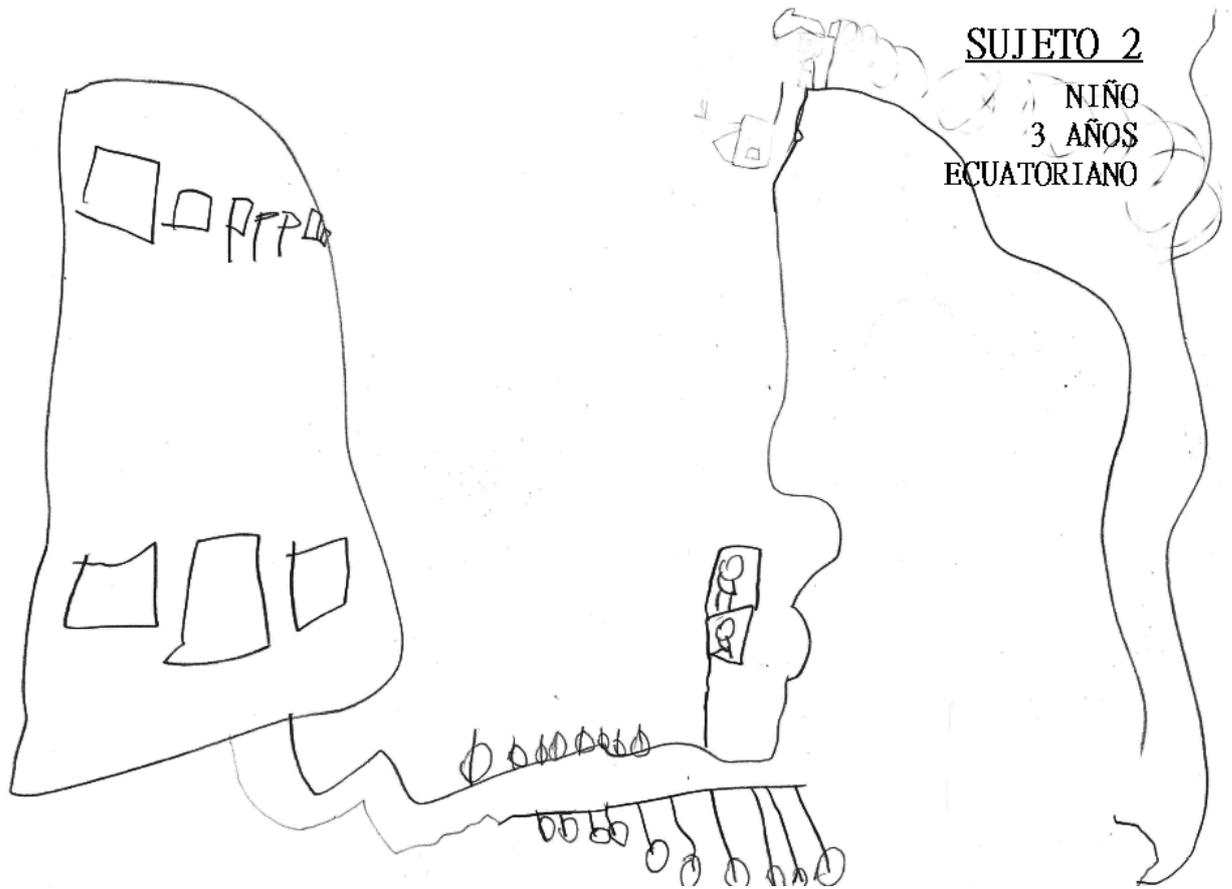
3 AÑOS

SUJETO 1

NIÑA
3 AÑOS
ESPAÑOLA



SUJETO 2
NIÑO
3 AÑOS
ECUATORIANO





SUJETO 3

NIÑO
3 AÑOS
ESPAÑOL

Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.



NIÑO
ESPAÑOL

Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.



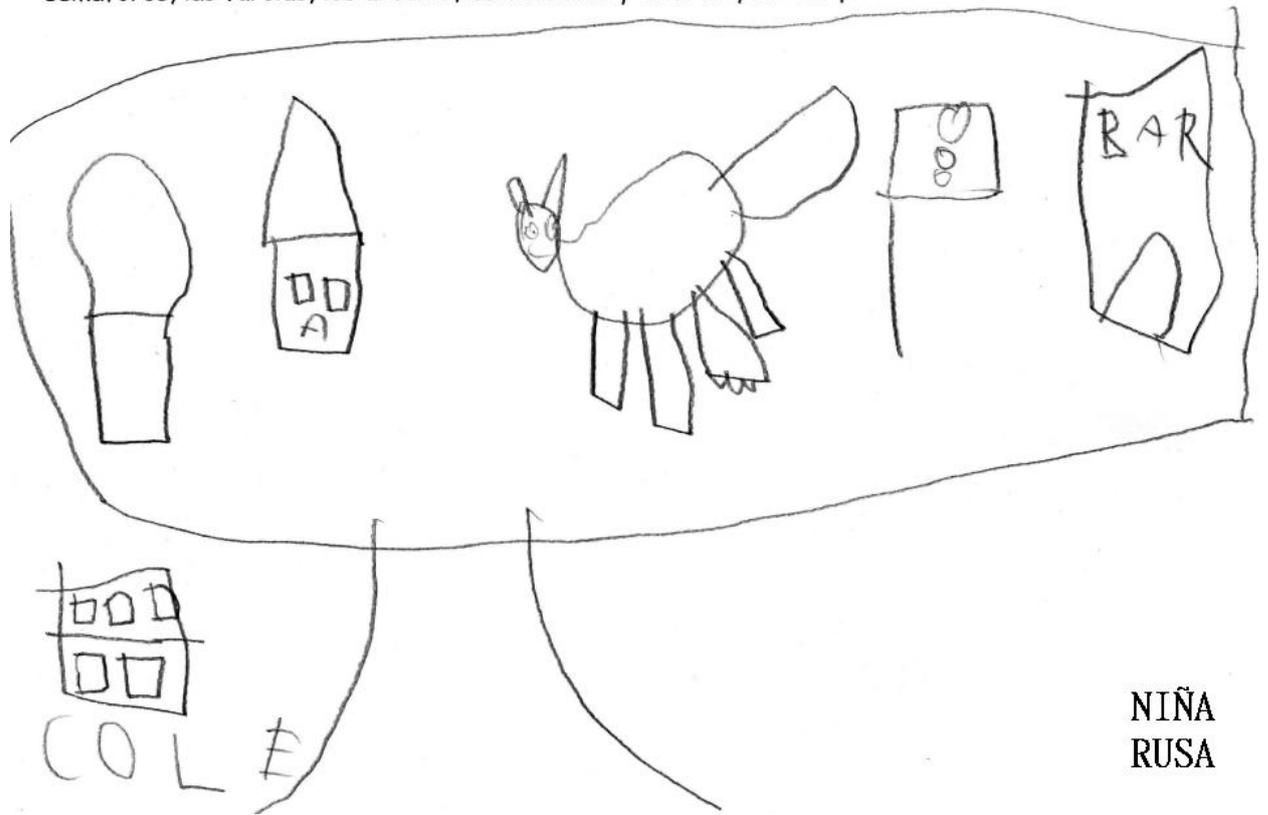
NIÑA
ECUATORIANA

Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.



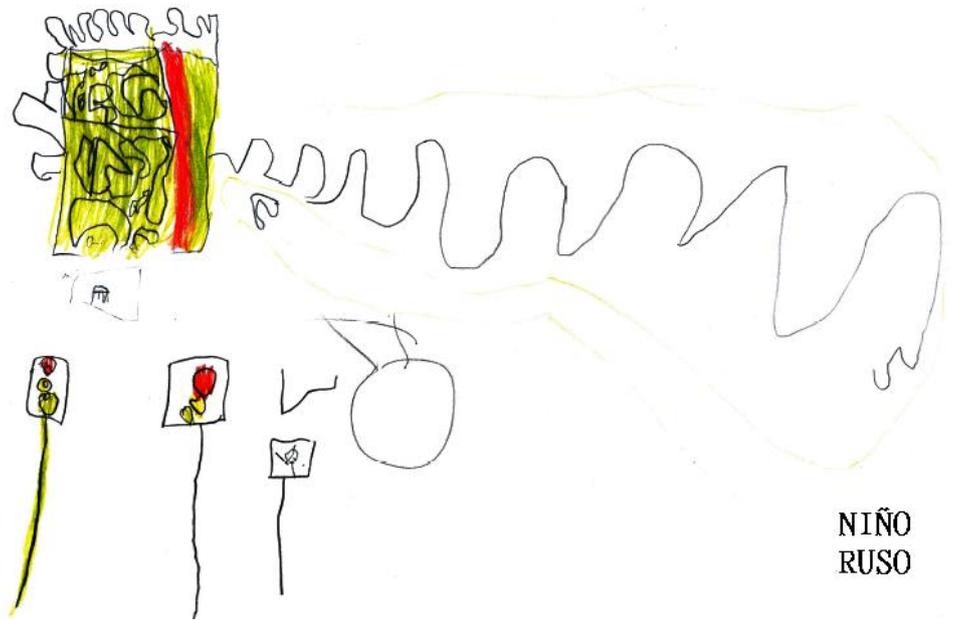
Niño
ESPAÑOL

Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.





NINO
ESPAÑOL



NIÑO
RUSO

NIÑA
ESPAÑOLA





NIÑA
ESPAÑOLA

REPRESENTACIONES

GRÁFICAS

4 AÑOS



SUJETO 4
NIÑA
4 AÑOS
ESPAÑOLA

Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.



SUJETO 5

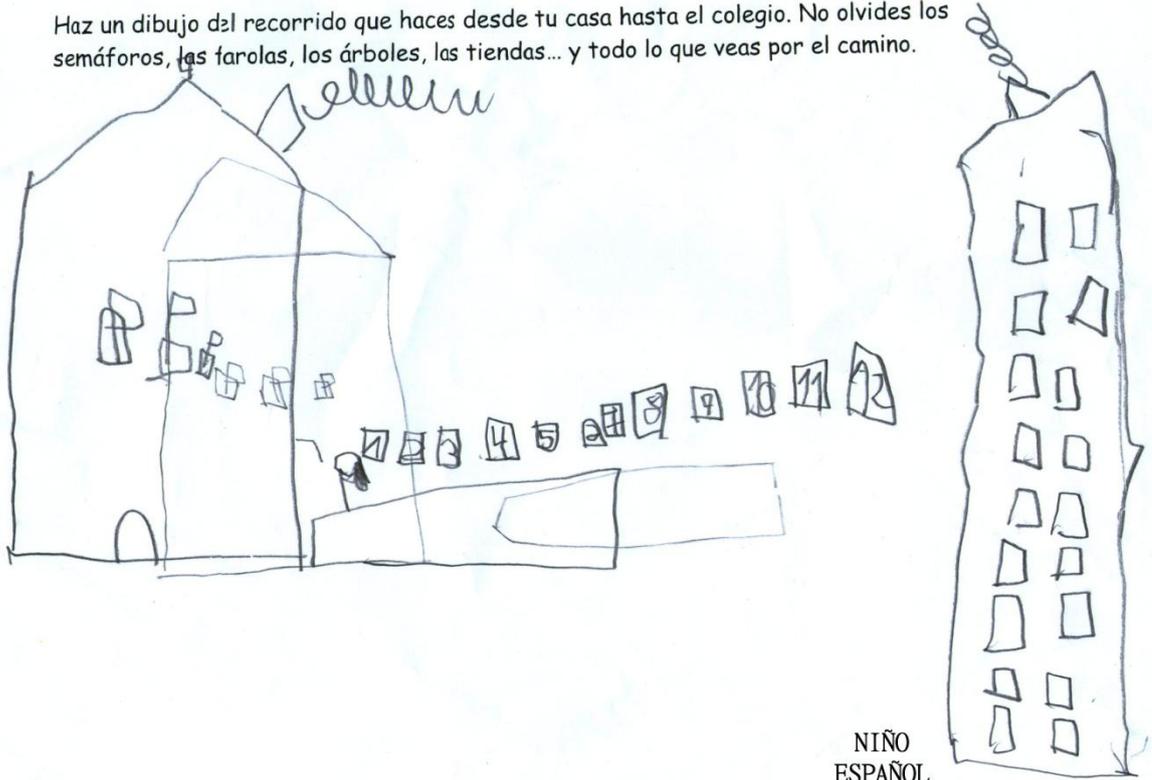
NIÑO
4 AÑOS
POLACO



SUJETO 6

NIÑA
4 AÑOS
ESPAÑOLA

Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.



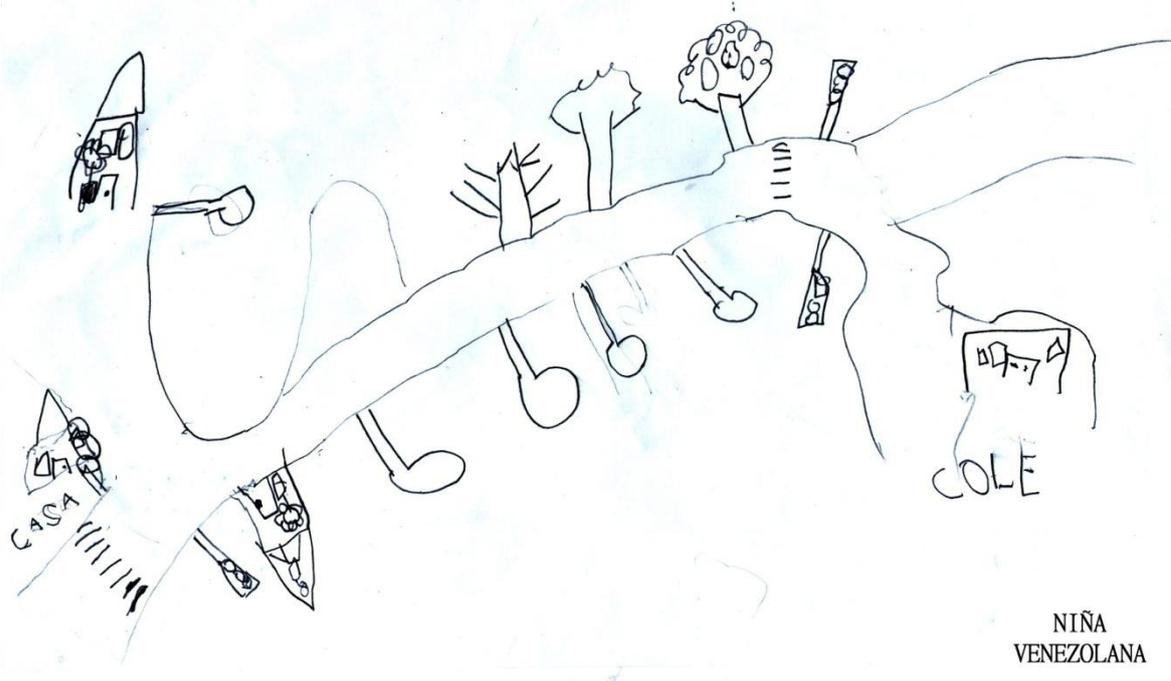
NIÑO
ESPAÑOL

Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.

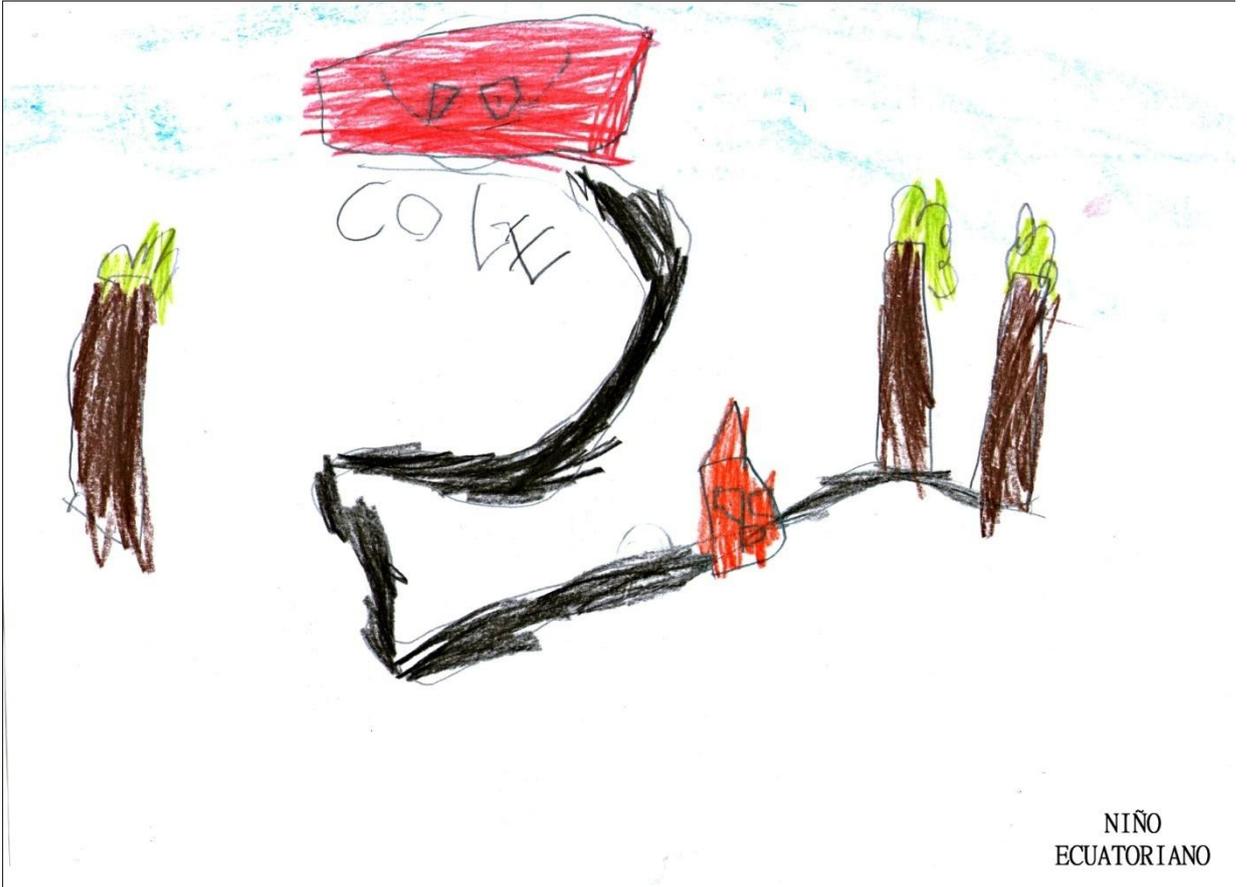


NIÑO
ESPAÑOL

Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.



NIÑA
VENEZOLANA



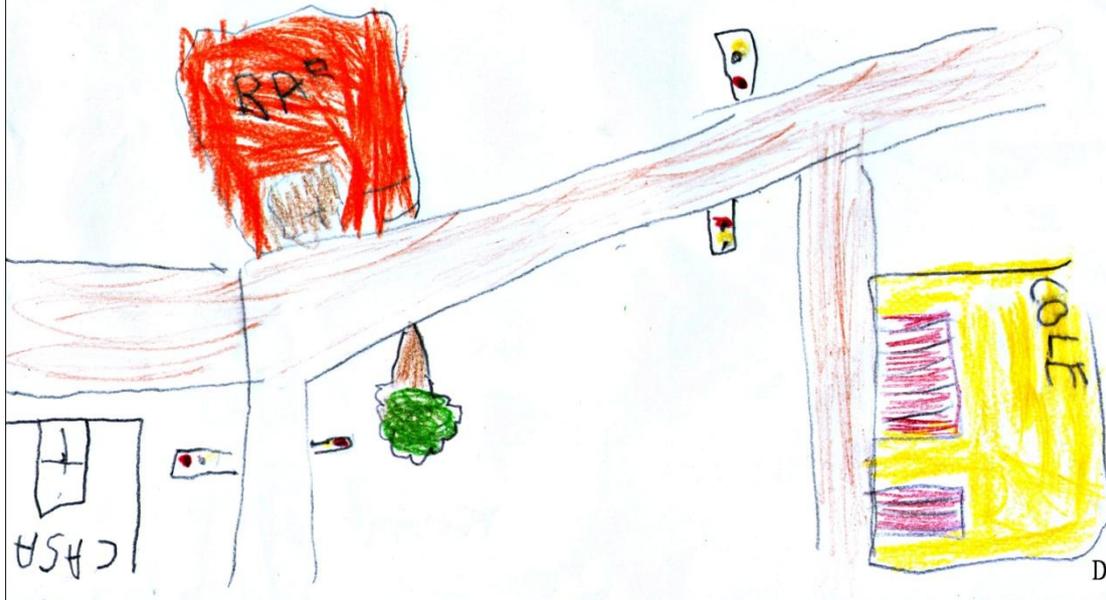
NIÑO
ECUATORIANO

Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.



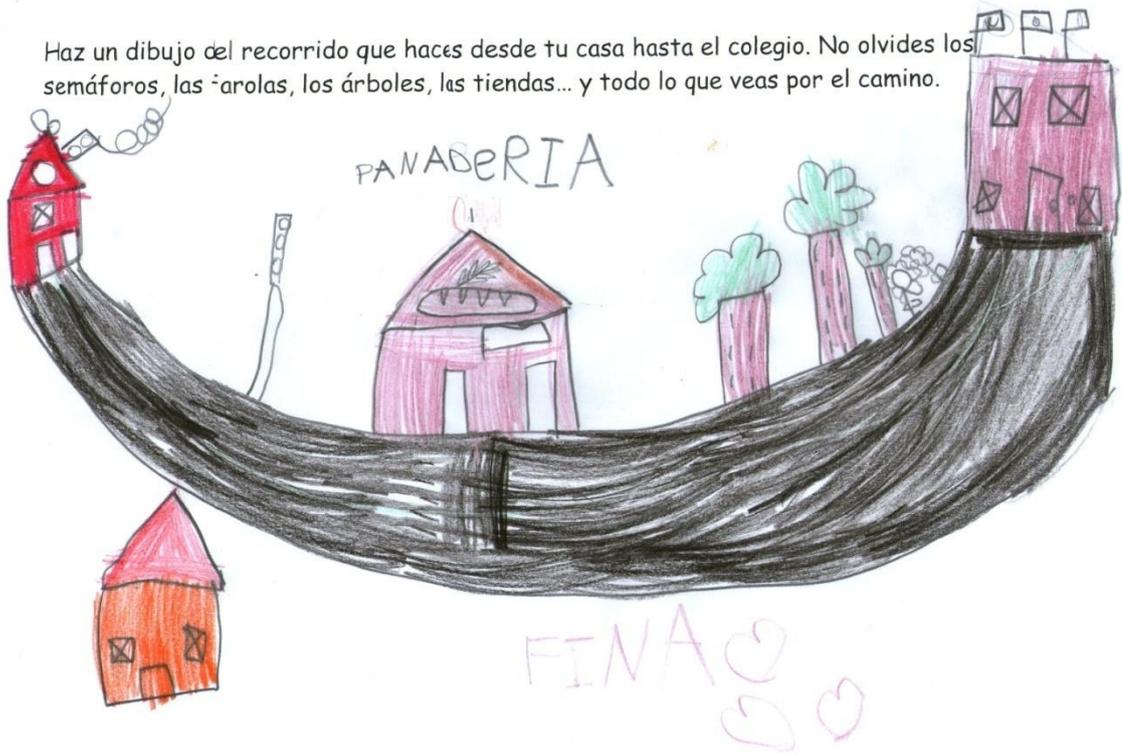
NIÑO
ESPAÑOL

Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.



NIÑO
DOMINICANO

Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.



NIÑA
ÁRABE

Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.



NIÑA
POLACA



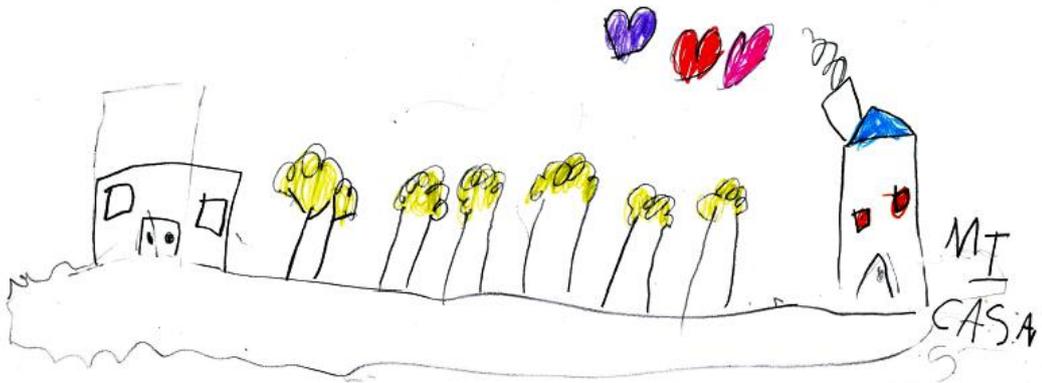
NIÑA
ESPAÑOLA



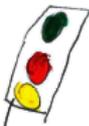
NIÑO
ESPAÑOL

NIÑA
ESPAÑOLA

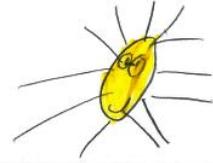




NIÑA
ESPAÑOLA



NIÑO
ESPAÑOL



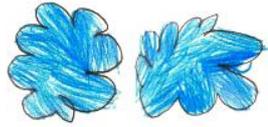
NIÑO
ÁRABE



NIÑO
ESPAÑOL

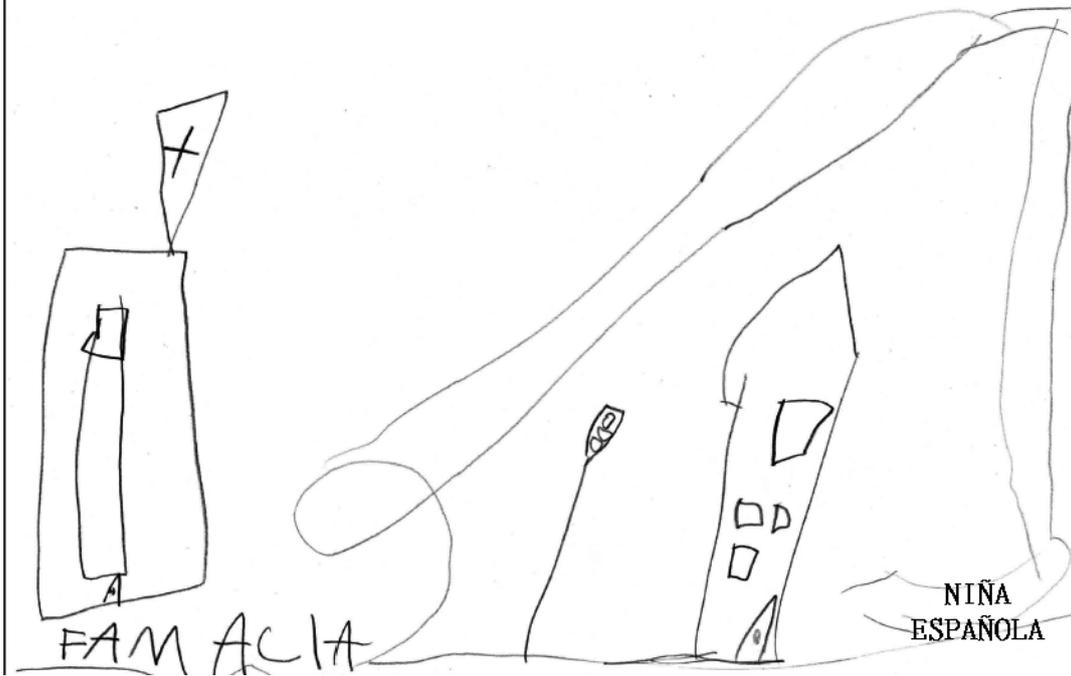


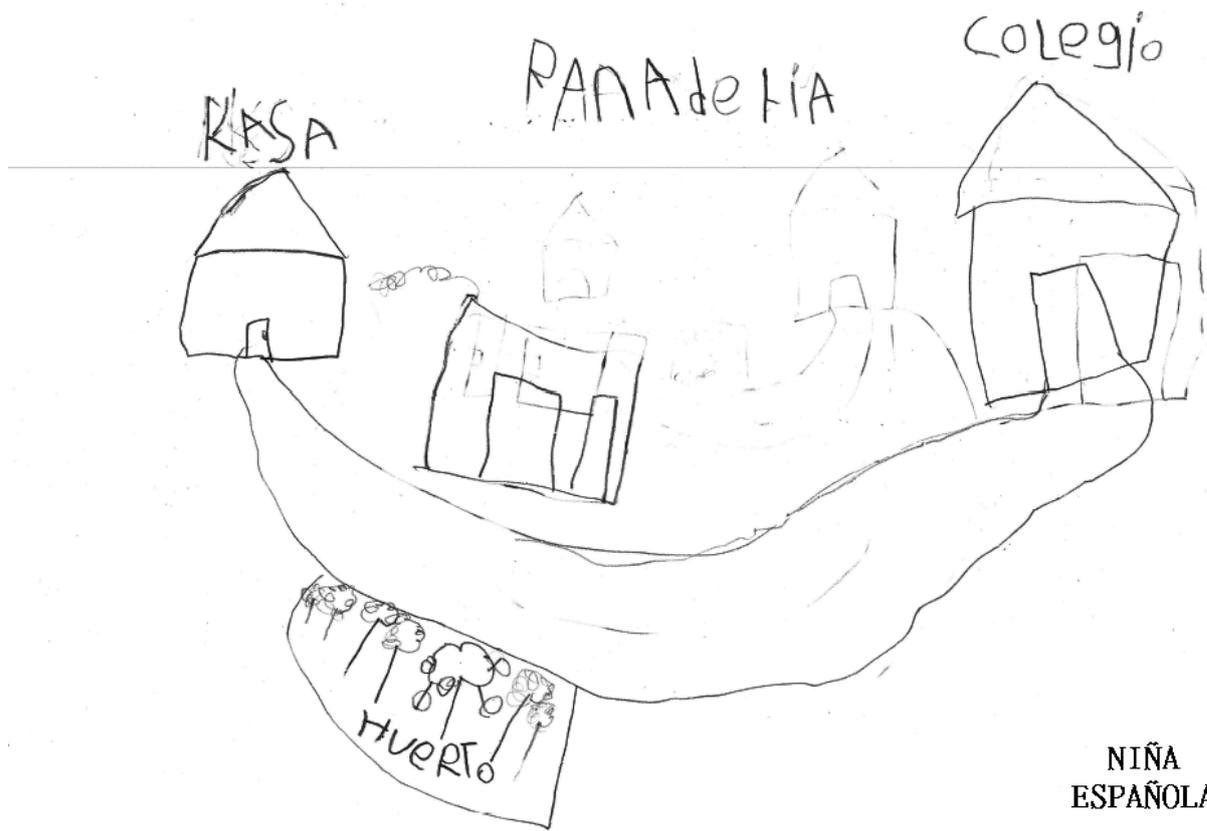
NIÑA
ARGENTINA



NIÑA
ESPAÑOLA

Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.

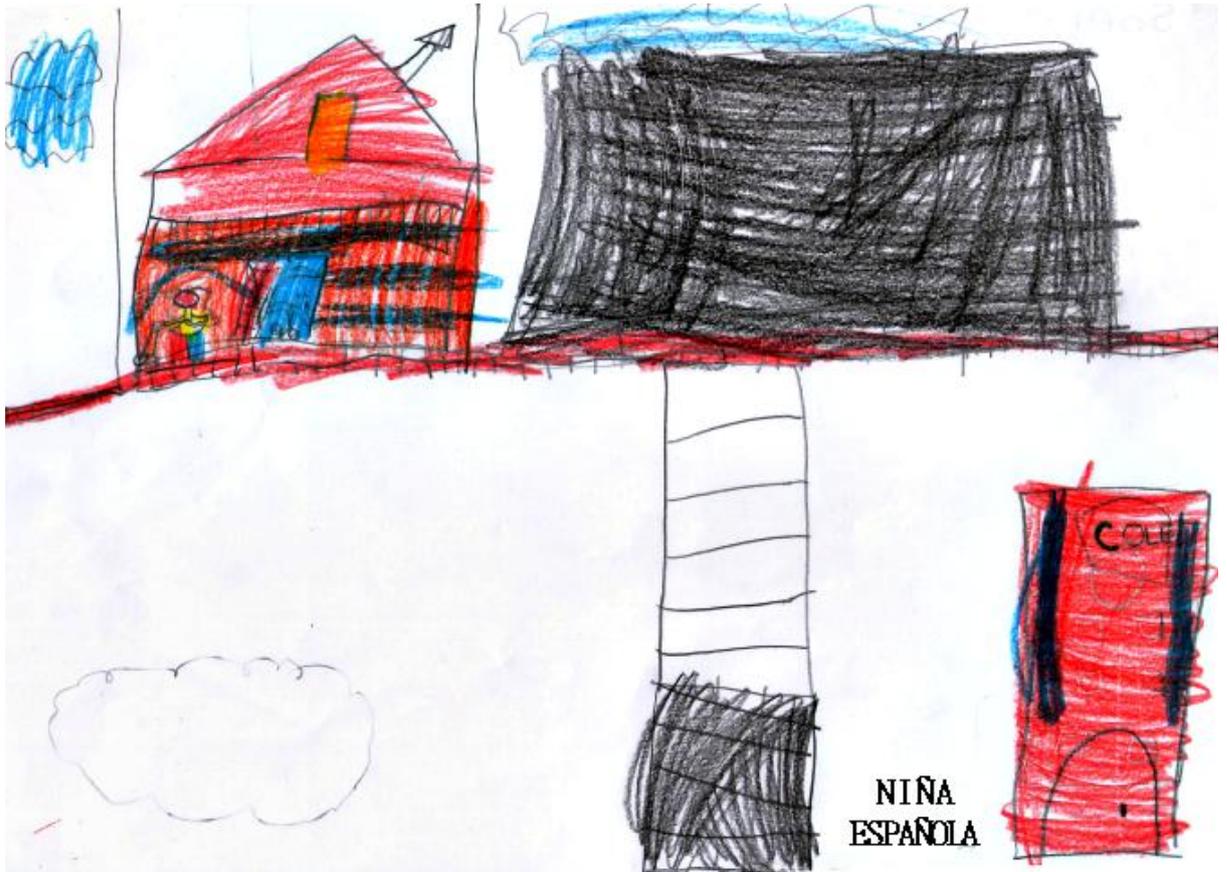




NIÑA
ESPAÑOLA

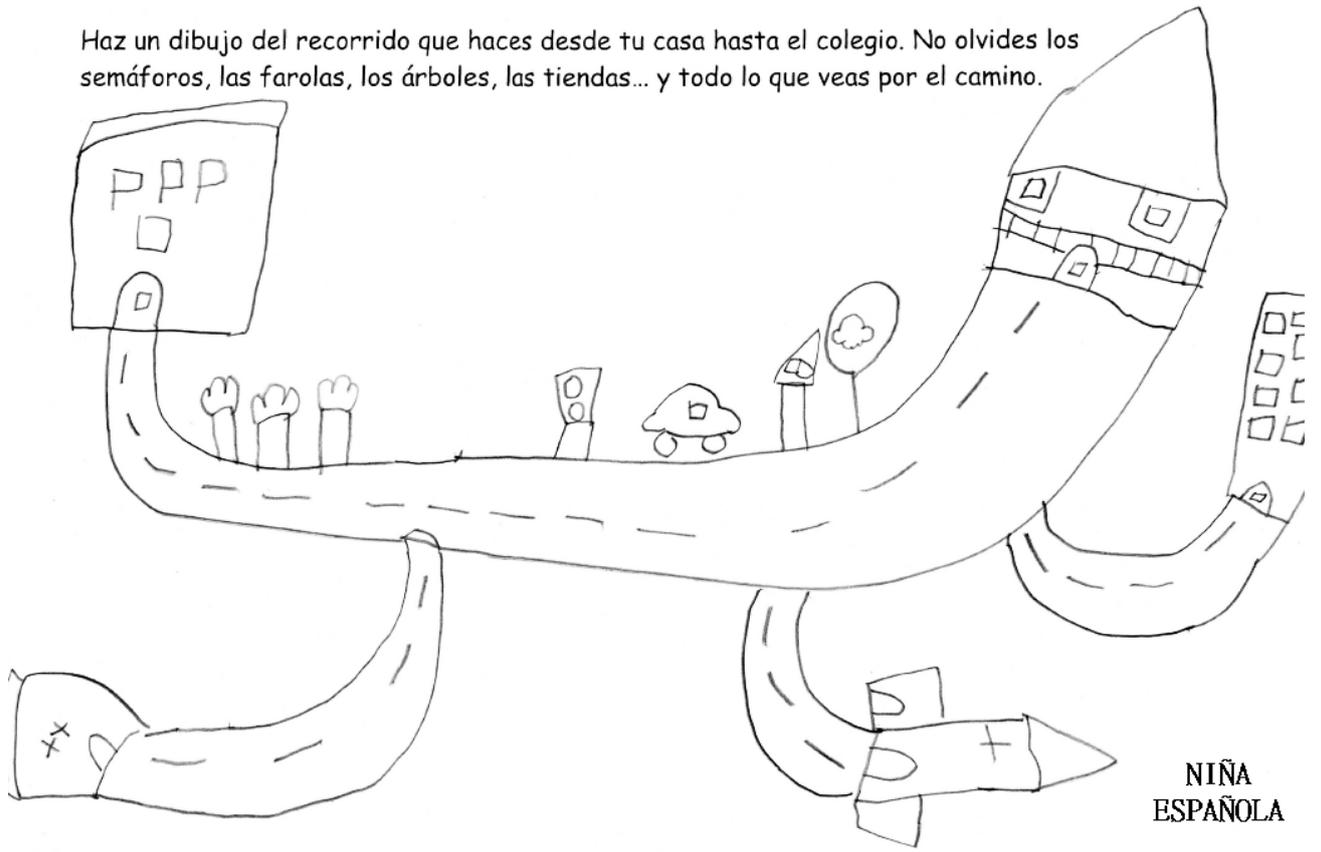
Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.





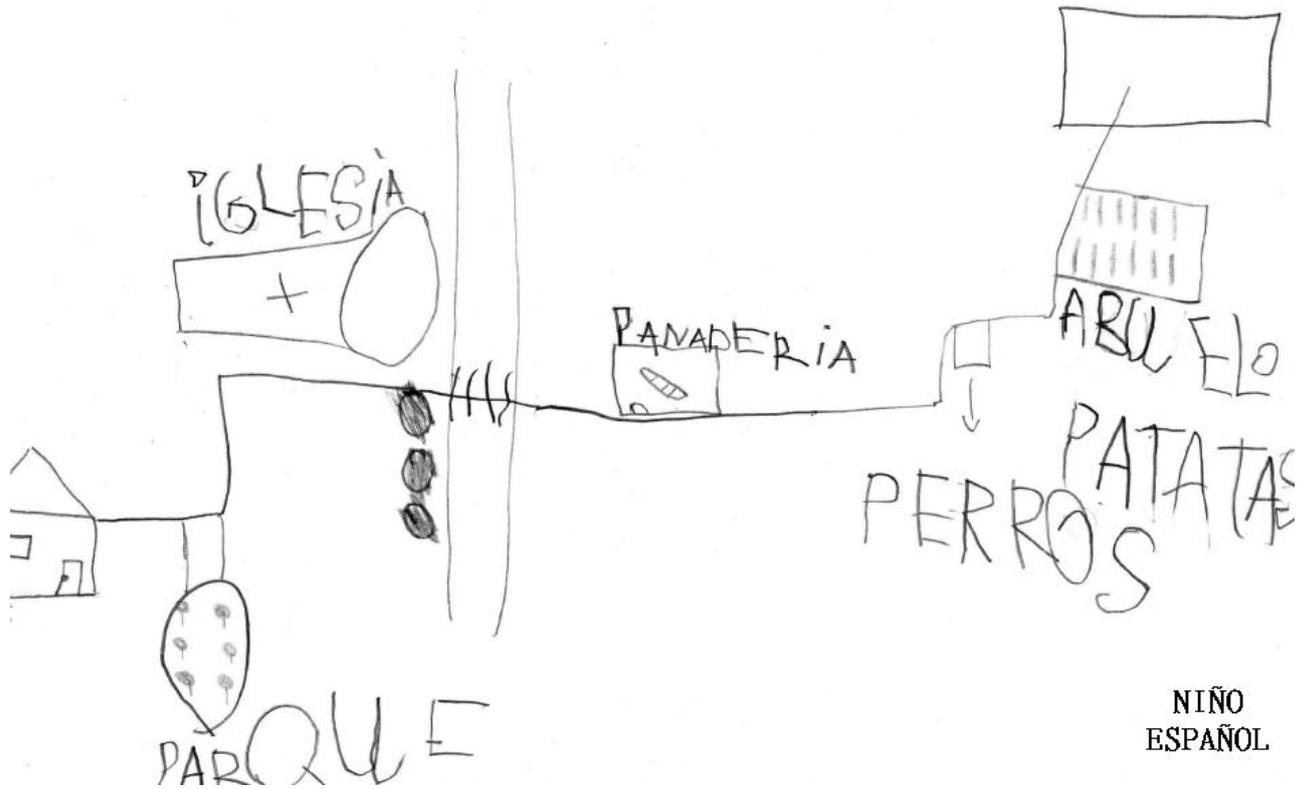
NIÑA
ESPAÑOLA

Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.



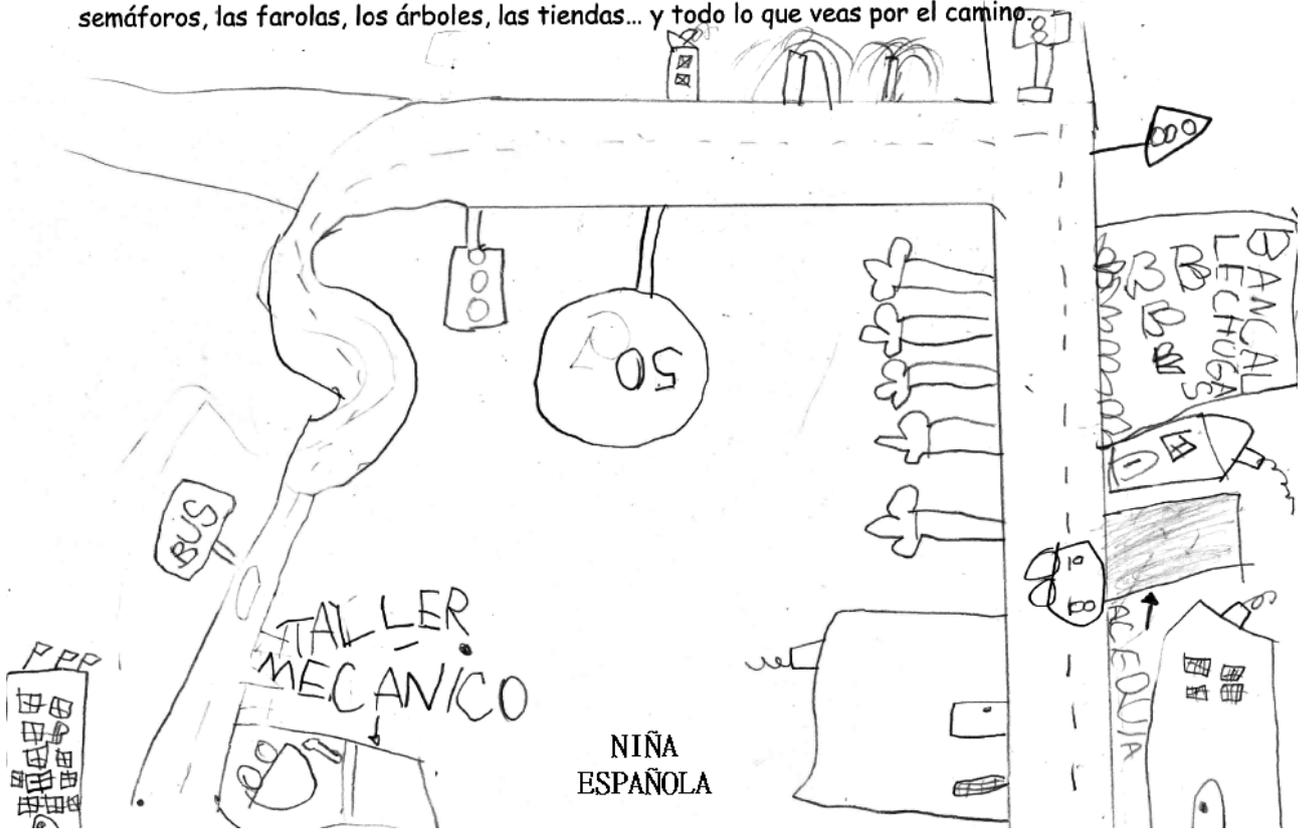
NIÑA
ESPAÑOLA

Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.



NIÑO
ESPAÑOL

Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.





NIÑO
ESPAÑOL

COLE



NIÑO
ESPAÑOL



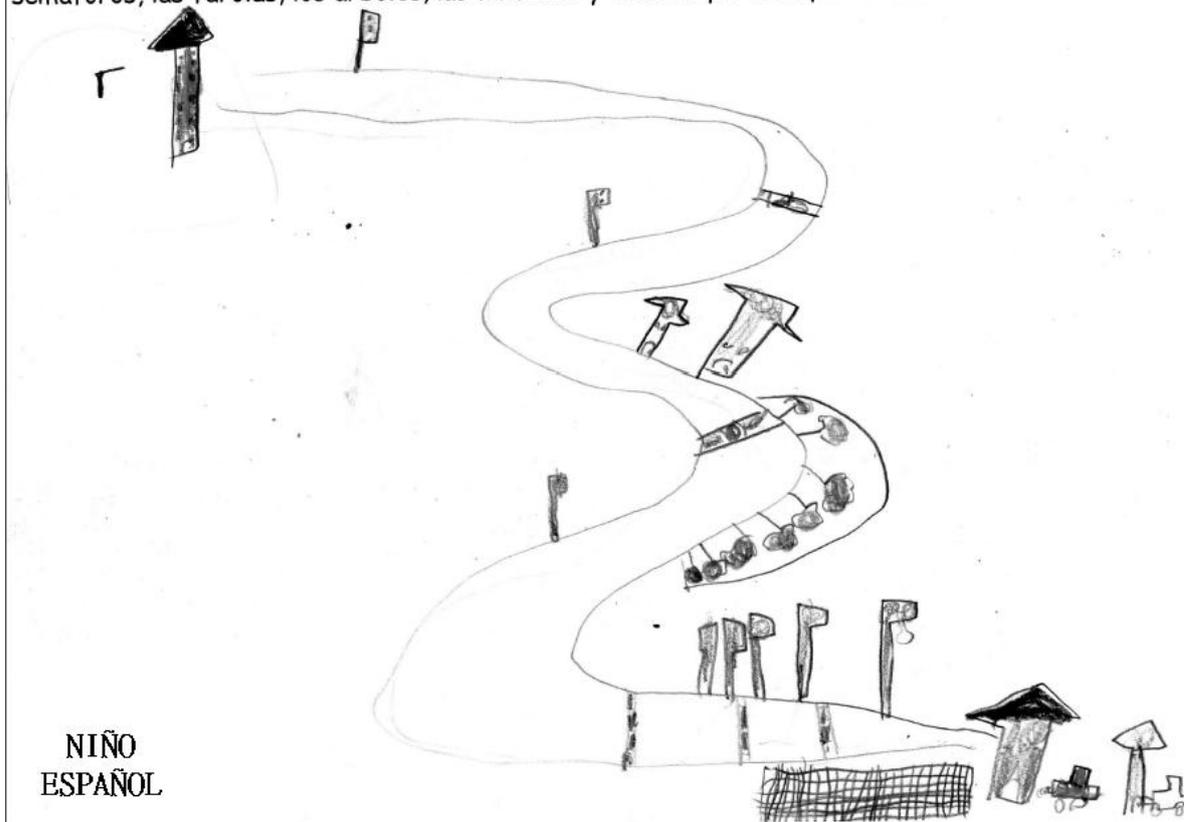
NIÑA
ESPAÑOLA



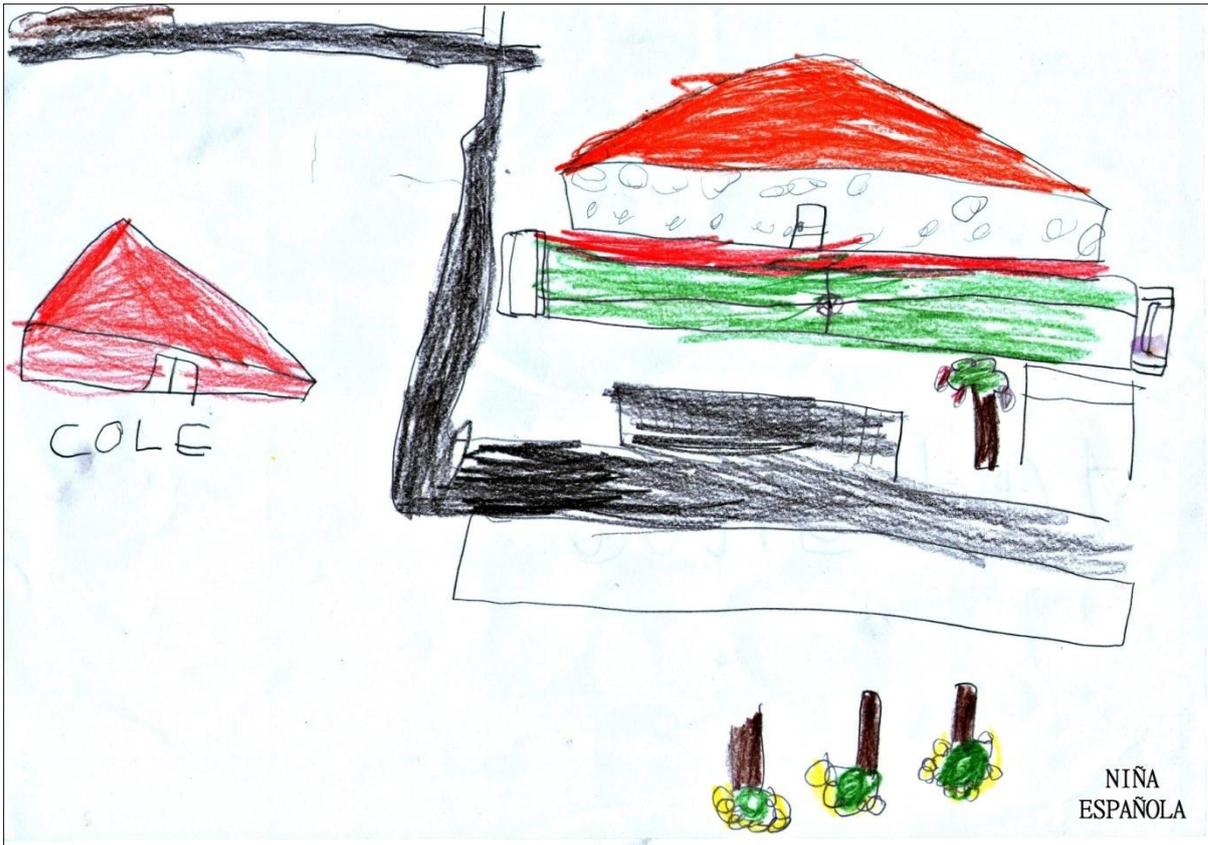
Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.



Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.



NIÑO
ESPAÑOL



COLE

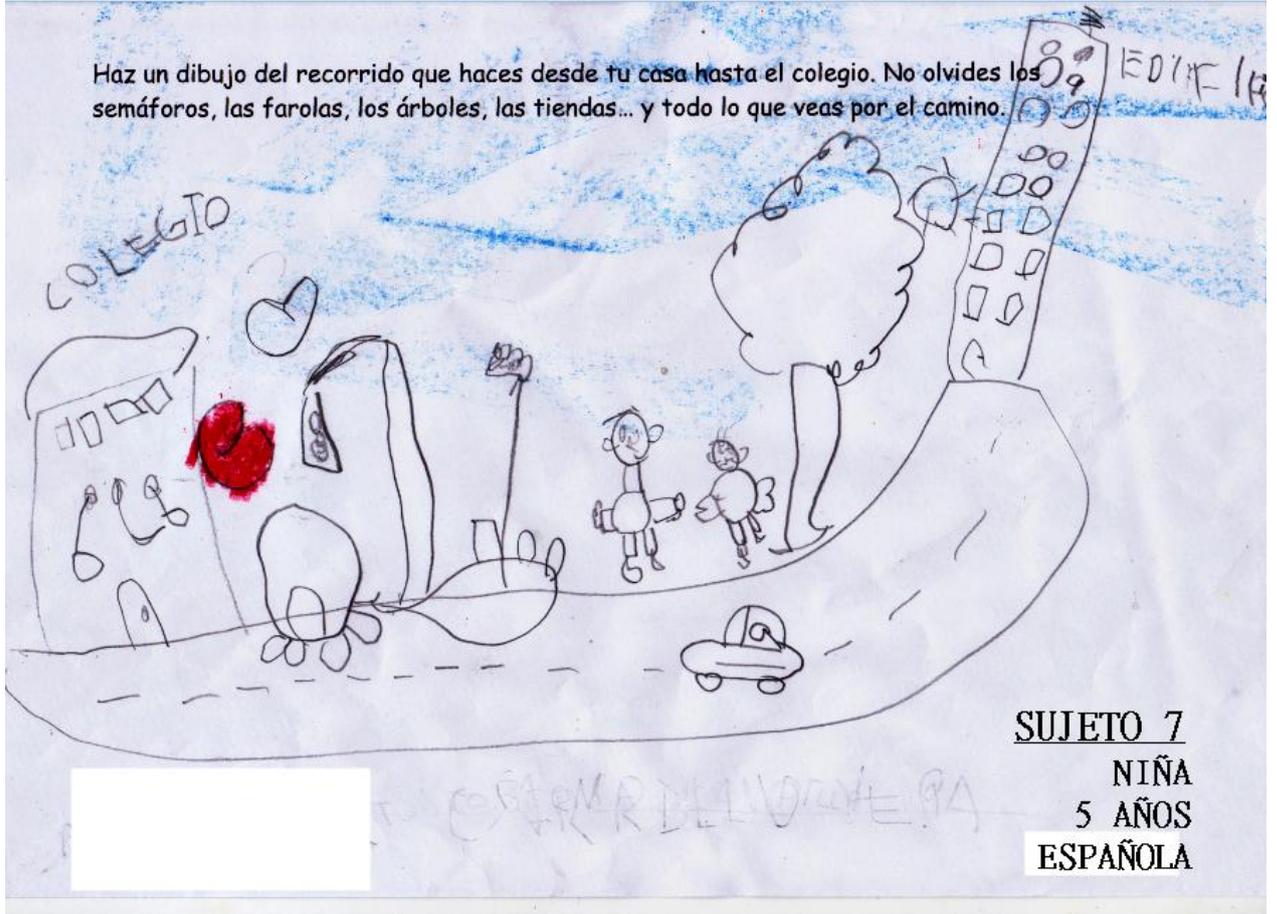
NIÑA
ESPAÑOLA

REPRESENTACIONES

GRÁFICAS

5 AÑOS

Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.



SUJETO 7
NIÑA
5 AÑOS
ESPAÑOLA



SUJETO 7

Después del itinerario

NIÑA
5 AÑOS
ESPAÑOLA



SUJETO 8
NIÑO
5 AÑOS
ECUATORIANO



SUJETO 8

Después del itinerario

NIÑO
5 AÑOS
ECUATORIANO

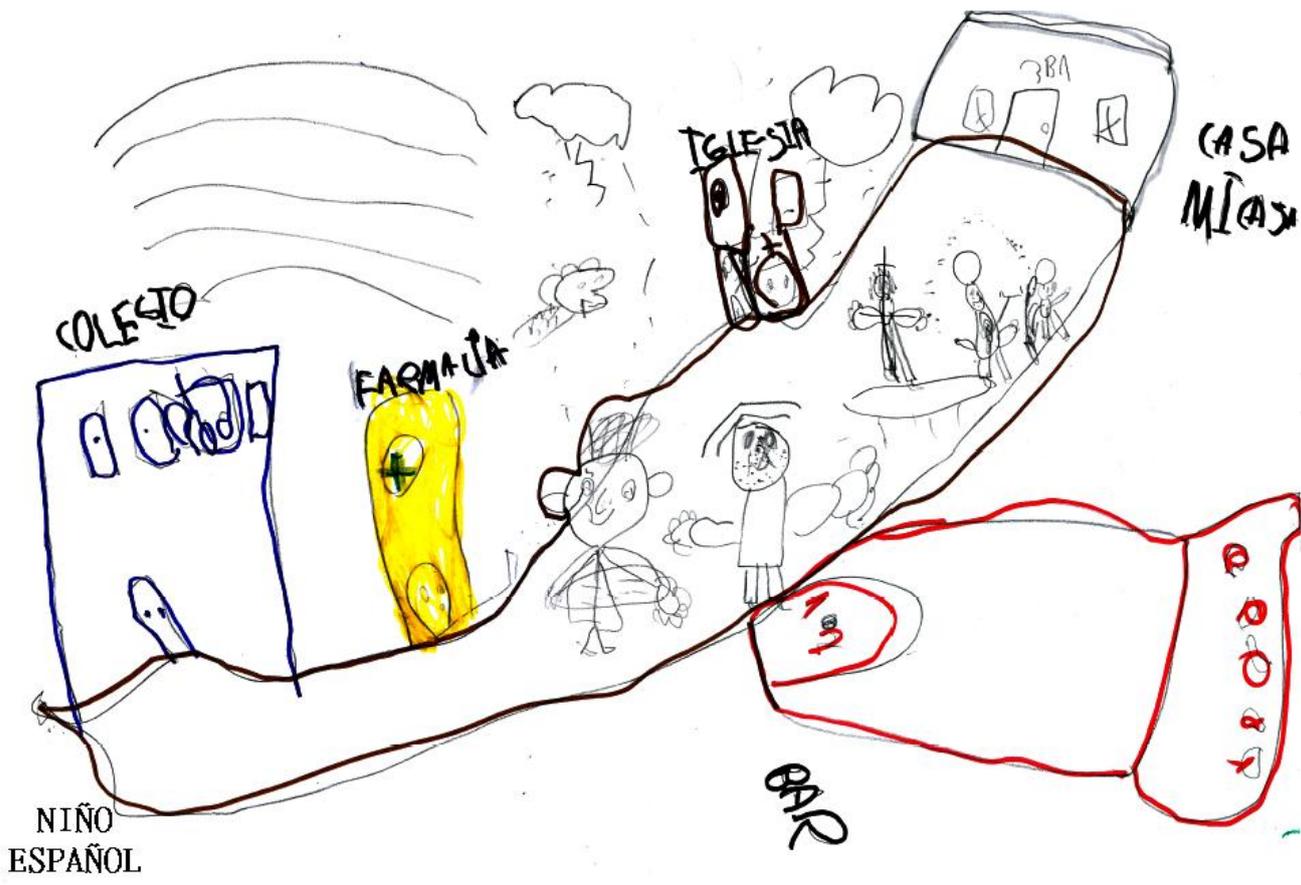


SUJETO 9
NIÑA
5 AÑOS
ESPAÑOLA

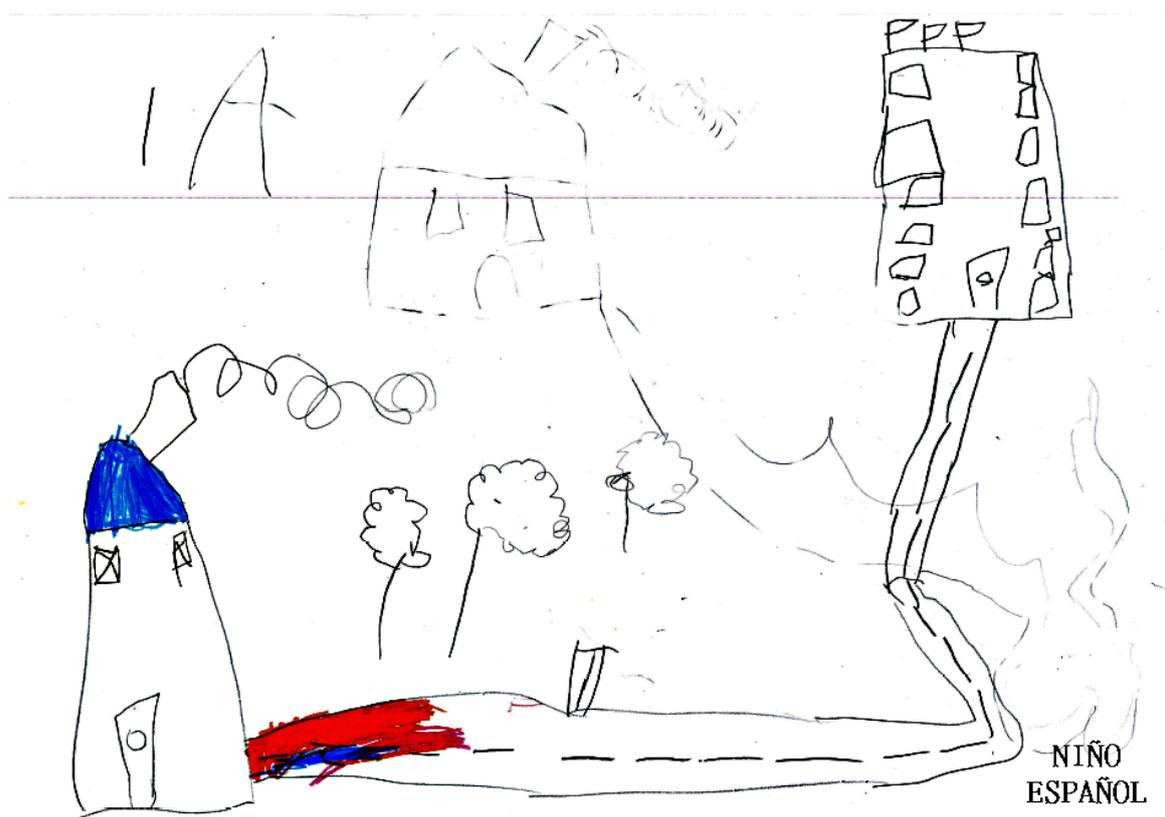


SUJETO 9

Después del itinerario
NIÑA
5 AÑOS
ESPAÑOLA



NIÑO
ESPAÑOL

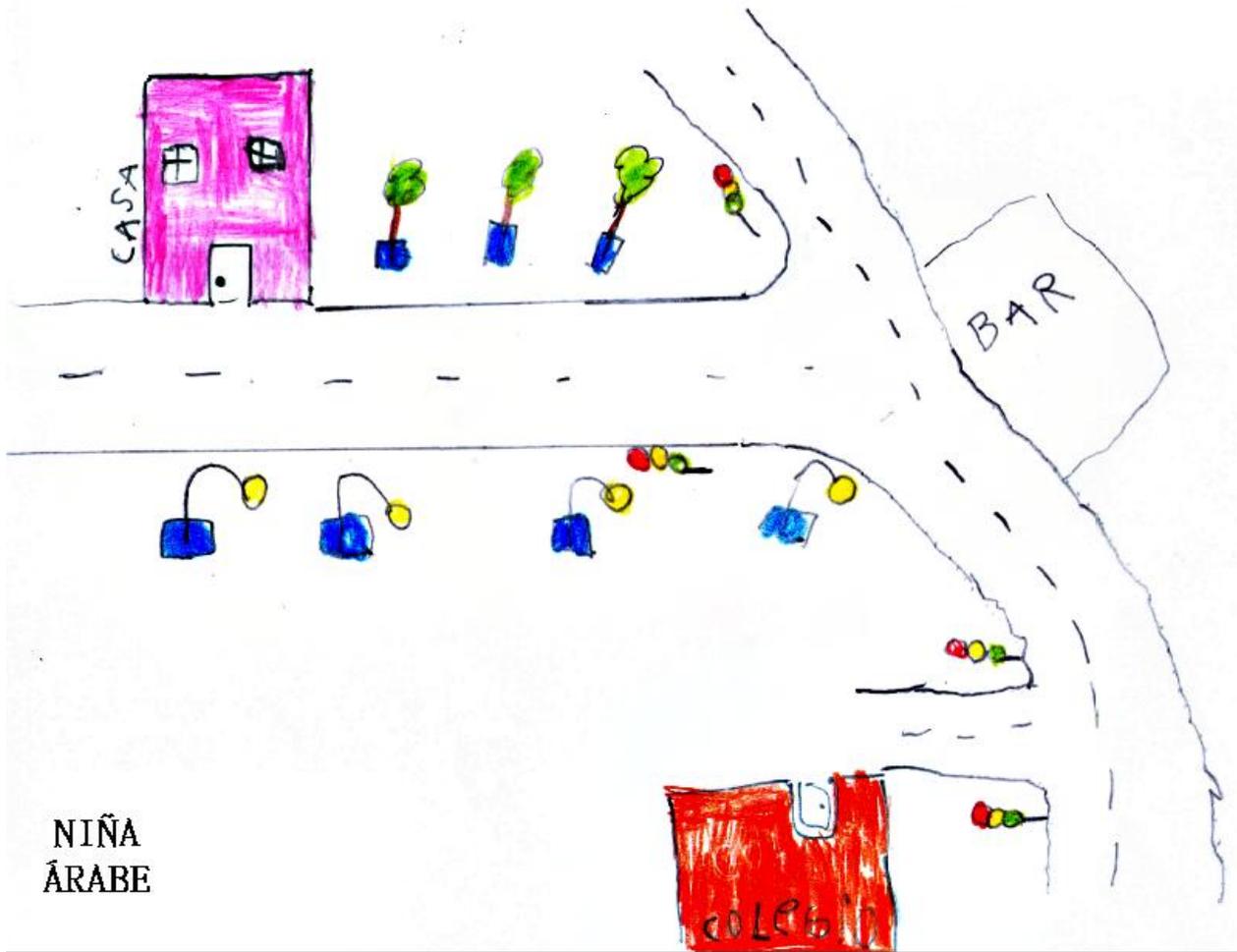


NIÑO
ESPAÑOL



NIÑA
ESPAÑOLA

Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.

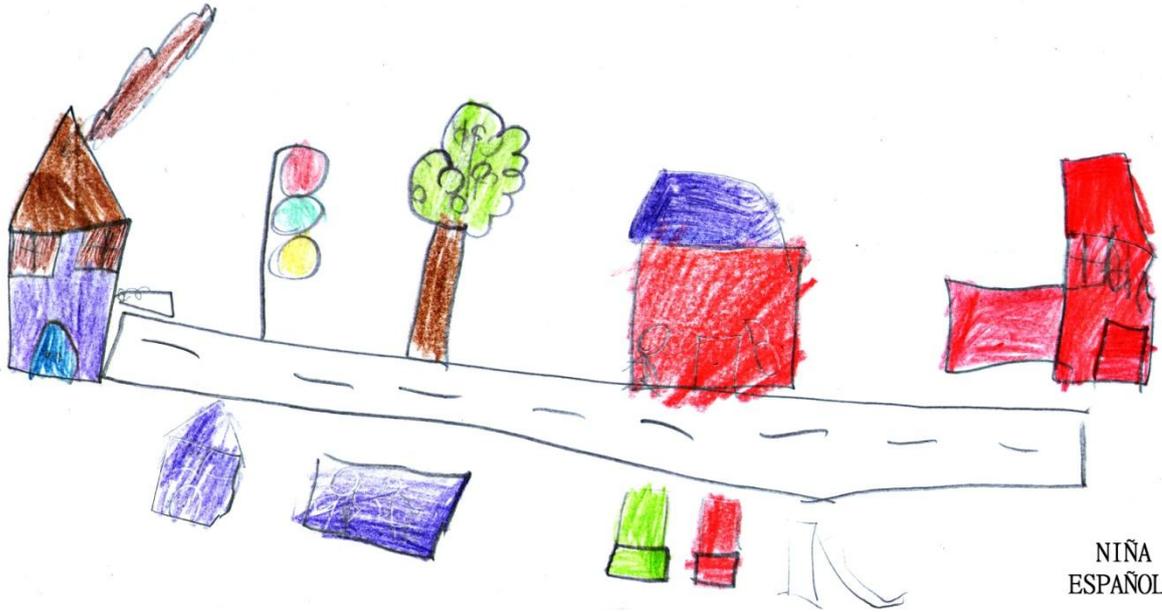


NIÑA
ÁRABE



NIÑA
ESPAÑOLA

Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.

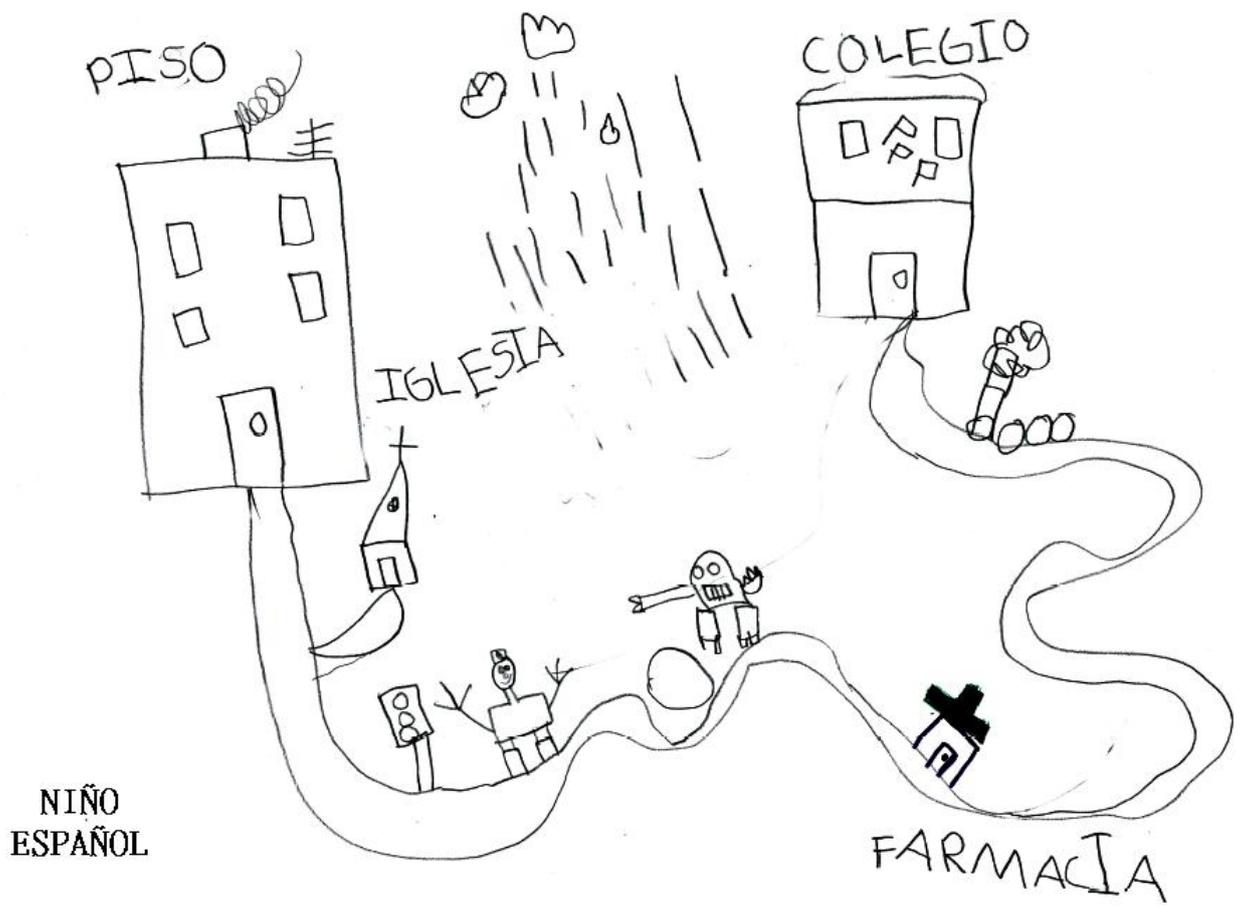


NIÑA
ESPAÑOLA

Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, as tiendas... y todo lo que veas por el camino.



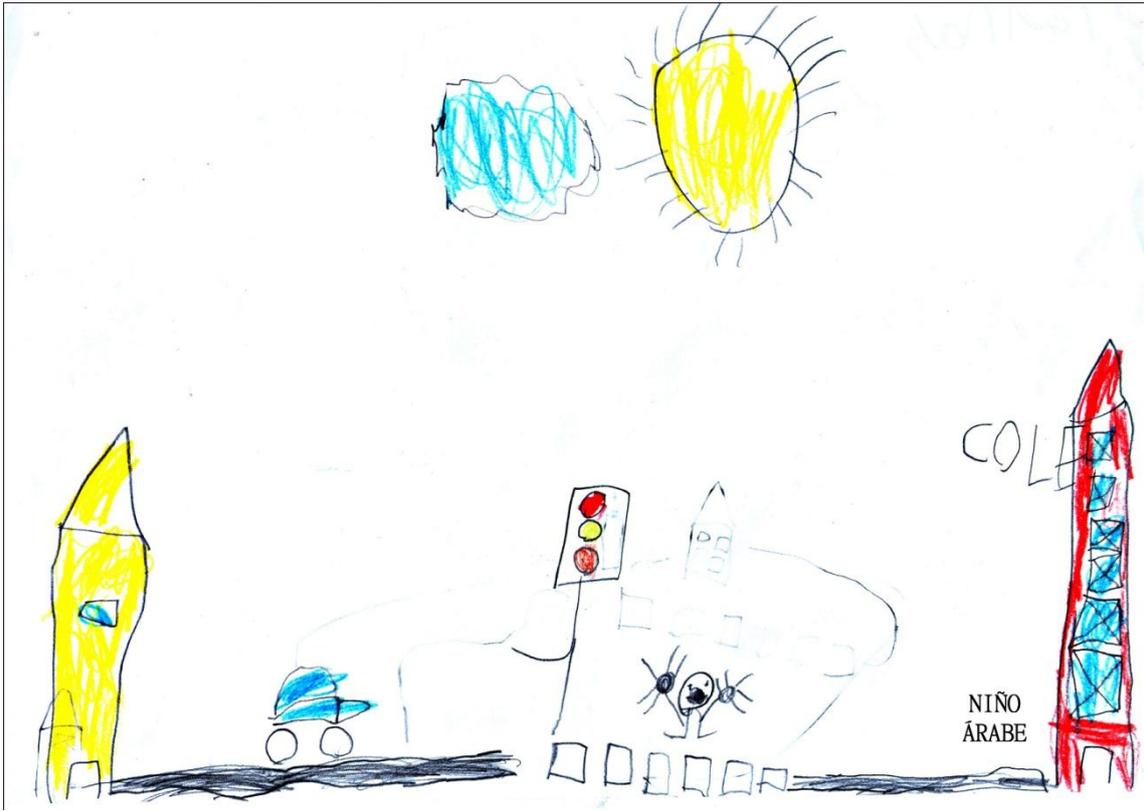
NIÑO
ESPAÑOL





COLE

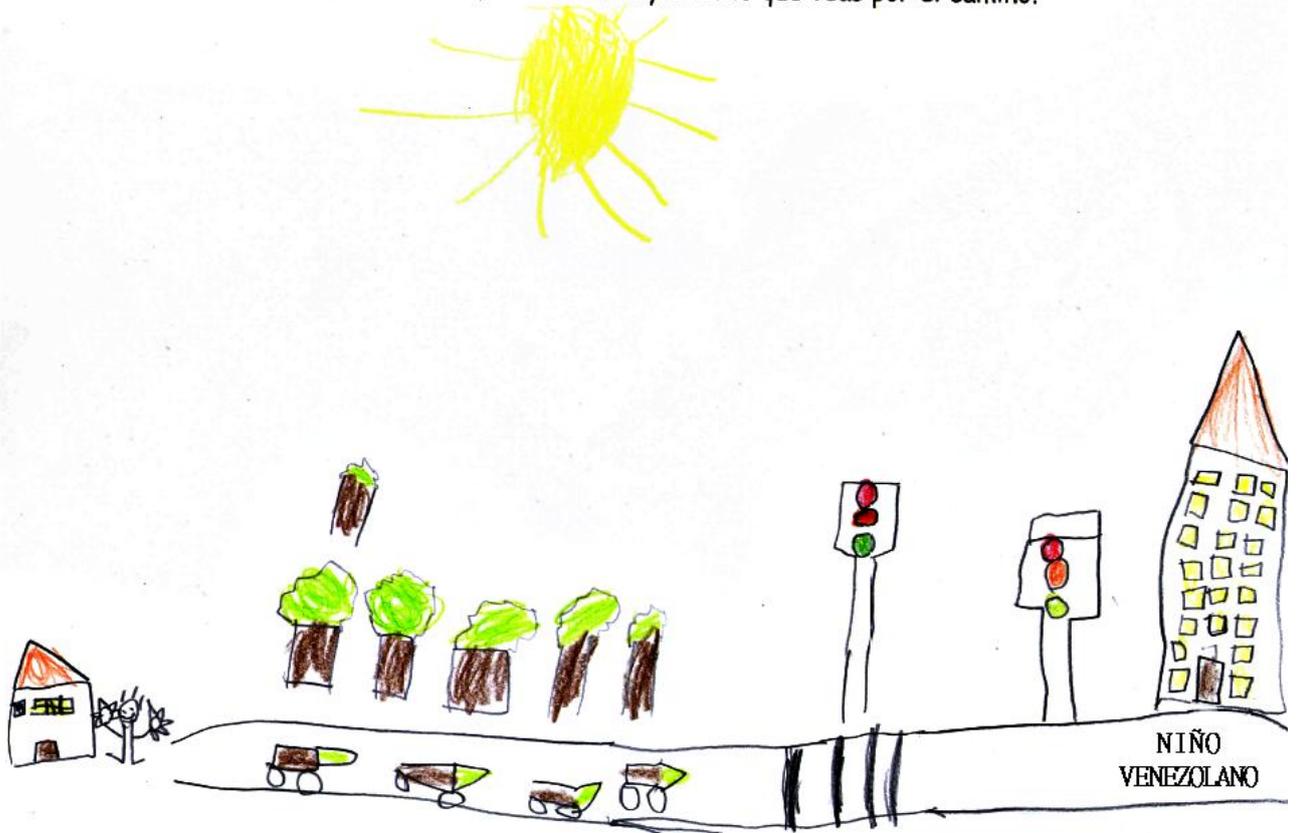
NIÑO
ESPAÑOL



COLE

NIÑO
ÁRABE

Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.



Haz un dibujo del recorrido que haces desde tu casa hasta el colegio. No olvides los semáforos, las farolas, los árboles, las tiendas... y todo lo que veas por el camino.



NIÑA
ESPAÑOLA

COLEGIO

FAROLAS

CARAS